

**Universidad Autónoma de Barcelona**  
**Departamento de Pedagogía Aplicada**  
**Programa de Doctorado:**  
**“Innovación y Sistema Educativo**

**Tesis Doctoral**

**La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de  
formación**

**Autor: Adriana Beatriz Portilla Rendón**  
**Director de la Tesis: Dr. Joan Rué Domingo**  
**Codirector: Dr. Adalberto Ferrández Arenaz**

**Bellaterra, 2002**

En memoria de mi maestro Adalberto Ferrández, de quien aprendí que el saber es mucho más que aprender.

A mi director de tesis, Dr. Joan Rué sin quien esta investigación no hubiese llegado a su conclusión; por sus enseñanzas y apoyo gracias.

A los miembros del Honorable Tribunal, Dr. Joaquín Gairín agradezco su dedicación y sapiensa para analizar la investigación que me da la oportunidad de disertar mi aseveraciones.

A Evita y Manuel, por supuesto.

# ÍNDICE

## PÁGINA

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
Introducción al Sistema Educativo en el México Contemporáneo	13

## **CAPÍTULO I**

### **El Sistema Educativo Mexicano**

1.1 La organización del sistema educativo mexicano por niveles educativos	19
1.2 La educación básica	22
1.3 La educación media superior y superior	31
1.4 La educación superior	33

## **CAPÍTULO II**

### **Evolución del Sistema de Educación Superior en México**

2.1 Los procesos de expansión, consolidación y renovación del sistema de educación superior	37
2.1.1 La crisis y la búsqueda de la renovación en la educación superior en México	45
2.2 Desafíos de la educación superior en México	76

## **CAPÍTULO III**

### **Hacia la Calidad en las Instituciones de Educación Superior**

3.1 La calidad en las instituciones de educación superior en México	83
3.2 La enseñanza y sus perspectivas	92
3.3 Modelos de enseñanza	94
3.3.1 Modelo presagio-producto	94
3.3.2 El Modelo proceso – producto	98
3.3.3 Modelo mediacional	101
3.3.4 Modelo ecológico	106
3.4 La formación del profesor universitario	114
3.5 Los modelos de formación docente	120
3.5.1 Perspectiva académica	121
3.5.2 Perspectiva técnica	123
3.5.3 Perspectiva Práctica	127
3.5.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	131
3.6 Hacia la profesionalización docente a través de procesos de formación continua	138

## **CAPÍTULO IV**

### **Instrumentación de la Investigación**

4.1 La Institución de educación superior: retos, evaluación y cambio	144
4.2 El estudio de la formación continua del profesorado de la Universidad de Xalapa	146

4.3 Metodología y perspectiva del estudio de la formación continua del profesorado de la Universidad de Xalapa	149
4.3.1 La Población	155
4.3.2 Dimensiones implicadas	160
4.3.3 Recolección de información	168
4.3.4 Tratamiento de la Información	173

## **CAPÍTULO V**

### **Perfil y Líneas para la Formación Continua del Profesorado de la Universidad de Xalapa.**

5.1 Análisis de las dimensiones personales, formativas y sociolaborables	186
5.2 Análisis de las dimensiones sobre actitudes y motivación	206
5.3 Análisis de la dimensión de planificación	227
5.4 Análisis de las dimensiones de docencia y los conocimientos	243
5.5 Análisis de la dimensión del proceso de enseñanza	255
5.6 Análisis de la dimensión coordinación y gestión	265
5.7 Análisis de la dimensión apreciación a la formación docente	266
5.8 Análisis de la dimensión apreciación de la formación del discente	277
5.9 Síntesis de las propuestas que emergen del análisis realizado y nuevas líneas de investigación	281
<b>CONCLUSIÓN</b>	307
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I Cuestionario	I
Anexo II Delimitación de dimensiones y aspectos	XIII
Anexo III Fichero de definición de datos	XVII
Anexo IV Unidades de análisis, conglomerados y dimensiones	LVII
Anexo V Tablas de frecuencias y gráficas univariadas	LXXII
Anexo VI Cuestionario Validado	CCXIII
<b>GLOSARIO</b>	CCXXI
<b>FUENTES DE CONSULTA</b>	CCXXVII

## ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

	PÁGINA
Figura 1 Estructura del sistema nacional de educación en México	21
Figura 2 Enseñanza básica obligatoria en México	23
Figura 4 Modelo proceso-producto	98
Figura 5 Esquema de Gall, 1977 Modelo mediacional centrado en el alumno	104
Figura 6 Modelo mediacional integrador de análisis de la enseñanza. Winne y Marx, 1997	106
Figura 7 Modelo contextual de Tikunoff 1979	108
Figura 8 Perspectivas de formación docente	121
Figura 9 Fases del proceso de reflexión (Smith, 1989)	133
Figura 10 Modelo Contextual-crítico de formación de formadores	135
Figura 11 Los 4 pilares de la educación y la formación docente	142
Figura 12 Clasificación de las variables	184

### TABLAS

Tabla 1 Educación Preescolar Ciclos escolares 1960-2001	24
Tabla 2 Educación primaria Ciclos escolares 1960-2001	26
Tabla 3 Educación secundaria Ciclos escolares 1960-2001	28
Tabla 4 Educación media superior Ciclos escolares 1960-2001	32
Tabla 5 Población total, porcentaje de población urbana y rural entre 1930 y 1980	39
Tabla 6 Población escolar nivel superior 1960-2001e	40
Tabla 7 Población escolar de nivel licenciatura por régimen, 1980-1998	41
Tabla 8 Clasificación de las IES, 1993-1994	42
Tabla 9 Profesores de educación superior (licenciatura)1970-1971/1980-1981	43
Tabla 10 Personal docente de licenciatura por nivel de estudios, 1996-1998	51
Tabla 11 Comparativo de los modelos de enseñanza	111
Tabla 12 Personal docente de licenciatura por tiempo de dedicación, según nivel de estudios y régimen 1998.	116
Tabla13 Personal docente de licenciatura de instituciones públicas por nivelde estudios y tiempo de dedicación, 1998	117
Tabla 14 Personal docente de licenciatura de instituciones privadas por nivel de estudios y tiempo de dedicación, 1998	118
Tabla 15 Características diferenciadoras de los paradigmas cuantitativo y Cualitativo	150
Tabla 16 Alumnos por Licenciatura 1998-2001	157
Tabla 17 Relaciones de primer, segundo y tercer grado entre dimensiones y Aspectos	176

### GRÁFICAS

Gráfica 1 Matrícula del sistema escolar nacional 1999-2000 (estimado)	20
Gráfica 2 Población de la UX	156

## INTRODUCCIÓN

La educación superior supone una serie de problemas de primer orden dentro del sistema educativo mexicano contemporáneo, y aunque estas situaciones han existido desde el inicio del crecimiento del sistema de educación superior en México, la conciencia social sobre ellas es un hecho reciente.

El que las instituciones de educación superior propicien que los alumnos dejen de ser sujetos pasivos receptores de información y hacer que éstos la aprehendan transformándola en conocimiento, haciéndoles partícipes de la reelaboración de su propia cultura de un modo activo, reflexivo y crítico, son en la actualidad aspectos que generan preocupación entre quienes intervienen de una u otra forma en el desenvolvimiento del sistema de educación superior en México.

La sociedad actual hace palpable que ya no requiere de entes repetidores de contenidos memorizados a lo largo de una vida estudiantil, sino de individuos capaces de comprender y resolver los problemas a los cuales se enfrenta, adaptándose sigilosamente a una sociedad en constante cambio. Este es el gran reto de la educación universitaria; mismo que debe ser superado para tener la oportunidad de satisfacer los requerimientos de una realidad cambiante que necesita ser entendida y asumida por quienes participan de ella.

Ante ello, la enseñanza en la educación superior no puede tener, como objetivo principal, la transmisión única y exclusiva de contenidos aislados entre sí, sino el proporcionar los medios e instrumentos que permitan al individuo entender su entorno inmediato y mediato. Es decir, se debe procurar que los discentes ubiquen su sociedad y su cultura a través de un acercamiento con lo que les rodea, impulsando su visión crítica y reflexiva de los movimientos y la globalidad de cambios, además de desarrollar su potencialidad para resolver los problemas a los cuales se enfrenta, no tan sólo a lo largo de su escolaridad, sino de su propia existencia.

Desde esta perspectiva, con plena convicción, la participación del profesorado universitario resulta trascendental para alcanzar una educación con las características indicadas: altos índices de calidad, eficacia y eficiencia. Para lograr lo descrito, se requiere un perfil totalmente diferente en uno de los actores sustanciales de la educación: los profesores de educación superior; el debate para llegar a determinar si es o no posible aprender a enseñar a desaparecido.

Sin embargo, a pesar de un aparente acuerdo en cuanto a la importancia del papel de los profesores en la vida y calidad de las instituciones de educación superior, es de llamar la atención los pocos estudios en México sobre este actor

La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación.

universitario. La discusión respecto a la formación continua de los docentes universitarios es asombrosamente escueta y escalofriantemente ignorada.

¿Quiénes son, por qué desarrollan la práctica docente, cuál es su perfil y cuáles sus necesidades de formación? son cuestionamientos respecto a los cuales existen muchos mitos y prejuicios; pero poco análisis, debates y propuestas racionales, surgidas de realidades específicas y contextos determinados. El perfil y la formación continua del profesorado universitario, son temas que constantemente son inadvertidos o se discuten a partir de supuestos y pocas certezas; y que no obstante, han sido puestos en relieve en virtud de la necesidad de enraizar la calidad en la enseñanza superior.

En la actualidad se enfatiza el proceso de aprendizaje, pero suponer que por ello la enseñanza pasa a un segundo término, significa ignorar a uno de los actores fundamentales para transformar la formación del alumno, y a la educación en sí misma.

Ante esta realidad, la Universidad de Xalapa, como miembro del sistema de educación superior en México, enfrenta muchos de los problemas que son genéricos a las instituciones de educación superior: falta de adaptación al cambio, generación de conocimiento, transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambio o adaptación de paradigmas, implementación de modelos de aprendizaje y de enseñanza, desvinculación entre escuela y ámbito profesional, formación y actualización docente, revalorización de la función de la institución dentro de la oferta educativa, certificación, deserción, bajo aprovechamiento y niveles decepcionantes de eficiencia terminal. Por lo que nace, la necesidad de reconocer, identificar y documentar las problemáticas específicas en las que se encuentra inmersa, con la firme convicción de satisfacer las exigencias de orden local, nacional e internacional que exigen de la Universidad de Xalapa nuevas formas de desarrollo siempre dentro de los parámetros de calidad puestos como metas a alcanzar en un corto plazo.

Un conjunto de investigaciones se ponen en marcha para llevar a cabo la detección real de los problemas que se generan en la Universidad de Xalapa y localizar las posibles soluciones a los mismos, con la finalidad de que esta institución sea capaz de trascender respondiendo a cada una de sus metas y ofreciendo una oferta educativa que congrege los requisitos indispensables para conformarse como una institución de educación superior de calidad.

La magnitud, heterogeneidad y complejidad de los procesos que vive la Universidad de Xalapa así como los tiempos y recursos disponibles, dan lugar a la selección de los aspectos que se consideran como más relevantes para analizarlos y explicarlos con criterios sustantivos y pertinentes.

De este modo, como parte de esa serie de investigaciones se determina la necesidad de identificar el perfil de los profesores de la Universidad de Xalapa; bajo la conciencia de que son los docentes parte sustancial para alcanzar la calidad, eficacia y eficiencia que persigue la institución que nos ocupa, ya que son ellos quienes enfrenan directamente el proceso de enseñanza - aprendizaje, y quienes junto con los alumnos, forman parte clave para elevar la calidad de la educación en las instituciones de educación superior a partir de modelos de enseñanza- aprendizaje específicos, con toda la babel de un nuevo milenio, que requiere de sujetos capaces de adaptarse a un cambio de competencias, responsabilidades, y que habrán de enfrentarse a la pluriculturalidad e interculturalidad.

Es menester indicar que la Universidad de Xalapa pretende desarrollar de forma integral a sus discentes, con el desarrollo armónico de capacidades intelectuales, físicas y humanas, que den pie a su buen desempeño en el entorno interdisciplinario y multidisciplinario, vinculándolo con la realidad social y laboral; desarrollando en ellos diversas habilidades que les permitan adquirir por ellos mismos el conocimiento una vez fuera de la institución. Lo que significa que sus egresados deberán haber adquirido conocimientos en alguna área de especialización; habilidades de comunicación, creatividad, innovación, autoaprendizaje y aprendizaje continuo, trabajo en equipo y facilidad para solucionar problemas; y actitudes que los posibiliten como sujetos emprendedores, con iniciativa, adaptación al medio, agentes de cambio, promotores de desarrollo y una aceptación al aprender constantemente.

Lo anterior exige un perfil docente que de prioridad al aprendizaje significativo, facilite en el estudiante la construcción y reconstrucción de conocimientos, construya el clima propicio para el desarrollo de potencialidades cognitivas a la par de habilidades y actitudes; y propicie el aprendizaje siempre con un enfoque pluridisciplinario e interdisciplinario vinculado con el sector productivo y social, en donde la creatividad, la actualización y el dinamismo sean características puntuales en los profesores de la Universidad de Xalapa.

Considerándose a los docentes como parte sustancial del proceso de cambio institucional se hace indispensable identificar el perfil de los docentes, su hacer, sus conocimientos, habilidades y actitudes; ya que como esperar que los profesores universitarios puedan diagnosticar, comprender, planificar y evaluar sus acciones dentro de la educación si nunca se les ha formado para ello. De qué modo exigirles que sean capaces de formar sujetos críticos, analíticos y reflexivos, (como objetivo fundamental señalado por la Universidad de Xalapa) que aparte de obtener un conjunto de contenidos teóricos, tengan la posibilidad de hacerlos significativos, con la opción de conformar personas con capacidad de adaptabilidad a su medio y con las grandes ventajas de lo que significa saber, saber hacer, hacer saber, saber estar y saber ser, sin proporcionarles la posibilidad de acercarse a todo lo que de ellos se espera. Sin esa formación, todas y cada una



La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación.

de las innovaciones y reformas que se proponga en la Universidad de Xalapa no lograrán alcanzar ninguno de sus múltiples objetivos.

Hoy día, si se desea que un modelo de aprendizaje educativo rinda los resultados esperados, el perfil y la formación de los docentes, deben constituirse en focos de atención, orientados a ayudar al profesorado a mejorar la calidad de su enseñanza, al mismo tiempo que el aprendizaje de los estudiantes y de la propia institución de educación superior.

Teniendo como certeza que la participación de los profesores es sustancial para el logro de calidad en la educación superior, en esta investigación se profundiza en la búsqueda de evidencias que permitan contestar ¿cuál es el perfil del profesorado de la Universidad de Xalapa? ¿cómo responde a los requerimientos actuales de la enseñanza superior? ¿cómo encuadra ante las necesidades de la Universidad de Xalapa? ¿hasta qué punto podemos hablar de la necesidad de la formación continua del profesorado?, ¿cuál es el modelo de formación acorde al modelo de enseñanza que se pretende obtener?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas a las que se enfrentaría un programa de formación continua?, ¿es viable la aplicación de programas de formación continua?, ¿qué líneas de formación se tendrían que contemplar? y ¿cómo se conformaría el programa de formación continua para los docentes?.

Por lo anteriormente expresado, este trabajo expone la aplicación de una estrategia de investigación y sus resultados, destinada a los profesores de una institución de educación superior, la Universidad de Xalapa; busca un acercamiento a la realidad de los docentes de dicha institución, que sometido al análisis, reflexión y crítica, permita identificar el perfil actual de sus profesores y detectar las líneas a seguir en un programa de formación continua.

La investigación gira en torno a tres objetivos concretos:

- a) La validación del cuestionario que permitirá recoger la información acerca del perfil y líneas de formación de los docentes de la UX.
- b) La identificación del perfil actual de los profesores de la UX; basada expresamente en un proceso cuantitativo y cualitativo a partir de la obtención de los resultados arrojados por las respuestas dadas por los profesores de la UX en los cuestionarios.
- c) La detección de necesidades de formación continua y líneas de formación del profesorado universitario de la UX; en donde tomando los resultados cuantitativos de los cuestionarios aplicados se procede a un análisis y reflexión de los mismos a partir de una metodología cualitativa que permite emitir juicios de valor a partir de una realidad concreta y concluir en un programa de formación continua.

Estructuralmente la investigación se conforma de cinco capítulos. El primero de ellos se enfoca en la importancia del sistema educativo mexicano en la sociedad contemporánea; se aborda su organización explicitando las características fundamentales de los niveles que le conforman, énfasis en el papel del profesor y la importancia de su profesionalización ante una sociedad y educación en cambio continuo.

En el segundo capítulo se presenta en la primera parte, la interpretación de los procesos de expansión, consolidación y crisis que representa la evolución del sistema de educación superior en México. En un segundo momento, se analiza la crisis que vive el sistema de educación superior y la búsqueda de su renovación a partir de los grandes desafíos que se le presentan. Todo ello, con el objetivo fundamental de identificar los parámetros específicos a partir de los cuales se desarrollaron, crecieron y hoy se reestructuran las instituciones de educación superior en México.

Por su parte, en el tercer capítulo se estudia la necesidad de incorporar la calidad en los procesos y actores que participan en el sistema educativo del nivel superior, partiendo de los lineamientos dados por algunos organismos internacionales. Además se visualiza al sistema de educación superior y a sus instituciones desde un enfoque sistémico, que da la oportunidad de considerar los problemas actuales de las mismas, desde una postura estructuralista, en donde subsistemas como la enseñanza y el aprendizaje conforman parte indispensable para el desarrollo y la obtención de los objetivos de las instituciones de educación superior. Con esa perspectiva se describen los modelos de enseñanza, señalando sus características, aportaciones y deficiencias. Del mismo modo, correlacionado con lo anterior, la última parte de este apartado se orienta al tema específico de la formación del profesorado, su conceptualización, su existencia indispensable para alcanzar la profesionalización de los docentes, y los modelos de formación docente que han sido experimentados en las últimas décadas, con la finalidad de identificar los campos en los cuales podrían incursionar las instituciones de educación superior en México.

En el cuarto capítulo se plantea la perspectiva del estudio del perfil y las líneas de formación continua del profesorado de la Universidad de Xalapa, la instrumentación de la investigación desarrollada puntualizando las características de la institución en donde se aplica el instrumento de investigación, la perspectiva del estudio realizado, la metodología seguida describiéndose a detalle, la selección de la población, los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de datos, así como las dimensiones a analizar y aspectos que le integran.

En el quinto, y último capítulo, se realiza un análisis bivariado y multivariado que permite identificar el perfil del docente de la Universidad de Xalapa así

La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación.

como las líneas a seguir en el programa de formación continua para los docentes de la institución señalada; para lo que examinan las dimensiones personales, formativas y sociolaborales, dimensiones de actitud, motivación, planificación, docencia, conocimiento, enseñanza, coordinación, formación docente y formación del discente.

Cada uno de los capítulos enunciados contribuirá en la obtención de los objetivos perseguidos; que sin esperar resolver el total de los problemas a los que se enfrenta la Universidad de Xalapa, tienen el firme propósito de contribuir a que esa institución de educación superior obtenga directrices a seguir en el ámbito de la formación continua de uno de los actores sustanciales del proceso educativo: el profesorado universitario.

## **Introducción al Sistema Educativo en el México Contemporáneo**

La educación superior (en adelante ES) en México enfrenta un estado de gran complejidad que ha sido objeto de numerosos estudios, análisis y reflexiones.

Bajo la actual situación social, económica, política y cultural que existe en México, la forma de pensar y comprender a la educación formal ha tenido que cambiar; dejar de ser la institución mágica y pasar a ser estudiada como un sistema en cuya estructura se involucran diversos elementos que correlacionados provocan el avance o retroceso de todo él.

Desde una perspectiva contemporánea, se piensa en la educación como un sistema en el que participan directa o indirectamente un cúmulo de sujetos, variables y realidades. Los alumnos, directivos, profesores, padres de familia, sociedad en general, así como todo lo que involucra la organización, planificación, integración, diversidad, globalización y formación, conforman sectores correlacionados que dan vida al tan polémico tema de la educación.

El ritmo al que avanza la sociedad mexicana es sorprendentemente acelerado, y los acontecimientos internacionales no le son ajenos.

Habiendo entrado a un nuevo siglo, la educación se ve enfrentada a un proceso de modernización que busca adaptarse a ciertos requerimientos. El Sistema Educativo Mexicano, (en adelante SEM) pugna por dejar de enfocarse única y exclusivamente a las prácticas fragmentadas recogidas de las disciplinas científicas, en donde sólo son importantes los contenidos que “cierto grupo de individuos” consideran necesarios. La escuela, a cualquier nivel, se ha planteado la misión ya no sólo de transmitir contenidos o hacer accesible la información a los educandos, sino "de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana." (Gimeno Sacristán;1995:19)

Esos cambios se manifiestan en la tecnología, informática, economía, política, los procesos de organización y distribución de información, la reestructuración laboral y profesional, los sistemas simbólicos y otros aspectos; todos evolucionando de forma constante y a su propia intensidad. El SEM se encuentra así ante demandas incluso contradictorias dentro del proceso de educación de las futuras generaciones. Debe provocar, dice la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) del país, la utilización correcta y práctica de los avances tecnológicos, el desarrollo de conocimientos e ideas, así como actitudes y pautas

de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad de consumo, de la libertad de elección y participación política, de la responsabilidad en la esfera de la vida familiar y su incorporación al mundo del trabajo.

Con seguridad se puede afirmar que las instituciones educativas deben propiciar que los alumnos dejen de ser sujetos pasivos receptores de información y hacer que éstos la aprehendan, transformándola en conocimiento, haciéndoles partícipes de la reelaboración de su propia cultura de un modo activo, reflexivo y crítico. Se puede afirmar que la sociedad contemporánea ya no requiere de entes repetidores de contenidos memorizados a lo largo de una vida estudiantil, sino de individuos capaces de comprender y resolver los problemas a los cuales se enfrente, los mismos que generalmente no son analizados durante su permanencia en el plantel educativo.

Estos son algunos de los grandes retos a los que se enfrenta la educación para tener la oportunidad de satisfacer los requerimientos de una sociedad cambiante que necesita ser entendida y asumida por quienes participan de ella, por lo cual, es indispensable proporcionar a los alumnos los instrumentos suficientes para que desarrollen la capacidad de adaptabilidad a los cambios.

La educación actual no puede tener, como objetivo principal, la transmisión única y exclusiva de contenidos aislados entre sí, sino el proporcionar los medios que permitan al individuo entender su entorno inmediato y mediato. El Programa de desarrollo educativo de México plantea como metas: la transmisión de conocimientos, aunados a la habilidad para estructurarlos, desarrollando la inteligencia y las facultades críticas de los alumnos, así como la promoción del conocimiento de uno mismo; y excitar constantemente las facultades creativas, buscando que el sistema educativo deje de ser un sistema que busca la homogeneización para pasar a ser quien tenga presente la heterogeneidad de la sociedad. (SEP;1996:20)

Es decir, el SEM ha de procurar que los discentes ubiquen su sociedad y su cultura a través de un acercamiento real a lo que les rodea, impulsando su visión crítica y reflexiva de la globalidad de cambios, además de desarrollar su potencialidad para resolver los problemas a los cuales se enfrente, no tan sólo a lo largo de su escolaridad, sino de su propia existencia. Así pues, se coincide en que “el aprendizaje en la escuela debe provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos, con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular” (Gimeno Sacristán;1995:108).

Ahora bien, parecería que existe un empeño en hacer un listado de lo que “debería hacer y ser” el SEM, y de los propósitos que éste debiera plantearse. Mas aquí, cabe hacerse las siguientes preguntas: qué y cómo hacer para que la

educación permita aprender a lo largo del desarrollo de la vida de los estudiantes, adaptándose a los cambios, (lo cual incluye la formación de sujetos que sean buenos receptores para que logren criticar y comprender los contenidos que se les imparte), que tengan la posibilidad de hacer significativo el conocimiento, retirando la idea única de memorización. En otras palabras, qué hacer para que el alfabetizado de nuestra época sea aquel que sepa leer y escribir, pero que entienda y aplique aquello que lee y escribe. Se trata de ¿transformar la curricula, la estructura organizativa o la práctica docente?.

Por supuesto, la solución no está en una sola persona, ni depende sólo de los alumnos, profesores, directivos, o de alguno de los agentes involucrados en el sistema educativo; ni en forma aislada de los procesos de integración, organización, planificación, diversidad, etc. Los encargados de la educación en México están conscientes de que se trata de un trabajo conjunto de todos aquellos factores que conforman la enseñanza tal cual la pensamos hoy día. Pero a pesar de los esfuerzos, falta mucho para obtener un sistema que siga una misma directriz, fundamentalmente por la falta de visión del SEM como un gran sistema en el que diversos subsistemas actúan e interactúan debiendo tener una línea concreta a seguir.

La sociedad mexicana se encuentra enfrentando grandes transformaciones, por lo que su sistema de educación se ha enfrentado en las últimas décadas a graves problemas ya que no se cuentan con los medios ni las estrategias suficientes para avanzar conforme a las exigencias cotidianas.

Más, el SEM pugna por no quedarse inerte en espera de ser arrastrado por la propia fuerza social, sino que busca aquellos medios que le permitan progresar y avanzar. Por ello, se debe señalar que entre las llamadas educación tradicional y conservadora, (caracterizada por la reducción a los productos, resultados y conclusiones, sin comprender el valor determinado de los procesos) y la radical y progresista, (empeñada en demostrar que el problema real radica en entender que debemos cambiar - plantel educativo, directivos, docentes, discentes, y todos los involucrados en un sistema educativo- para avanzar y continuar sirviendo a la sociedad justificando así nuestra propia existencia) México trata de incorporarse a esta última.

Dentro de este contexto de cambio para México, la función del SEM es trascendental. Por lo que son urgentes nuevas formas de ver y entender a la educación para obtener de ella los resultados añorados. Se debe tener en cuenta que la información, si no es transformada en conocimiento por el propio alumno, es poca la participación y la ayuda que se le pueda proporcionar; además, la información se genera con tal rapidez que no da tiempo a incluirse en los planes curriculares para reformarlos. Es fundamental que se enseñe al alumno como

acceder a estrategias de modernización y simulación, así como de dominación y argumentación.

En síntesis, la sociedad contemporánea de México apuesta a la educación formal que pretende enseñar a aprender, a negociar y a tomar decisiones, lo cual lleva a repensar lo global, lo local, lo espiritual, lo material, lo complejo y lo simple, para entender el sistema educativo ahora más que nunca debe no tan sólo hacer especialistas, sino sujetos que manejen contenidos y, además, (lo principal) que sean capaces de aprender constantemente, siguiendo el propio ritmo al que se enfrenten en su realidad.

Retomando ideas de Durkheim, la escuela juega el papel de foro donde las generaciones adultas transmiten conocimientos y saberes a las nuevas generaciones. En este sentido, dicha institución social sirve de enlace entre el individuo y la sociedad al proveer, al primero, de los consumos culturales que le proporcionen las herramientas necesarias para permanecer y perpetuar a la sociedad a partir de una reestructuración de la misma. No se habla sólo de contenidos informativos, sino de saberes formativos.

De esta forma, diversos problemas son los que el SEM debe resolver. Por nadie es ignorado que se trata de un sistema en donde intervienen seres racionales que no se pueden manipular, ni conducir como máquinas dispuestas a hacer aquello que se les ordena sin mayor cuestionamiento. Se está ante el hecho que, incluye la elección de los contenidos mínimos o básicos que han de enseñarse, el cómo enseñarlos no aislándolos de la realidad sino vinculándolos a ella, buscando que guarden una relación adecuada con el mundo y las necesidades del mismo, con el deseo de formar sujetos productivos y adaptables a las circunstancias a las que se deba enfrentar.

Hablar de elección y selección son ya por sí mismos dos términos complicados que de inicio requieren de docentes comprometidos con la actividad que desarrollan y que tengan la formación inicial y continua que les otorguen los conocimientos e instrumentos necesarios para poder influir de manera directa en la transformación educativa.

Considerando los movimientos constantes a los que ya se hizo referencia, la triangulación entre conocimiento, información y realidad, choca con aquel prototipo caduco de enseñanza que todavía se aplica.

Sin embargo, la inclinación por una perspectiva reflexiva o crítica se apoya en varios argumentos:

- a) La importancia de descubrir los supuestos y valores implícitos en los conocimientos heredados;

- b) La necesidad de un cierto relativismo cultural que de cabida a la subcultura de todos los grupos que componen la sociedad y a los conflictos entre ellos y sus intereses;
- c) La búsqueda de una sociedad abierta que tiene que ampliar sus horizontes y democratizar sus estructuras; y
- d) La historia de la evolución del conocimiento, que avala la evidencia de la construcción – reconstrucción, del conocimiento y la alteración de los paradigmas con los que se crean y revisan.

Por supuesto, visualizar a la educación desde un punto de vista progresista, requiere un mayor grado de concientización e involucramiento de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza, para crear una cultura escolar tecnológica, reflexiva e interpretativa que todavía no se alcanza en el SEM contemporáneo.

No obstante, en México se considera que el sistema educativo “debe ser” el puente entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual, recorriendo el conocimiento en una forma no lineal, sin pensar en el alumno como un sujeto sin criterio y sin capacidad para involucrarse en procesos de racionalización y sin creer que el docente tan sólo repite los contenidos básicos periodo tras periodo, teniendo en cuenta que el curriculum no es exclusivamente un cúmulo de conocimientos preestablecidos a impartir.

Tras este ideal, hoy día, se apuesta por un sistema educativo consciente de ser resultado de la propia sociedad que debe favorecer y responder a las necesidades propias de quienes la conforman, iniciando su transformación.

En palabras de Mases y de Molina, (1995:56) se pretende que el papel del alumnado, del docente y el de la curricula sean los siguientes:

- Papel del alumnado.
  - Protagonista de su propio aprendizaje. Mayor implicación y motivación.
  - Selecciona y diseña el proyecto, recoge material, organiza y analiza la información.
  - En el proceso de investigación, desarrolla estrategias de pensamiento tales como la selección, el análisis, la síntesis y la evaluación.
  
- Papel del profesorado.
  - Estudia, pregunta, localiza y da sentido al material para desarrollar un tema.
  - Organiza los recursos, medios escolares y del entorno.
  - Favorece la comprensión conceptual del alumnado, situada y contextualizada.
  - Diseña actividades diversas, evitando los estereotipos y repeticiones.
  - Ofrece posibilidades para afrontar las peculiaridades individuales.
  - Emplea las innovaciones educativas ha doc a las necesidades actuales.



- Curricula

- El tema gira en torno a un problema o noción clave que va más allá de las disciplinas.
- Para organizar los contenidos de aprendizaje, se utilizan estrategias de descripción, análisis, interpretación y crítica, que permiten abordar nociones como evolución, adaptación, cambio.
- Los conocimientos se centran en su comprensión y no en la acumulación.
- Los contenidos se trabajan de maneras diferentes y desde diversos puntos de vista.

Así pues, el SEM se encuentra ante la única salida para reformarse y tener la oportunidad de continuar con el papel para el que fue creado: desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él los valores de conciencia y solidaridad internacional en la independencia y en la justicia, basándose en los progresos científicos y avanzando a los ritmos que la propia sociedad demande, dando la oportunidad de una fácil integración a su entorno y los niveles profesionales y laborales que este requiere con los medios suficientes para un desarrollo de calidad y adaptabilidad.

## **CAPÍTULO I**

### **El Sistema Educativo Mexicano**

#### **1.1 La organización del sistema educativo mexicano por niveles educativos**

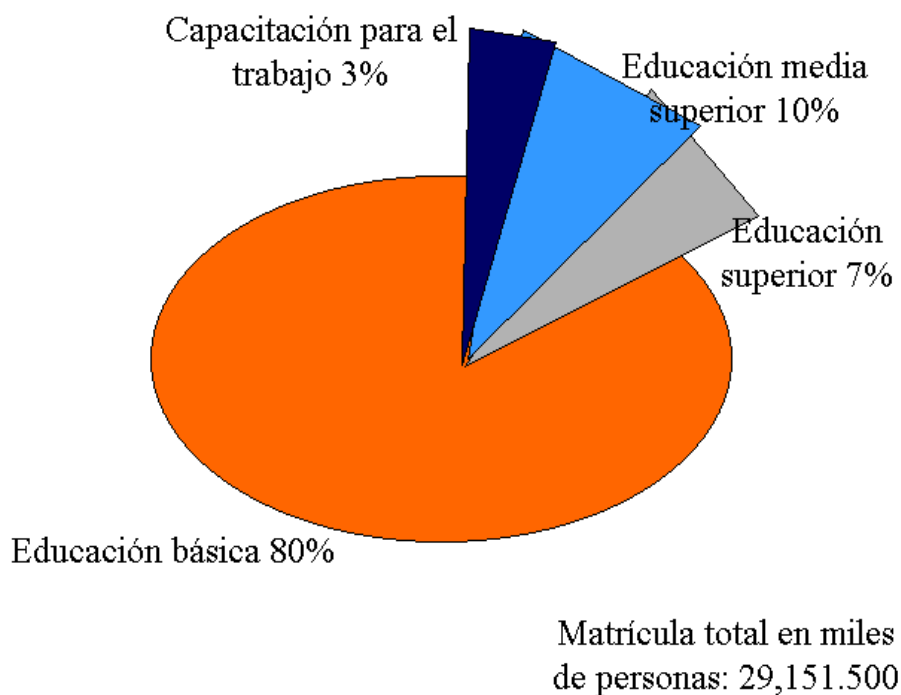
El Sistema Educativo Nacional está integrado por:

- Los profesores y los alumnos;
- Las autoridades educativas;
- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; y,
- Las instituciones de educación superior autónomas. (SEP;2001:1)

Al conjunto de estudiantes y maestros, autoridades educativas, planteles y establecimientos en los que se imparte la educación básica, media superior, superior en la modalidad escolarizada se le conoce como sistema escolarizado nacional y representa el sector más numeroso del sistema educativo; para el ciclo escolar 2000-2001 se ha estimado una matrícula de 29 668.8 millones de estudiantes, los cuales serán atendidos por 1 468 355 profesores en 220,348 planteles.

En el ciclo escolar 1999-2000, la matrícula escolar nacional se concentró fundamentalmente en el nivel de enseñanza básica, teniendo menor matrícula en la enseñanza media superior, educación superior y una minoría en la capacitación para el trabajo. (Gráfica1)

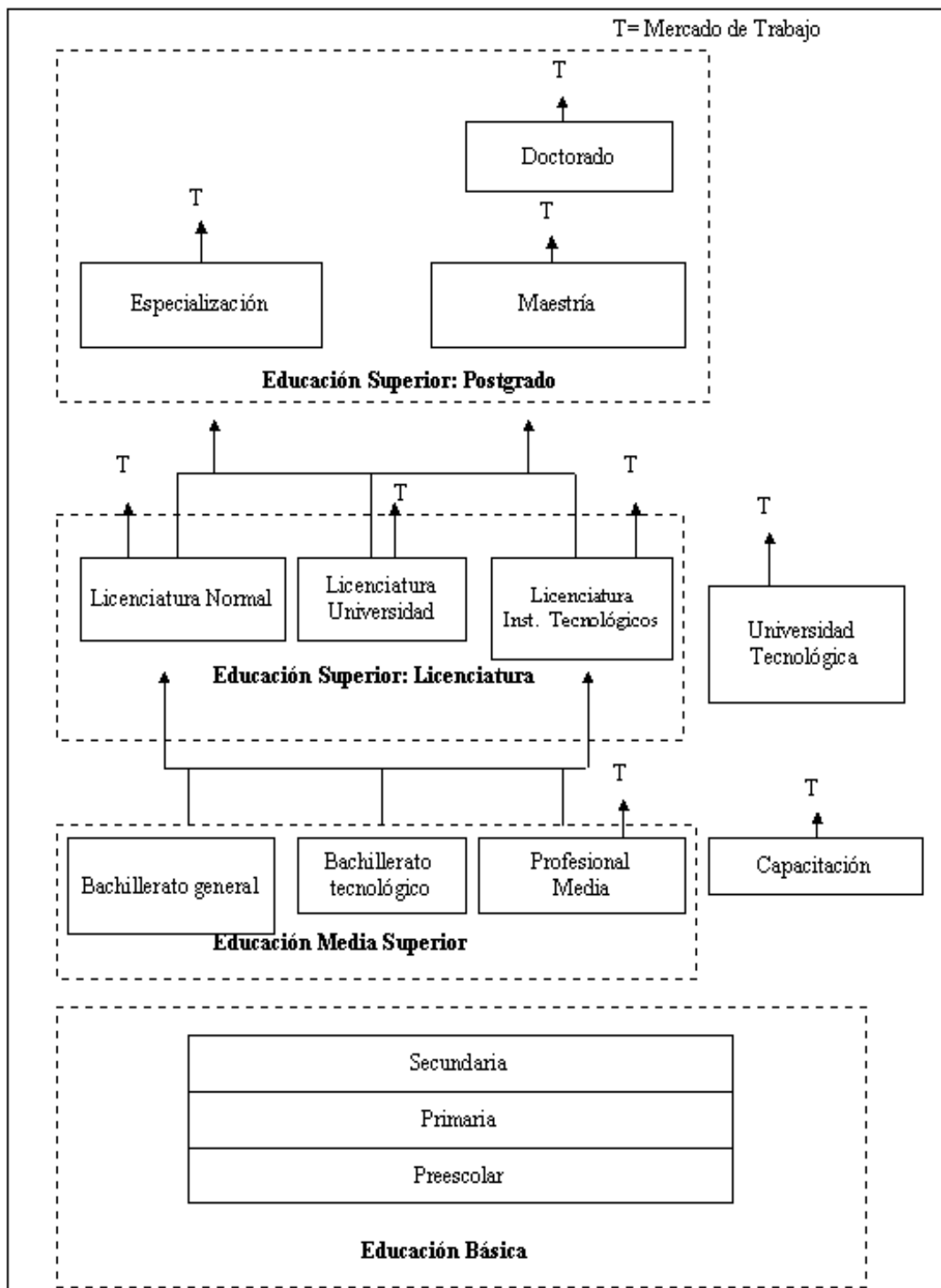
**Gráfica 1**  
Matrícula del sistema escolar nacional  
1999-2000 (estimado)



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

Los niveles y tipos educativos que conforman el SEM ofrecen sus servicios en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta; siendo regulado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2000:10) como parte de las garantías individuales. Dicha normatividad, en su artículo 3º, indica que todo individuo tiene derecho a la educación, señalando que serán la educación preescolar, primaria y secundaria las que se han de considerar como obligatorias para todos los ciudadanos como un derecho que ofrece el propio Estado Mexicano. (Figura1)

**Figura 1**  
Estructura del sistema nacional de educación en México



Fuente: Informe de los examinadores de la OCDE. (1994) Examen de la Política Educativa de México. México. p. 157

En el mismo artículo, en la fracción V, hace patente que, además de impartir esos tres niveles, el Estado promueve todos los tipos y modalidades educativas, dentro de los cuales se incluye a la educación media superior y superior, considerándolos necesarios para el desarrollo de la nación y apoyo para la investigación científica y tecnológica, alentando el fortalecimiento y difusión de la cultura. La educación superior y sus ramificaciones podrán ser impartidos por instituciones públicas o privadas, sin que se reconozca como parte de la enseñanza obligatoria que imparte el estado mexicano.

Cada uno de estos niveles genera en su interior rasgos específicos que hacen de su perfil algo único y que se encuentra vinculado estrechamente con las necesidades de cada una de las entidades federativas que conforman a México, con objetivos específicos, aunque en esencia conserve parámetros reguladores y universales en cuanto a sus ejercicios como institución social, no olvidando que la vida escolar no es más que el germen de la vida en comunidad.

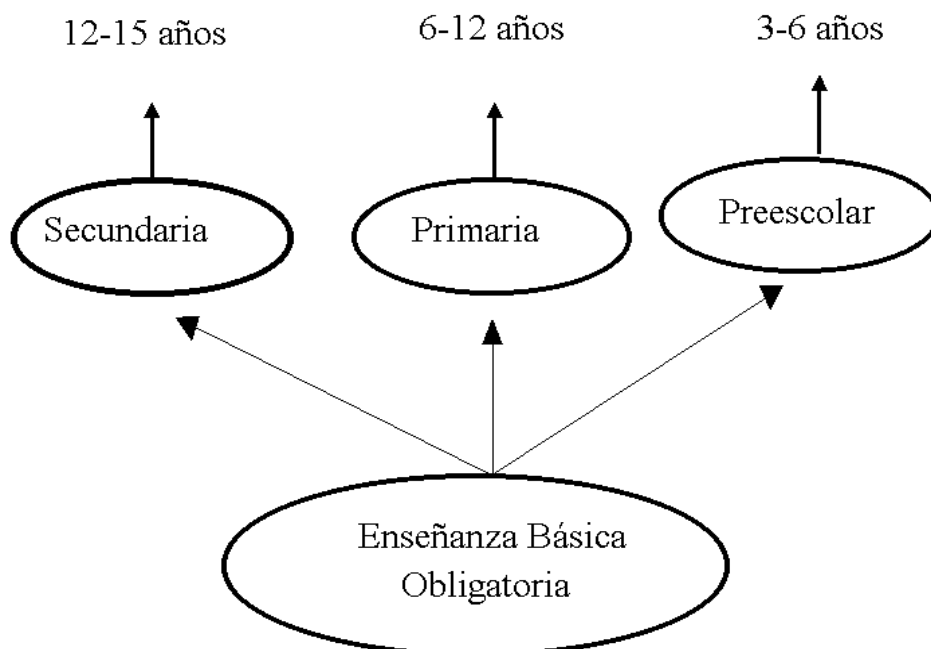
## 1.2 La educación básica

La educación básica obligatoria comprende el periodo de vida de 3 a 14 años de edad, no incluyendo la educación para adultos que es la que se destina a la población de 15 años y más que no ha cursado o concluido los estudios básicos. Comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y se constituye como el ámbito prioritario de la acción del gobierno en materia de educación. (Figura 2)

La matrícula de este nivel, es la más numerosa del SEM. Para el ciclo 2000- 2001 se espera contar con 23.6 millones de alumnos, población equivalente a 79.6 por ciento del total de estudiantes que recibirán servicios escolarizados en los diversos tipos y niveles educativos. En el mismo periodo, se estima que el Estado proporcionará 92 % de los servicios de educación básica (21.7 millones de alumnos), mientras que los particulares atenderán al restante 8 % (1.9 millones de alumnos). (SEP;2001a:2)

Dentro de este nivel, la educación preescolar atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados y no es requisito para ingresar a la primaria.

**Figura 2**  
Enseñanza básica obligatoria en México



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

Sin embargo, la política educativa del gobierno, a partir de la década de 1980, buscó que la mayor parte de los niños que se incorporen a la primaria hayan cursado por lo menos un grado de preescolar, puesto que el SEM considera que ello se traduce en un mejor desempeño de los alumnos en años posteriores; ese énfasis puesto en el preescolar, se ve plenamente representado en el incremento de la matrícula en este nivel. (Tabla 1)

En la actualidad, ocho de cada diez niños de cinco años reciben educación preescolar. (SEP;2001a:2)

**Tabla 1**  
Educación Preescolar  
Ciclos escolares 1960-2001

Ciclo escolar	Matrícula
1960-1961	
1970-1971	400 138
1980-1981	790 225
1990-1991	2 734 054
2000-2001 <sup>e</sup>	3 456 096

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

e. Datos estimados, en miles de personas.

La matrícula establecida para el periodo 2000-2001, representa el 0.82% en términos del producto interno bruto de México destinado al sector educativo (6.77% del PIB total).

Los datos del PIB fueron tomados de la página de Internet [www.banxico.org.mx](http://www.banxico.org.mx) Dic.2001.

A diferencia del preescolar, la educación primaria es obligatoria, consta de seis grados y normalmente se imparte a niños de 6 a 14 años de edad (las personas de 15 años o más que no hayan cursado o concluido este nivel pueden hacerlo en los cursos para adultos); se espera que los alumnos comiencen la primaria a los seis años cumplidos, y, por consiguiente, que culminen el nivel a los 12 años aproximadamente. Sin embargo, debido a que algunos alumnos reprueban o desertan y se reincorporan después de algún tiempo a sus estudios, también se atiende en primaria a jóvenes de 12 a 14 años.

La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe-bicultural (que es la modalidad para la población indígena), cursos comunitarios y educación para adultos. En cualquiera de sus variantes, este nivel es previo e indispensable para cursar la educación secundaria.

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la Constitución Política de México, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria; su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares públicos y privados. Dichos planes y programas de estudio de primaria tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para que los alumnos:

- Desarrollen las habilidades intelectuales y los hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, y la aplicación de las matemáticas en su vida diaria.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y con el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás, como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para apreciar y disfrutar las artes, el ejercicio físico y deportivo. (SEP;2001a:4)

Su obligatoriedad tanto para continuar los estudios, como para integrarse en el ámbito laboral, ha hecho que a partir de 1960, la matrícula se haya incrementado considerablemente, creciendo de 1960 a 1970 en un 82% y de 1971 a 1980 un 53%; aunque con menor intensidad, de 1981 a 1990 en un 7% y de 1991 al 2001 en un 3%. (tabla2)



**Tabla 2**  
Educación primaria  
Ciclos escolares 1960-2001

Ciclo escolar	Matrícula
1960-1961	4 885 000
1970-1971	8 873 000
1980-1981	13 596 800
1990-1991	14 401 588
2000-2001	14 808 199

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

En miles de personas.

2000-2001 Datos estimados

La matrícula establecida para el periodo 2000-2001, representa el 3.49% en términos del producto interno bruto de México destinado al sector educativo (6.77% del PIB total).

Los datos del PIB fueron tomados de la página de Internet [www.banxico.org.mx](http://www.banxico.org.mx) Dic.2001

Como parte del nivel básico, la educación secundaria es obligatoria constitucionalmente desde 1993 y se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que concluyó la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Haber cursado este nivel es necesario para iniciar estudios medios superiores.

Las prioridades del plan de estudios de la secundaria son:

- Asegurar que los estudiantes profundicen su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollen las capacidades para expresar ideas y opiniones con precisión y claridad, y entiendan, valoren y seleccionen material de lectura en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. A las actividades relacionadas directamente con el lenguaje se dedican cinco horas de clase a la semana y se promueve que

las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas.

- Ampliar y consolidar las habilidades, los conocimientos matemáticos, las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y la resolución de problemas cotidianos así como para entender y organizar información cuantitativa. A la asignatura de Matemáticas se destinan de manera específica cinco horas semanales y en las demás asignaturas se propicia la aplicación de las formas de razonamiento y de los recursos propios de esta materia.
- Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo. En el primer año de la secundaria se contempla un curso de introducción a la física y a la química, cuyo propósito es facilitar la transición del estudio por área que se realiza en la educación primaria al estudio por disciplinas de la secundaria. En el segundo y tercer grado, se estudian física, química y biología como asignaturas independientes; estos cursos se dirigen a establecer una vinculación continua entre las ciencias y los fenómenos del entorno natural que tienen mayor importancia social y personal: la protección de los recursos naturales y del ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de cambio que caracterizan a la adolescencia.
- Profundizar y sistematizar los conocimientos de historia y geografía, con el fin de que los estudiantes comprendan los procesos de evolución de las culturas humanas y adquieran una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre los países y regiones.
- Procurar que los educandos cuenten con bases firmes para reflexionar sobre su situación y su relación con los demás, y que se identifiquen con los principios que sustentan la convivencia social en nuestro país mediante la asignatura de formación cívica y ética para los tres grados de secundaria. El enfoque de esta asignatura, que sustituye a la de orientación educativa desde el ciclo escolar 1998-1999, tiene un carácter más formativo; se busca que los jóvenes mediten sobre la búsqueda de su identidad, el significado de la libertad y la justicia, la democracia, la tolerancia y el respeto al estado de derecho.
- Ejercitar las habilidades básicas para comunicarse en una lengua extranjera(inglés o francés). (SEP;2001a:4)

En el presente ciclo escolar 2000-2001, el nivel de secundaria se estima que atiende a un total de 5.35 millones de estudiantes, alrededor de 1.16 millones más de alumnos que en el ciclo 1990-1991, en el cual se atendió aproximadamente a 4.19 millones de educandos. En los últimos años, la matrícula en este nivel ha crecido de manera notable, en parte como resultado de su incorporación a la educación obligatoria, la federalización educativa, la modificación curricular y el

incremento en el número de egresados de primaria. Se estima que en la actualidad alrededor del 65 por ciento de la población joven de México llega a los 18 años con la secundaria terminada. (SEP; 2001a:4) (Tabla 3)

**Tabla 3**  
Educación secundaria  
Ciclos escolares 1960-2001

Ciclo escolar	Matrícula
1960-1961	158 648
1970-1971	1 219 800
1980-1981	3 224 500
1990-1991	4 190 190
2000-2001 <sup>e</sup>	5 348 026

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

En miles de personas.

e. Datos estimados

La matrícula establecida para el periodo 2000-2001, representa el 1.26% en términos del producto interno bruto de México destinado al sector educativo (6.77% del PIB total).

Los datos del PIB fueron tomados de la página de Internet [www.banxico.org.mx](http://www.banxico.org.mx) Dic.2001

En virtud del crecimiento del nivel básico, y como respuesta a las exigencias sociales, en la última década, se han generado reformas en los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria con una clara orientación al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores fundamentales. La estructura pedagógica permite, de manera más eficaz, la acentuación de los propósitos formativos, por encima de los que sólo atienden la adquisición de información; esto ha representado un cambio capaz de inducir una clara elevación de la calidad educativa, pero que demanda una labor intensa de consolidación y perfeccionamiento.

En estos niveles mucho se ha insistido en que no sólo importa aprender, en el sentido puramente intelectual del término, sino que deberán reforzarse la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de la responsabilidad, la actitud cooperativa, la disciplina racionalmente aceptada y el gusto por aprender.

Con respecto a las competencias intelectuales, la lectura y la escritura así como la formación en matemáticas, constituyen una línea formativa de los planes de estudios, buscando la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas estimulando el razonamiento ordenado y el aprendizaje posterior de las ciencias y las tecnologías, además de proveer un apoyo constante en la vida cotidiana.

Por su parte, la recuperación del estudio de la historia y la geografía, así como del civismo y diversas manifestaciones del arte, son rasgos de los nuevos planes de estudio en donde se intenta involucrar activamente tanto a alumnos, como a los docentes y padres de familia.

Para los profesores de estas tres áreas, se ha enfocado la reforma de los planes y programas de estudio de las escuelas del país destinadas a formar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria.

Hay dos razones que justifican esta reforma: la primera se desprende de la evaluación que se ha obtenido sobre los efectos formativos de los planes de estudio de las escuelas normales, establecidos en la década de los ochenta. Sobre ellos se señala la dispersión temática, una inadecuada relación entre los contenidos teóricos y la reflexión sobre la práctica y una débil vinculación entre la formación escolar y las necesidades de conocimiento y competencia que surgen del trabajo docente. La segunda razón, de carácter coyuntural, consiste en que habiéndose realizado el cambio de los currículos de la educación básica, la formación de los profesores no ha experimentado las adaptaciones de fondo que la hagan congruente con la redefinición de muchas de las actividades del trabajo docente.

Con base en lo anterior, para la actualización del personal en servicio de los tres niveles de la educación básica, se ha puesto en marcha programas que tienen como función inicial, facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudios, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del curriculum.

La política educativa nacional señala que la experiencia de largo tiempo, las investigaciones y los estudios desarrollados en los últimos años revelan que una buena organización escolar, basada en el trabajo articulado y comprometido del cuerpo docente y directivo, permite que, a pesar de la presencia de factores que

inciden desfavorablemente en el logro de los alumnos, (el bajo nivel socioeconómico de las familias, el analfabetismo o escolaridad incompleta de la madre o del padre, la presencia de condiciones de insalubridad y alimentación deficientes, entre otros), los niños y jóvenes logren buenos resultados en la escuela. (SEP;2001a:101)

La nivelación, capacitación, superación profesional, carrera magisterial, revaloración social del magisterio e impulso a la labor docente son temas que se trabajan arduamente en la educación obligatoria de México, convirtiéndose en el nivel donde más innovaciones se han introducido, considerando que se trata de la base de todo el proceso educativo.

El Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica establece la necesidad de impulsar por distintas vías el trabajo de los maestros, con el fin de mejorar la calidad de la educación. Con este propósito, el gobierno de México ha emprendido dos programas específicamente dirigidos a apoyar la labor magisterial en este nivel:

#### **Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (PRONAP)**

La creación, en 1995, del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio respondió a la necesidad del sistema educativo de capacitar mejor a los maestros en servicio y ser coincidente con una demanda del magisterio expresada por el sindicato nacional de trabajadores de la educación.

Las autoridades educativas estatales operan y desarrollan el PRONAP en las 32 entidades federativas, con las normas generales establecidas por la SEP. Su propósito central es atender con calidad, pertinencia y flexibilidad las necesidades de actualización profesional de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, y contribuir al mejoramiento de los resultados educativos de los alumnos.

El PRONAP se diseñó como un programa integral, constituido por varios componentes, estrategias y actividades, que junto con otras acciones de las autoridades educativas destinadas a transformar la vida institucional de las escuelas, va estableciendo condiciones para que los profesores puedan acceder a la actualización continua, en un proceso de avances paulatinos. Por esta vía se encamina hacia la configuración de un servicio regular y organizado de actualización de maestros, con capacidad para evolucionar y articular, con base en la norma nacional en la materia, la actualización docente según los requerimientos específicos de las escuelas y zonas escolares.

## **Programa nacional de carrera magisterial**

En 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal para los docentes, que reconoce la importancia de su actividad en la transformación educativa del país.

Por medio de este programa se busca mejorar la calidad de la educación básica y alentar el desempeño de los mejores maestros mediante la entrega de estímulos económicos; reforzando el interés por su actualización y superación.

### **1.3 La educación media superior y superior**

A las Instituciones de Educación Media Superior y Superior se les ha encargado desarrollar un papel fundamental en la historia de México, ya que se han orientado hacia el aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida enfocado al análisis, interpretación y uso de la información, más que a su acumulación.

Según la Ley General de Educación Media Superior, este nivel se imparte después de la educación básica, es posterior a la secundaria y responde a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral del educando. Es requisito para cursar estudios de tipo superior y comprende tres subsistemas: el bachillerato, que puede ser universitario o general, e incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia; la educación profesional técnica, que forma profesionales calificados en diversas especialidades, y el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional, a la vez que prepara a las personas para la continuación de estudios de tipo superior. La estructura curricular de cada subsistema responde a diferentes enfoques y necesidades educativas, a características regionales y a las aspiraciones de los jóvenes. (SEP;2001:44)

Para ofrecer un servicio más eficiente y adecuado a las expectativas de las personas y a las necesidades del país, en los últimos años se han realizado avances en cuatro aspectos estratégicos en las diversas modalidades de la educación media superior:

- Revisión y ajuste de los planes y programas de estudio, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y avanzar hacia un perfil más definido de la educación media superior.
- Profesionalización y actualización de los docentes, mediante cursos, talleres, asesoría académica, seminarios, congresos y diversos programas de formación.

- Vinculación con los entornos social y productivo para lograr una educación más pertinente que otorgue a los egresados que desean trabajar la posibilidad de incorporarse con rapidez al mundo laboral.
- Construcción, mantenimiento, equipamiento y modernización de la infraestructura de los planteles, con el fin de fortalecer los procesos orientados a elevar la calidad del servicio educativo que prestan.

En la matrícula de este nivel educativo, también se reconoce un incremento constante desde 1960, sin embargo, el gran salto en la masificación del servicio se visualiza en la década de 1970 a 1980 en donde el crecimiento fue del 470%. Años posteriores si bien el sistema de educación media superior no ha dejado de crecer, su matrícula no ha experimentado el aumento impresionante del periodo señalado. De 1981 a 1990 el incremento que se gestó fue del 60.5 %. En el ciclo académico 1999-2000, la matrícula de este tipo educativo fue de casi 2.9 millones de estudiantes y para este año lectivo 2000-2001 se estima atender a poco más de tres millones en las diversas modalidades de la educación media superior. En el transcurso de la década se observa un incremento de 37.7 por ciento en la matrícula de educación media superior. (Tabla 4)

**Tabla 4**  
Educación media superior  
Ciclos escolares 1960-2001

<b>Curso escolar</b>	<b>Matrícula</b>
1960-1961	50 508
1970-1971	230 676
1980-1981	1 310 000
1990-1991	2 100 520
2000-2001 <sup>e</sup>	3 001 377

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

En miles de personas.

e. Datos estimados

La matrícula establecida para el periodo 2000-2001, representa el 0.71% en términos del producto interno bruto de México destinado al sector educativo (6.77% del PIB total).

Los datos del PIB fueron tomados de la página de Internet [www.banxico.org.mx](http://www.banxico.org.mx) Dic.2001

Este aumento es resultado del interés creciente de los jóvenes por mejorar sus niveles de preparación y de los esfuerzos realizados por la SEP y los gobiernos estatales por ampliar la oferta de opciones educativas para los egresados de secundaria. Sin embargo, la cobertura de los servicios resulta todavía insuficiente: sólo 46 por ciento de la población de entre 16 y 18 años cursa la educación media superior, lo que señala la necesidad de intensificar los esfuerzos para que un mayor número de jóvenes culmine la secundaria y se incorpore en la modalidad de la educación media superior que mejor convenga a sus intereses. (SEP;2001b:45)

Cabe señalar que, en lo que concierne a los planes de estudio, la mayoría abarca tres años y el resto dos o cuatro. Las asignaturas se imparten durante ciclos de seis meses y sólo en algunos casos de formación profesional técnica, en periodos anuales o cuatrimestrales.

En algunos Estados del país, como lo es Veracruz, el bachillerato constituye el punto propedéutico de la enseñanza universitaria planteándose como objetivo ofrecer una adecuada preparación para que los alumnos logren realizar sus estudios profesionales con el mejor aprovechamiento posible. Por ello se propone la formación integral mediante la cual se adquieren o refuerzan valores, la investigación como punto de referencia para estudios posteriores, y los procesos de enseñanza-aprendizaje basado, en la constitución de procesos de reflexión y crítica.

En lo que respecta a su plantilla docente, el nivel medio superior y superior, si bien en años recientes ha avanzado en los programas de formación y actualización, sigue vigente la necesidad de fortalecer la formación didáctica y disciplinaria que ponga énfasis en la aplicación de principios experimentales y que tome en cuenta los ajustes recientes de los planes de estudio y los que procedan en el futuro.

#### 1.4 La educación superior

La educación superior es la que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Las funciones primordiales de la educación superior se refieren a la formación profesional en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación; la extensión de los beneficios de la educación y la cultura al conjunto de la sociedad, también se considera parte de estas funciones. En México, la educación superior puede ser universitaria, tecnológica o normal y se ofrece en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (estos tres últimos corresponden a estudios de postgrado).



Conforme a su régimen jurídico, los planteles de educación superior pueden ser universidades públicas autónomas, instituciones de educación superior públicas estatales o federales e instituciones privadas. Las escuelas normales y los institutos tecnológicos públicos pueden ser de carácter federal o estatal, y sus autoridades son designadas por el nivel gubernativo correspondiente; por su parte, las universidades tecnológicas cuentan con una junta directiva que nombra al rector. Las universidades públicas autónomas tienen el derecho de designar a sus autoridades y de organizarse internamente, sujetándose a una ley orgánica aprobada por el congreso federal o estatal. A su vez, gozan de libertad de cátedra y designan a su personal académico; expiden certificados, grados o títulos, y otorgan validez a los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y del extranjero. Con base en sus normas, reconocen o incorporan los estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en las instituciones particulares; asimismo, administran libremente su patrimonio y determinan su presupuesto. (SEP;2001a:60)

Es importante mencionar que conforme a los lineamientos establecidos por la SEP, la educación superior debe procurar una formación integral que busque satisfacer las aspiraciones individuales de los estudiantes al tiempo que responda a las necesidades del país; facilitando el desempeño de sus egresados en el ámbito laboral actual que se caracteriza por su complejidad, diversidad y dinamismo. (SEP;2001a:62)

En los últimos años, además de ampliar la oferta para satisfacer la demanda creciente, se ha buscado mejorar la calidad de los servicios que se proporcionan y avanzar hacia una atención cada vez más pertinente y vinculada con las necesidades del país.

Todas las instituciones de educación superior del país exigen a los jóvenes que desean cursar el nivel, haber concluido el bachillerato; sin embargo, no existe un patrón único de requisitos que uniforme los criterios para el ingreso de los aspirantes. Algunas que cuentan con su propio bachillerato y aplican exámenes de ingreso a todas las personas que aspiran a cursar estudios superiores. Los exámenes de ingreso son, por lo general, pruebas de conocimientos generales y específicos del área elegida. En ciertos casos, incluyen pruebas de aptitud o de capacidad intelectual.

La duración de los estudios superiores varía entre las instituciones según el nivel y el tipo de programas. La mayor parte de las escuelas o facultades de educación superior organiza sus cursos en semestres o en trimestres. La autonomía académica de que goza la mayoría de las instituciones y la libertad de cátedra de los maestros hace posible la existencia de una amplia gama de formas de evaluación y calificación escolar. En unos casos se opta por evaluaciones periódicas dentro de un ciclo escolar –trimestral, semestral o anual– y en otros se

realiza sólo una evaluación al finalizar el ciclo. Muchas veces se presenta una combinación de calificaciones parciales con calificaciones finales.

Para lograr la acreditación y certificación de acuerdo con el nivel y tipo de estudios que cursan, los estudiantes deben sujetarse a los criterios de evaluación que estipule la institución. No obstante, es común la aplicación de exámenes de conocimientos en sus más variadas formas, con frecuencia complementada con la elaboración de diversos tipos de material escrito y exposiciones orales por parte de los alumnos. En las opciones tecnológicas, el desempeño práctico del alumno en ambientes de vinculación con el trabajo suele tener un peso importante en la acreditación de los estudios.

En México, los estudiantes egresados de alguna institución de nivel superior obtienen su título profesional por diferentes vías. Una buena parte de los centros de estudios exige la elaboración de algún trabajo escrito –tesis, tesina o informes monográficos sobre alguna experiencia profesional– que debe ser sometido a examen ante un jurado específicamente designado para ello. En algunas instituciones, se puede optar por someterse a un examen general de conocimientos profesionales. Las IES también exigen a los alumnos, como requisito previo e indispensable para la presentación del examen profesional, por lo menos la comprensión de lectura de uno o dos idiomas distintos del español.

De igual manera, se están estableciendo convenios entre las universidades tecnológicas y algunas universidades autónomas, lo que facilita que los estudiantes de algunos de los programas de estas últimas puedan incorporarse al mercado laboral después de cursar dos años de estudios superiores, o bien, si así lo desean, habiendo obtenido previamente el título de técnico superior universitario o profesional asociado, los egresados de las primeras pueden alcanzar grados más altos como la licenciatura o el postgrado. (SEP;2001a:67)

En cuanto al personal académico, no existen formas homogéneas de clasificar las responsabilidades y niveles del personal docente. Las políticas de contratación son diversas y las instituciones poseen sus propios escalafones y tabuladores en los que establecen las categorías; los requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en la carrera académica; y los tipos de contratación que pueden ser, a su vez, de tiempo completo, de medio tiempo, de tiempo parcial o por horas.

Sin que haya tenido el impacto que mantienen los programas de formación de docentes, en el nivel básico y medios superior, en la educación superior se ha generado el programa de mejoramiento del profesorado (PROMEPE), creado en 1997, promovido por la SEP con la finalidad de asegurar que las instituciones de este nivel educativo –federales, estatales, autónomas y privadas– se integren a los planes y procesos de desarrollo económico y social de las diversas regiones del país. Desde entonces, los gobiernos y las autoridades educativas de cada estado

han ajustado la operación del programa al ritmo que el desarrollo de la educación superior requiere en el ámbito de su jurisdicción; asimismo, han avanzado progresivamente en el análisis, e integración de estudios y propuestas respecto de la pertinencia de su oferta educativa, de la demanda actual y futura de profesionales calificados, y de las demandas y aspiraciones estudiantiles, así como de las necesidades de desarrollo local y las oportunidades reales de empleo para los egresados de las diversas instituciones.

No obstante, el programa sólo a apoyado la planeación y la promoción del crecimiento de la educación superior mediante la creación de nuevas carreras, especialidades o planteles, o bien con la reorientación y diversificación de la oferta educativa para lograr una mayor vinculación con los sectores sociales y productivos del país, pero no han logrado su cometido respecto a la formación de los docentes. (SEP;2001b:70-75)

Por ser el ámbito en el que se desarrolla esta investigación, en el siguiente capítulo se profundizará en su desarrollo y características fundamentales.

## **CAPÍTULO II**

### **Evolución del Sistema de Educación Superior en México**

#### **2.1 Los procesos de expansión, consolidación y renovación del sistema de educación superior**

El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536 y la Real Universidad de México que inicia sus actividades en 1553, se constituyeron como los ejes institucionales de la educación novohispana.

Pero es hasta finales del siglo XVIII que se fundan el Real Colegio de Minería y la Real Academia de las Artes de San Carlos, mismos que lograron una continuidad y repercuten significativamente en el SES en México. Años más tarde, en 1833, los gobiernos liberales cerraron la Universidad de origen colonial, impulsando la educación popular y constituyendo la primera escuela Lancasteriana y las primeras instituciones para la formación de profesores de educación básica; del mismo modo, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 se lograron introducir los principios de la educación laica, la separación de la iglesia y el Estado, y el de libertad de enseñanza. Este proceso si bien permite la creación de una incipiente educación elemental y el surgimiento de las normales para profesores, entra al siglo XX con una población virtualmente aislada y con un analfabetismo del 84%.

Si bien no es negable que antes del siglo XX no se dio un crecimiento considerable del SEM, también es cierto que Justo Sierra promueve la expansión de la educación pública en todo el territorio nacional. “El gobierno central creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1906 comenzó la revisión de las escuelas nacionales profesionales que culminó en 1910 con el establecimiento de la Universidad Nacional de México.” (Zorrilla;1997:35)

Bajo esos parámetros, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 se incluyen los principios que guiarían hasta la época actual a la educación, instituyéndose como laica, nacional, gratuita en la enseñanza elemental (básica) y la prohibición de las sociedades religiosas y ministros de cualquier culto en la enseñanza de carácter obligatorio, impartida por el Estado.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública que buscó enfrentar las desigualdades en la distribución de la educación en el territorio mexicano. En esta década fueron creadas misiones culturales y la escuela rural mexicana, mismas que promovieron la movilidad social de algunos de los segmentos de la

población que se encontraba en plena marginación, fundamentalmente los pueblos indios y mestizos, logrando reducir el analfabetismo al 60% de la población. (Zorrilla;1997:35)

Por otro lado el desarrollo de la iniciativa privada en la educación superior, la más antigua es la Escuela Libre de Derecho establecida en 1921. En 1935 se fundó la Universidad Autónoma de Guadalajara; en 1943 el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, pero la mayor parte de las instituciones privadas que funcionan actualmente se crearon después de 1960 (Rangel;1983:14) respondiendo a las necesidades de una sociedad en crecimiento y con deseos de varias oportunidades.

La evolución de la IES está directamente relacionada con procesos transformadores de México. 1960-1985 es el periodo durante el cual se establecieron las bases y las características más significativas del actual SES.

Múltiples fueron “los factores que incidieron en la expansión acelerada de la educación básica en las décadas de 1950 y 1960; en la educación media superior en la década de 1960 y en la de la educación superior durante la década de 1970.” (Zorrilla; 1997:31) La segunda guerra mundial, la estrategia comercial basada en las exenciones fiscales e inversión estatal, el descuido del sector rural, el descubrimiento de yacimientos de petróleo, el pasar del milagro agrario mexicano a la industrialización, la apertura comercial e ingreso a la ahora Organización Mundial de Comercio (antes GATT), la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y su ingreso a organismos económicos internacionales, fueron algunos de los aspectos más importantes que motivaron y permitieron la expansión del SEM.

En este sentido, el rápido incremento demográfico del país a partir de 1940 y el proceso de industrialización, aunado a la expansión del comercio y las comunicaciones, contribuyeron al crecimiento de las ciudades e implicó pasar de una población centrada en zonas rurales a una sociedad mayoritariamente urbana, mientras en 1940 casi 64.9% de cada 100 habitantes vivía en localidades de menos de 2,500 habitantes, en 1980 solo una tercera parte de la población (33.7%) continuaban en éstas. (Velasco,1992:13) En algunos Estados como es el caso particular de Veracruz, la población total pasó aproximadamente de 1 619 000 habitantes a cerca de 5 387 000 con una tasa de crecimiento de 3% anual. Asimismo se deslizó, del 66% de población ubicada en el campo y el 33% en las ciudades, al 52% y 47% respectivamente. (Tabla 5)

**Tabla 5**  
Población total, porcentaje de población urbana y rural entre 1930 y 1980

Año	Población censal	Población urbana %	Población rural %
1930	1 377 293	28.53	71.47
1940	1 619 338	28.82	71.18
1950	2 040 231	33.30	66.70
1960	2 040 231	39.57	60.43
1970	3 185 422	47.12	52.88
1980	5 387 680	50.92	49.80

Fuente: Taller de análisis de la coyuntura en Veracruz. (1992) Veracruz la difícil transición a la modernidad. Xalapa. México. p. 23

En conjunto se puede afirmar que, el proceso económico y demográfico arrojaron como consecuencia una ampliación de la demanda en educación y particularmente en la educación superior, tanto por el creciente número de egresados de los niveles básico y medio del sistema escolar, como por los requerimientos técnicos, científicos, culturales y ocupacionales que exigió el proyecto de desarrollo.

El proceso de movilidad social y el discurso ideológico que alrededor de él se generó, fueron los elementos centrales del proceso de ampliación de la demanda. (Casillas;1992:20). No es difícil sostener que, en el contexto de la industrialización, el crecimiento económico y poblacional, ya señalados, los sectores de población, en su mayoría urbana, encontraron en la educación superior un mecanismo efectivo para la movilidad social.

La educación fue uno de los pilares de la política social de las administraciones posrevolucionarias. (Tabla 6) Siendo específicos, en el año escolar 1960-1961 había un total de 76 269 alumnos en educación superior (licenciatura), diez años después en 1970-1971, la población aumentó a 251 054 alumnos, lo que significa

para la década, un incremento del 230%. En 1980, la población escolar de este nivel llegó a los 838 025 alumnos, una vez más se triplicó en 10 años la población estudiantil con un 234% de incremento.

**Tabla 6**  
Población escolar nivel superior  
1960-2001e

Ciclo escolar	Matrícula
1960-1961	76 269
1970-1971	251 054
1980-1981	838 025
1990-1991	1 252 000
2000-2001e	2 073 500

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Secretaría de Educación Pública. (2001) Estructura y organización del sistema educativo nacional. México.

e. Datos estimados.

La matrícula establecida para el periodo 2000-2001, representa el 0.49% en términos del producto interno bruto de México destinado al sector educativo (6.77% del PIB total).

Los datos del PIB fueron tomados de la página de Internet [www.banxico.org.mx](http://www.banxico.org.mx) Dic.2001

En el transcurso de la década de 1980 a 1990 se incrementó 49% por ciento la matrícula de la educación superior, y se estima que al final del ciclo escolar 2000-2001 se habrá atendido a 821 500 estudiantes más que en el periodo 1990-1991.

Del total de población escolar de nivel superior en 1980-1981, 727 865 alumnos estaban registrados en instituciones públicas y 110 160 en instituciones privadas, o sea, 86.5 y 13.2% respectivamente; pero en virtud de las necesidades de oferta educativa en el nivel superior, las IES privadas se multiplicaron aceleradamente después de 1980. De tal manera que de 1960 al bienio 1993-1994 el crecimiento alcanzó el 538% siendo disparejo en términos de calidad y de volumen, así como en la cobertura de las matrículas. (Tabla 7) Se establecen datos a partir de 1980

en virtud de que a partir de esa fecha se manifiesta mayor presencia y crecimiento de las instituciones privadas de educación superior.

**Tabla 7**  
Población escolar de nivel licenciatura por régimen,  
1980-1998

AÑOS	INSTITUCIONES				TOTAL	
	PÚBLICO		PRIVADO		ABS.	REL.
	ABS.	REL.	ABS.	REL.		
<b>1980</b>	632 307	86.5	98 840*	13.5	731 147	100
<b>1981</b>	666 420	84.8	118 999	15.2	785 419	100
<b>1982</b>	710 883	84.6	129 485	15.4	840 368	100
<b>1983</b>	742 939	84.5	136 301	15.5	879 240	100
<b>1984</b>	795 459	84.7	144 054	15.3	939 513	100
<b>1985</b>	810 391	84.3	151 077	15.7	961 468	100
<b>1986</b>	833 216	84.3	154 862	15.7	988 078	100
<b>1987</b>	834 950	84.4	154 464	15.6	989 414	100
<b>1988</b>	871 234	84.3	161 973	15.7	1 033 207	100
<b>1989</b>	898 420	84.0	171 145	16.0	1 069 565	100
<b>1990</b>	890 372	82.6	187 819	17.4	1 078 191	100
<b>1991</b>	891 524	81.7	199 800	18.3	1 091 324	100
<b>1992</b>	910 257	80.8	216 548	19.2	1 126 805	100
<b>1993</b>	908 480	79.6	233 088	20.4	1 141 568	100
<b>1994</b>	936 646	79.2	246 505	20.8	1 183 151	100
<b>1995</b>	943 245	77.5	274 186	22.5	1 217 431	100
<b>1996</b>	989 448	76.9	297 185	23.1	1 286 633	100
<b>1997</b>	990 729	75.6	319 500	24.4	1 310 229	100
<b>1998</b>	1 036 935	74.5	355 113	25.5	1 392 048	100

FUENTE: Elaborado por la autora a partir de los datos de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES. (2000) Educación. México.

\*Cifras revisadas.

Entre 1960 y 1993, el número de universidades públicas pasó de 24 a 39; los institutos tecnológicos de 3 a 110; y las universidades privadas de 8 a 49. (Zorrilla; 1997: 63) (Tabla 8)



**Tabla 8**  
Clasificación de las IES, 1993-1994

	Universidades Tecnológicas	Normales	Otras	Suma
Públicas	39	110	215	390
Privadas	49	-	11	358
Total	88	110	326	748

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la ANUIES, Anuario de licenciatura 1994. (1995) Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos e información proporcionada por la Coordinación General de Información. Dirección General de Educación. México.

La participación de las instituciones públicas en el tipo superior en el periodo 1999-2000 es de 69.7 por ciento, en tanto que la del sector privado es de 30.3 por ciento. Con el aumento de la oferta de los particulares, las instituciones públicas están en condiciones de ofrecer un mayor número de lugares a quienes, siendo buenos estudiantes, no cuentan con los recursos suficientes para sufragar sus estudios.

En lo que respecta a los estudios de postgrado (especialización, maestría y doctorado), las cifras totales son modestas pero con un incremento más que espectacular. En 1960-1961 sólo estudiaban un postgrado 764 alumnos, 10 años después fueron 6 342 y en 1980-1981 la población en este nivel llegó a los 24 313 estudiantes, multiplicándose en todo el periodo de 1960- 1980 32 veces. (Rangel;1983:26)

Como es de pensarse, con el crecimiento de la población escolar tuvo que aumentar el número de IES así como de profesores. Respecto a ello, en 1970-1971 había 400 facultades; en 1980-1981 llegaron a 937. (Rangel;1983:31)

Como consecuencia, como ya se indicaba, también aumentó el porcentaje de profesores, en pocos años con el crecimiento tan acelerado de las IES, éstas se vieron con la carencia cada vez mayor de profesorado y consecuentemente obligadas a admitir en sus cuerpos docentes a personas que satisfacían cada vez menos los requisitos adecuados para impartir educación. (Tabla 9)

**Tabla 9**  
Profesores de educación superior (licenciatura)  
1970-1971/ 1980-1981

Años Escolares	T. Completo	M. Tiempo	Por horas	Suma
1970-1971	2 339	1 378	22 762	26 485
1976-1977	8 423	4 691	36 043	49 157
1980-1981	13 141	5 856	53 745	72 742

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (1993) México.  
No existen datos verificados en periodos anteriores.

Esto se trasladó a una fórmula excesivamente dañina: a mayor necesidad de nuevos profesores, mayor posibilidad de reclutar personas recién egresadas del nivel superior o con poco tiempo para concluirlos, sin ninguna experiencia en el ámbito profesional ni en el de la docencia, y sin ningún proceso de formación que les permitiera comprender y desarrollar con índices de calidad una tarea para la cual nunca fueron formados: la práctica docente.

Dentro de las características específicas que dominaron a la expansión de las instituciones de educación, se encuentran los objetivos que fueron determinados para la educación superior y que Rangel Guerra (1983:48-49) sintetiza en seis:

- 1) Ser un componente esencial y permanente del desarrollo y la independencia de la sociedad mexicana;
- 2) Participar eficientemente en el fortalecimiento de la capacidad nacional para asimilar y producir avances científicos, tecnológicos y de otro tipo e incorporarlos al desarrollo del país;
- 3) Contribuir al incremento de la producción en sus diversos sectores, a la explotación adecuada de los recursos naturales, al logro de una justa distribución de la riqueza y a la elevación de los niveles de vida de la población;

- 4) Coadyuvar activamente en la expansión de los servicios educativos, sociales y asistenciales con el fin de realizar el desarrollo integral y humanizado del individuo sobre bases efectivas de libertad, seguridad y solidaridad social;
- 5) Comprometerse, sin limitación alguna, en la conformación de una auténtica conciencia cívica para asegurar la participación democrática del ciudadano en las decisiones públicas; y
- 6) Participar en la transformación de la sociedad para que el país, mantenga su carácter nacional en la convivencia y relaciones internacionales, se adapte a los cambios de la época y a los que impondrá el futuro.

Objetivos que a pesar de la expansión de las IES no lograron concretizarse, ya que la enseñanza superior se concentró en pocas ciudades, grandes y medias, lo que influyó considerablemente en una ineficaz distribución de nuevos programas y en inequitativas oportunidades de acceso.

Algunas de las consecuencias que trajo consigo el crecimiento acelerado al que se ha hecho referencia, fueron la rapidez con que las instituciones tuvieron que responder al crecimiento de la matrícula, no teniendo la oportunidad de analizar los lineamientos que les permitieran ofrecer una enseñanza de calidad; por supuesto al demandarse con premura la incorporación del profesorado, no siempre se evitó la improvisación, lo cual repercutió en la enseñanza misma.

Del mismo modo, el valor tradicional de algunas profesiones condicionó la evolución de las IES, su endeble vinculación con la producción y con las necesidades, avances e innovaciones del mundo. Además, el mercado largamente protegido no estimuló la investigación, ni el desarrollo tecnológico, mientras que la educación superior tampoco se vio estimulada a relacionarse sólidamente con la industria y los servicios. Y por supuesto, la formación de los cuadros de profesores, científicos y tecnológicos no se sustentaron, de tal manera que a la fecha no alcanzan a cubrir las necesidades del país. Es en este contexto que ocurre el proceso de expansión de la educación superior.

En resumen, la sociedad mexicana se vio en un cerrar y abrir de ojos, en un país que se introdujo en la industrialización y la vida urbana, alrededor de la cual surgió una clase obrera moderna con la que se desarrolló la administración y ciertos servicios; donde en el plano político se alcanzaron unas metas, pero no propiamente las indicadas para el desarrollo de las IES, aunque efectivamente, la transformación y expansión de la educación superior se logró.

### 2.1.1 La crisis y la búsqueda de la renovación en la educación superior en México

Como resultado de la expansión del SES y de la poca eficiencia de los programas y propuestas para generar un crecimiento ordenado que cumpliera con sus objetivos académicos, institucionales, administrativos y sociales que respondieran a las necesidades reales de la sociedad, las IES se enfrentan a una crisis y a la búsqueda de los lineamientos y estrategias que permitan a la educación superior de México entrar en un proceso de renovación.

Sobre la crisis de la educación, existen diversas posturas. Estudiosos de la cuestión educativa en México, hablan de una crisis como resultado de un crecimiento vertiginoso del sistema; es decir, el esfuerzo por atender la cantidad que repercutió en la pérdida de la calidad educativa. Otros investigadores mencionan como responsable a la política del gasto público, que al imponer un verdadero cerco a la educación, por ser considerada no productiva ni rentable, configuró la crisis del sector. Hay quienes aluden a una explicación multifactorial del deterioro educativo (estructuras obsoletas, formación docente desfasada, excesivo burocratismo, agotamiento del discurso ideológico y del pacto corporativo, currículas anodinas, inadecuados lineamientos jurídicos), cuyas manifestaciones más notables son el analfabetismo persistente, bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y deserción, baja eficiencia terminal, rezagos considerables, cobertura parcial y escasa calidad educativa. (Bravo Cisneros;1998:61)

Del mismo modo, la idea de crisis sobre la educación superior en México puede tener diversas interpretaciones, entre las que figuran:

- a. Una visión empresarial de la crisis de las IES, consistente en señalar que de ellas no egresan los profesionales que se desean, es decir, con las habilidades (técnicas, educativas y cognitivas), capacidades y destrezas necesarias para participar con eficiencia y eficacia en la esfera de la producción de bienes materiales. Además, se identifica en los profesionales, carencia de una ideología favorable al capital y de rasgos de una personalidad susceptible de amoldarse a la estructura jerárquica de las empresas. (Bravo Cisneros;1998:63)
- b. Para miembros de la burocracia estatal, ligados al sector educativo, la crisis reside en que las universidades perdieron el rumbo al politizarse en exceso y al manifestarse la presencia de grupos y partidos políticos en su seno, generaron un clima de conflictos e incluso de enfrentamiento con el Estado, en detrimento de las actividades académicas. (Bravo Cisneros; 1998:63)

c. En el mundo de la academia campea la interpretación de que la crisis es resultado de elementos exógenos a las universidades, esto es, la crisis global (económica, política, financiera, etcétera) de la formación social mexicana, impacta al sistema educativo en su conjunto, y como parte de él, a la universidad. (Ornelas;1992:229)

d. Algunos investigadores caracterizan a la crisis de la universidad como crisis de identidad, manifestada por: “incapacidad de la institución para estabilizar los sentidos de sus funciones dentro de la sociedad; para ser reconocida por ellos; para construir entorno a estos sentidos una tradición válida y asentar, en la legitimidad social de esa tradición, las bases de una cultura institucional que le dé continuidad a los sistemas de educación superior a la vez que le permita cambiar, diferenciarse e innovar”. (Brunner;1987:11)

Sin lugar a duda, las posturas anteriores se pueden integrarse en una, ya que la crisis de la educación superior no debe verse sólo como falta de planeación institucional o del SEM; en los problemas que hoy enfrenta el nivel universitario convergen e impactan problemas económicos, políticos, financieros y culturales del país, a la par de una falta de estructuración y análisis sustentado en la investigación de lo que ocurre dentro de las IES que marquen las pautas para lograr vincular a éstas con la sociedad y sus actuales necesidades, la realizada productiva, laborales, etc.

Lamentablemente, pocos son los documentos sustentados que analicen a profundidad la naturaleza de la crisis de la educación superior y escasamente se ahonda en los factores específicos que la generaron, sin embargo, si se enlistan múltiples manifestaciones del fenómeno, entre las que se mencionan la poca generación de conocimiento científico-técnico susceptible de incorporarse al sector productivo; deficiente formación profesional de los egresados; crecimiento desequilibrado de la matrícula; estructura y administración rígidas y desfasadas; predominio de carreras tradicionales; planes y programas de estudios cuyo contenido ha sido rebasado por el avance científico-tecnológico y poca atención en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior significa que la crisis de la educación superior refiere a dos planos específicos: los que se originaron de la falta del vínculo universidad-sociedad (exógenos) y los resultantes, que surgen de la dinámica propia de la institución (endógenos); aunque desde luego existe una interrelación muy estrecha entre ambos.

Como puede constatarse en los datos señalados en el apartado 2.1, corresponde a los años ochenta el último aliento de expansión organizativa y social de las IES. Más preciso, es afirmar que el periodo de masificación y explosión de la matrícula de las IES culminó a mediados de la década mencionada.

Esta debilitación del papel expansivo de la educación superior coincidió con la entrada a una de las crisis que ha vivido la economía mexicana y combinó tendencias de desarticulación de las funciones tradicionales en su quehacer educativo con nuevos requerimientos en todos los órdenes de su actividad. La universidad como institución social, fue ingresando lentamente a una fase marcada por la crisis de recursos, de nuevas exigencias en los procesos formativos y de cambios en la prioridad de sus funciones. (Braco;1998:67)

La educación superior en México, ha vivido a partir de 1987, un panorama de devastación, con excepción de unas cuantas instituciones de educación correspondientes a la iniciativa privada que decidieron luchar contra marea. “Hoy puede hablarse de crisis de la educación superior en un sentido más exigente, más cercano a la noción clásica de agotamiento de lo existente y de inminencia de transformación, de imposibilidad de continuidad sin cambios que implican la reestructuración de componentes centrales del sistema.” (Fuentes;1991:5)

Manejar el término de devastación no es una exageración; basta profundizar en 4 grandes facetas del SES para percatarse de que el calificativo empleado es por mucho, correspondiente a la realidad vivida.

1.Después de la masificación, entre 1960 y 1980, que “sin ton ni son”, viviera el sistema educativo mexicano, existe un sistema que no crece, pues la oferta de educación se ha reducido en contraposición con el número de quienes la demandan. Aunado a esto, es palpable una inadmisiblemente incapacidad de la escuela para enseñar y conservar a sus alumnos; la deserción y la falta de una eficiencia terminal, se constituyen como factores preocupantes en el SEM.

2.Las fuentes gubernamentales redujeron el presupuesto dirigido a la educación, mientras que las instituciones privadas dedicadas a prestar el servicio educativo, elevaron, su inversión en este ramo. Como es de suponerse, la reducción financiera implicó una baja notable en la inversión que se necesitaba tanto en la planta física, equipamiento, búsqueda de herramientas y medios que permitiera visualizar un poco de calidad, es decir, se dio la necesidad de suspender la consolidación de servicios básicos que estaban en marcha y por ende, la anulación de la prestación de un sistema eficaz.

Frente a lo anterior, la participación de los docentes ha sido trascendental, ya que para 1987 el salario de las plantas docentes había perdido el 50 por ciento de su valor, lo que motivó en éstos, la búsqueda de nuevas opciones laborales. Las respuestas, si bien diversificadas son coincidentes. Entre los investigadores en ciencias y tecnología aumentó notablemente el retiro de las actividades académicas para tener la oportunidad de integrarse en la empresa o el sector público que les ofreciera condiciones más favorables, y para quienes no contaban

con ésta opción, la búsqueda de varios empleos y la ocupación ocasional en las más diversas actividades.

Todas y cada una de estas prácticas fundamentadas en la adaptación y supervivencia, no sólo implicó el descuido de las actividades de enseñanza, sino un gran deterioro de la actitud hacia el trabajo docente con el desarrollo de la apatía al mismo, que hasta el día de hoy perdura.

3. Como resultado, nace y crece una burocratización que vive indiferente al discurso de una descentralización del sistema educativo en todos sus niveles; no obstante, desde 1988 a la fecha, después de 13 años, ninguno de los propósitos de la descentralización ha sido alcanzado. Los resultados solo pueden medirse en un inmovilismo y una politización de los actos del ámbito administrativo.

La burocracia invade no tan solo a las universidades sino también, el área de nivel obligatorio, y lo mismo ha sucedido con las instituciones tecnológicas. Las relaciones corporativas y las múltiples formas de corrupción han invadido al SEM, dañando profundamente el clima de la escuela; aunado a la frustración que genera la formación de jerarquías que nada tiene que ver con la competencia y el esfuerzo, destruyendo así, el sentido de la dignidad del trabajo educativo mexicano. La constancia, el compromiso y la creatividad que deben vivir en el docente han sido anulados.

4. Como última faceta, se tiene un sistema con pocas ideas. Uno de los máximos objetivos de la educación es tener la oportunidad de generar ideas, ser productores de experiencias formativas, esto es, ser concientes de que se ha de buscar, generar aprendizajes significativos y construcción de conocimientos que permitan una reinterpretación social; esta preocupación elemental prácticamente ha desaparecido en el ambiente de la educación superior en México.

Se llegó a pensar que la permanencia en cualquier escuela era sinónimo de un aprendizaje relevante y del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas de cada individuo.

De los cuatro puntos señalados, hoy existe un “vacío pedagógico” que se oculta en el discurso de la innovación y la búsqueda de la calidad.

Sin embargo, en este siglo XXI, frente a un país que cambia aún sin desearlo, ante un nuevo horizonte científico y técnico, la educación superior nacional no puede seguir siendo guiada por la rutina que desde la década de los 80’ ha prevalecido.

Es evidente que la relevancia de la calidad tiene soluciones distintas para cada nivel educativo, pero es indispensable entrar en la discusión de prioridades: ¿qué legislación ajustar o cambiar?, ¿qué procesos integrar?, ¿existe un modelo de enseñanza aprendizaje que guíe el desarrollo educativo?, ¿la formación docente la seguiremos entendiendo como la suma desordenada de todos los enciclopedismos? etc.; No se trata de discutirlos y convertirlos en slogan diario de resultados mediocres, sino de asumir la profundidad de la problemática a resolver, con la plena decisión de retirar la resequeidad, falta de imaginación y todo lo que involucra el provincianismo que ha venido caracterizando al SES.

La fase expansiva tuvo sus bases en la plena convicción de que el crecimiento de la educación superior era un bien en sí mismo, para una población que exigía nuevas oportunidad para acceder a una institución que le ofreciera la posibilidad de un nuevo nivel de vida, por lo que se consideró merecedor de todo el apoyo estatal.

Frente a los resultados no esperados de la expansión, tales como el deterioro de la docencia, desvinculación de las necesidades sociales, concentración de matrícula en áreas de especialización tradicionales (derecho, medicina, etc.); tal convencimiento se ha transformado, generándose, aunque lenta y difusamente, en propuestas cuya línea básica es la reforma e innovación universitaria y el pleno reconocimiento de que la expansión ya no es lo único que debe preocupar sino el recuperar los fines que subsisten de las épocas pasadas, y los que hay que añadir frente a los nuevos tiempos de cambio en los que nos vemos inmersos, así como la determinación de los medios adecuados para alcanzar la tan añorada calidad, eficacia y eficiencia de las IES. (Gil,1991)

Efectivamente a partir de la mitad de la década de 1970, se inicia una serie de estrategias que tienen como fin hacer frente a la crisis del SES, diseñándose políticas educativas estrechamente vinculadas con los planes de desarrollo económico de México, mismas que se han plasmado en el Plan Nacional de Educación (PNE), 1977; Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior (SINAPPES), 1978; Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991, (PNES); Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), 1984; Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), 1985; Programa para la Modernización Educativa (PME), 1989-1994. Pero, pese a todos y a cada uno de esos documentos, los problemas y dificultades de las IES siguen presente y en algunos casos se han enfatizado, quedando así como meros enunciados.

Lo anterior significa, que los problemas de la ES en México no pueden verse exclusivamente a partir de las adecuaciones jurídicas y reformas educativas, no obstante, es ese marco jurídico el que permite hacer y tomar decisiones dentro de un recuadro abierto y legal que faculta a las IES a tomar las decisiones respecto



al camino que han de seguir para lograr salir de la crisis e iniciar un proceso de renovación a fin de zanjar el abismo entre lo dispuesto por la norma y la voluntad de todos los que integran el sistema para acatarlas; entre lo plasmado en planes y programas y la posibilidad de contar con los recursos económicos, políticos, culturales y humanos necesarios para la instrumentación correspondiente.

Sin embargo, hay que destacar que si bien las políticas educativas no han resultado las problemáticas que coexisten en las IES, en la actualidad México se enfrenta a circunstancias específicas y cambios que propician pensar en una renovación real de la enseñanza superior; hay que señalar que el artículo 3º. de la Constitución Política de México (2001:8) plantea una educación dirigida a generar conocimiento, habilidades y destrezas en los alumnos, explícitamente habla de propiciar aprendizajes integrales entre quienes se encuentran en proceso de formación. Del mismo modo, hace patente la necesidad de que cada institución, (siguiendo los parámetros generales presentados en el Plan nacional de desarrollo y en el Plan nacional para la educación) determine sus planes de desarrollo así como las acciones que desarrollarán a fin de alcanzar una calidad en cada nivel de enseñanza.

En el momento, en el que se inicia esta investigación, el desarrollo universitario se fundamentaba en los objetivos del Programa de desarrollo educativo para el periodo de 1995 - 2000, (en adelante PDE) en el que se planteaba la necesidad de ampliar la capacidad de las IES con nuevas y mayores oportunidades formativas; mejorar la calidad de los procesos y agentes del proceso educativo; asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel, quienes realicen las transformaciones requeridas ante la expansión de los servicios y el avance rápido en el conocimiento científico y desarrollo tecnológico, y lograr una mayor correspondencia de los resultados de la función académica con las necesidades y expectativas de la sociedad.

Se hacía manifiesto que, la plantilla académica representa un universo plural y diversificado, en donde se cuenta con un número reducido de profesores e investigadores altamente calificados y de prestigio reconocido; y que el sector más numeroso lo conforma el personal académico con una labor promedio de 15 años, que inició sus actividades académicas al concluir sus estudios y un sector mucho más amplio lo conforman los profesores jóvenes, con menos de siete años de experiencia docente.

En este sentido, el PDE hacía palpable, dentro de las pocas estrategias que se hacían manifiestas para establecer un camino a seguir en las IES, que el cambio en la estructura educativa de la educación superior habría de dirigirse principalmente hacia el impulso de la calidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje; instituir postgrados de excelencia (no de meros credencialismos); formar de manera polivalente profesionales en las diversas áreas de la ciencia, la

práctica docente, tecnología, humanidades y las disciplinas relativas a la preservación de la cultura y las artes; articular las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, así como desarrollar programas permanentes de vinculación al entorno social; formar profesionales y desarrollar la investigación bajo una perspectiva interdisciplinaria, además de generar conocimientos de frontera. (Tabla 10)

**Tabla 10**  
Personal docente de licenciatura por nivel de estudios, 1996-1998

NIVEL DE ESTUDIOS	1996		1997		1998		INCREMENTO			
							1996-1997		1997-1998	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
MEDIO PROFESIONAL	1 877	1.4	2 118	1.5	2 762	2	241	12.8	644	30.4
LICENCIATURA	77 415	58	79 330	57.5	80 982	57.3	1 915	2.5	1 652	2.1
ESPECIALIZACIÓN	8 556	6.4	8 694	6.3	8 680	6.1	138	1.6	-14	-0.2
MAESTRÍA	19 107	14.3	20 716	15	22 024	15.6	1 609	8.4	1 308	6.3
DOCTORADO	3 660	2.7	3 846	2.8	4 561	3.2	186	5.1	715	18.6
NO RESPUESTA	22 983	17.2	23 348	16.9	22 368	15.8	365	1.6	-980	-4.2
TOTAL NACIONAL	133 598	100	138 052	100	141 377	100	4 454	3.3	3 325	2.4

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos del Anuario estadístico de la ANUIES. (2000) Educación. México.

Lo anterior incluía hacer cambios y reestructuraciones en la administración universitaria a fin de hacerla más eficiente y eficaz, establecer mecanismos de planeación estratégica y prospectiva, apoyados en procesos de evaluación en todos los niveles, diversificar las fuentes de financiamiento para aumentar los recursos económicos de las IES y por supuesto, plantearse una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual implicaba que los profesores se vieran involucrados en programas de formación pedagógica que les proporcionen una forma nueva de observar su actividad cotidiana en la educación, para la cual, no debemos olvidar, no fueron formados. Sin embargo, estas aseveraciones no se hacían visibles en el PDE para el periodo de 1995-2000, realmente era el discurso

que prevalecía en las IES como una deducción a partir de los lineamientos generales que se presentaron como lineamientos a seguir por la educación superior.

No obstante, en la actualidad, el Plan nacional de desarrollo económico de México (en adelante PND), se visualiza por primera vez, no un par de estrategias para un sexenio, sino que se propone una visión de México para el año 2025, año en el cual se prevé que la población habrá alcanzado por lo menos la cifra de 126 millones de habitantes, de los cuales 18 millones serán jóvenes de entre 15 y 24 años; y 13.5 millones serán personas mayores de 65 años. Para entonces, conforme a las metas del gobierno mexicano, la cobertura en educación deberá ser de 100%, el promedio de escolaridad de 12 años y el analfabetismo prácticamente deberá haberse erradicado; el nivel de vida de la población se habrá incrementado, y habrá desaparecido la pobreza extrema; los servicios de salud darán cobertura universal, existirá respeto y cuidado del medio ambiente y se habrán consolidado formas de convivencia y de participación democrática que fortalecerán la confianza de los individuos en sí mismos y en un gobierno respetuoso de las instituciones, que atenderá con eficacia y transparencia las demandas y necesidades. (PND;2001:78)

El PND (2001:82-92) señala que alcanzar las condiciones descritas implica que el desarrollo social y humano sea concebido como un proceso de cambio sustentado en la educación, y que para enfrentar los problemas que acontecen en el país, se habrán de tener como objetivos rectores:

**• 1: Mejorar los niveles de educación y de bienestar de los mexicanos.**

Estrategias:

a) *Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.*

b) Formular, implantar y coordinar una nueva política de desarrollo social y humano para la prosperidad, con un enfoque de largo plazo.

c) Diseñar y aplicar programas para disminuir la pobreza y eliminar los factores que provocan su transmisión generacional, que amplíen el acceso a la infraestructura básica y brinden a los miembros más desprotegidos de la sociedad oportunidades para tener acceso al desarrollo y la prosperidad.

d) Elevar los niveles de salud, garantizando el acceso a los servicios integrales de salud con calidad y trato digno, fortaleciendo el tejido social al reducir las desigualdades y asegurando protección económica a las familias.

e) Contribuir al desarrollo integral de las familias mexicanas mediante el otorgamiento de prestaciones y servicios de seguridad social.

f) Desarrollar una cultura que promueva el trabajo como medio para la plena realización de las personas y para elevar su nivel de vida y el de sus familias.

g] Promover y concertar políticas públicas y programas de vivienda y de desarrollo urbano y apoyar su ejecución con la participación de los gobiernos estatales y municipales, y de la sociedad civil, buscando consolidar el mercado habitacional para convertir al sector vivienda en un motor de desarrollo.

h] Capacitar y organizar a la población rural para promover su integración al desarrollo productivo del país, y propiciar que sus derechos de propiedad de la tierra se traduzcan en un mejor nivel de vida.

i] Impulsar la integración productiva de los sujetos agrarios para crear nuevas y mejores posibilidades de ingreso y bienestar acordes con las potencialidades regionales.

*j. Promover que las actividades científicas y tecnológicas se orienten en mayor medida a atender las necesidades básicas de la sociedad.*

**• 2: Acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades.**

Estrategias

*a] Avanzar hacia la equidad en la educación.*

b] Crear las condiciones para eliminar la discriminación y la violencia hacia las mujeres.

c] Incorporar integralmente a los jóvenes al desarrollo del país, por medio de una política nacional de juventud que permita promover las oportunidades de este grupo.

d] Dar protección y promover el desarrollo pleno de niños y adolescentes.

e] Desarrollar políticas incluyentes para la atención a los ciudadanos de edad avanzada.

f] Promover y fortalecer el desarrollo de las personas con discapacidad para equiparar y facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.

g] Propiciar la participación directa de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional y combatir los rezagos y las causas estructurales de su marginación con pleno respeto a sus usos y costumbres.

**• 3: Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual.**

Estrategias

*a) Ofrecer a los jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron la educación básica, la posibilidad de capacitación y educación para la vida y el trabajo que les permita aprovechar las oportunidades de desarrollo.*

*b] Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales.*

*c) Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar el desarrollo de los recursos humanos de alta calificación.*

*d] Incrementar la apropiación de conocimientos facilitando el acceso a las nuevas tecnologías.*

- e) Apoyar la creación de empresas sociales en las cuales participen grupos de escasos recursos en áreas rurales y urbanas.*
- f) Fomentar en la población el creciente conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en las diferentes regiones de México y en otros países.*

**• 4: Fortalecer la cohesión y el capital social.**

Estrategias

- a) Fortalecer los ámbitos familiares para que sean el motor de la convivencia y la solidaridad social.
- b) Aprovechar la acción educativa cotidiana a fin de impulsar una nueva ciudadanía.*
- c) Fomentar la participación de las organizaciones sociales y civiles en el desarrollo de las políticas públicas.*
- d) Promover y desarrollar una política general de fortalecimiento e integración de las personas y las familias más vulnerables, mediante el desarrollo integral e incluyente, con la participación de la sociedad civil.
- e) Impulsar la vocación social de la cultura abriendo cauces a la participación organizada y diversa de la sociedad;*
- f) Establecer un modelo nacional de desarrollo de la cultura física y del deporte que promueva entre la población el acceso masivo a la práctica sistemática de actividades físicas, recreativas y deportivas, y a su participación organizada en ellas.
- g) Promover la modernización sindical, garantizando el respeto a la autonomía y la democracia sindicales.

**• 5: Lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza.**

Estrategias

- a) Armonizar el crecimiento y la distribución territorial de la población con las exigencias del desarrollo sustentable, para mejorar la calidad de vida de los mexicanos y fomentar el equilibrio de las regiones del país, con la participación del gobierno y de la sociedad civil.
- b) Crear una cultura ecológica que considere el cuidado del entorno y del medio ambiente en la toma de decisiones en todos los niveles y sectores.
- c) Fortalecer la investigación científica y tecnológica que nos permita comprender mejor los procesos ecológicos.*
- d) Propiciar condiciones socioculturales que permitan contar con conocimientos ambientales y desarrollar aptitudes, habilidades y valores para comprender los efectos de la acción transformadora del hombre en el medio natural. Crear nuevas formas de relación con el ambiente y fomentar procesos productivos y de consumo sustentables.*
- e) Alcanzar la protección y conservación de los ecosistemas más representativos del país y su diversidad biológica, especialmente de aquellas especies sujetas a alguna categoría de protección.
- f) Detener y revertir la contaminación de agua, aire y suelos.

g] Detener y revertir los procesos de erosión e incrementar la reforestación.

**• 6: Ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones.**

Estrategias

a] *Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.*

b] Fortalecer la comunicación entre las organizaciones de la sociedad civil y el gobierno, garantizando el derecho a la información.

c] Construir la confianza y credibilidad de la ciudadanía en las acciones gubernamentales; para ello se propone crear y coordinar un sistema de información que permita evaluar y dar seguimiento a esas acciones.

d] *Disminuir los riesgos de deserción escolar mediante sistemas de becas diseñados para proteger a los estudiantes provenientes de familias con apremios económicos.*

e] Promover sistemas de seguro para proteger financieramente a las familias ante eventuales gastos extraordinarios en salud.

f] Ordenar y regularizar la propiedad rural, otorgando seguridad jurídica y certidumbre documental en la tenencia de la tierra a los agentes y sujetos del sector rural, dando vigencia al Estado de derecho en México.

g] Disminuir la incertidumbre y fomentar la convivencia armónica de quienes habitan el campo mexicano, para lo cual se procurará justicia agraria rápida y expedita, privilegiando la conciliación de intereses en la solución de conflictos.

h] Promover sistemas eficaces para apoyar a los individuos que pierden su empleo.

Como puede leerse, en los seis objetivos rectores del desarrollo nacional, aparece la educación como estrategia fundamental para lograr el crecimiento del país. En el PND se acepta que la educación por sí sola no elimina la pobreza ni logra las condiciones de sustentabilidad económica y de bienestar social; sin embargo, se indica que históricamente se ha demostrado que la educación es la base del crecimiento personal y que hoy es factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida. “No hay desarrollo humano posible sin educación; por ello, la educación es ante todo un derecho básico, que el Estado y la sociedad tienen la responsabilidad ineludible de hacer efectivo”. (PND; 2001:80) Como puede observarse, se plantea que se buscará:

- Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Promover que las actividades científicas y tecnológicas se orienten en mayor medida a atender las necesidades básicas de la sociedad.
- Avanzar hacia la equidad en la educación.

- Ofrecer a los jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron la educación básica, la posibilidad de capacitación y educación para la vida y el trabajo que les permita aprovechar las oportunidades de desarrollo.
- Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales.
- Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar el desarrollo de los recursos humanos de alta calificación.
- Incrementar la apropiación de conocimientos facilitando el acceso a las nuevas tecnologías.
- Apoyar la creación de empresas sociales en las cuales participen grupos de escasos recursos en áreas rurales y urbanas.
- Fomentar en la población el creciente conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en las diferentes regiones de México y en otros países.
- Aprovechar la acción educativa cotidiana a fin de impulsar una nueva ciudadanía.
- Fomentar la participación de las organizaciones sociales y civiles en el desarrollo de las políticas públicas.
- Impulsar la vocación social de la cultura abriendo cauces a la participación organizada y diversa de la sociedad.
- Fortalecer la investigación científica y tecnológica que nos permita comprender mejor los procesos ecológicos.
- Propiciar condiciones socioculturales que permitan contar con conocimientos ambientales y desarrollar aptitudes, habilidades y valores para comprender los efectos de la acción transformadora del hombre en el medio natural. Crear nuevas formas de relación con el ambiente y fomentar procesos productivos y de consumo sustentables.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.
- Disminuir los riesgos de deserción escolar mediante sistemas de becas diseñados para proteger a los estudiantes provenientes de familias con apremios económicos.

Planteado de esta forma, es explícito que el Estado mexicano apuesta hoy por lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional; para ello, los contenidos como la gestión de la educación deben adecuarse de manera continua para satisfacer las exigencias de la vida diaria de las personas, en los ámbitos social, cultural y laboral. Lo anterior implicaría que los estudiantes adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo.

Se hace énfasis en que la cobertura y la ampliación de los servicios educativos son importantes más no son lo único necesario en la educación, por lo cual, todos los niveles de educación, incluyendo el superior deberán de pugnar por la equidad y la calidad en la educación con la intención de disminuir las desigualdades entre los grupos sociales y regiones así como con el propósito de elevar los servicios que se proporcionan, preparar para la vida, cultivar la diversidad, la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Es importante puntualizar que si bien en el ámbito de educación básica y media superior, el estado se responsabiliza de generar los lineamientos y reestructuraciones necesarias para alcanzar dichas metas, en la educación superior, les transfiere a las IES, la responsabilidad de detectar sus necesidades, a partir de los lineamientos generales por él proporcionados, generar un diagnóstico e implementar las innovaciones, cambios y todo aquello que consideren necesario para alcanzar los objetivos preestablecidos. Lo anterior es dirigido tanto a las IES públicas como privadas, aunque las primeras se enfrenten a la falta de presupuesto y las segundas a la poca investigación que en su sector se realiza para la identificación de necesidades tanto académicas, como administrativas y de gestión.

No obstante, en más de una ocasión, se enuncia que la consolidación de la educación superior tiene que apoyarse en la ciencia, la tecnología, las capacidades individuales, en los conocimientos, la generación de destrezas y habilidades que se requieren en el mundo contemporáneo; para lo que es indispensable construir el perfil deseado de alumno y a su vez ubicar las características de los docentes y de las propias instituciones de enseñanza. Para lo cual se deberá tomar en cuenta que el desarrollo de las capacidades personales, por las que se lucha, comprenden además de la formación de competencias, la promoción de condiciones que propicien la iniciativa individual y colectiva para abrir y aprovechar oportunidades de acceso a la información, a la autosuperación, y a todas aquellas iniciativas que permitan el mejoramiento de cada individuo.

El documento que se analiza, indica que las IES deberán asumir como prioridad la transformación de sus procesos pedagógicos, tanto en el ámbito de los métodos y medios como en el de los contenidos, de forma que todos sus estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información y de trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa e innovación. Estos elementos, independientemente de las diferentes finalidades de las instituciones, deberán ser objeto de su trabajo cotidiano, pero requerirán la revisión de las prácticas docentes, someter la gestión escolar a los objetivos del aprendizaje y ofrecer un currículo equilibrado y suficientemente diversificado. (PND;2001:87) Lo que compromete, a diferencia de los planes y programas anteriores en el ámbito de desarrollo económico y del país, a las IES a tomar las decisiones que cada una considere necesarias para



alcanzar su desarrollo y crecimiento dentro de los ámbitos de calidad que el estado ha establecido.

Como una necesidad inminente, los procesos de evaluación adquieren sustancial importancia, ya que se exhorta para que a partir de las autoevaluaciones institucionales, se modifiquen o reorienten las estrategias de gestión, los procesos pedagógicos, la administración y la investigación a fin de asegurar la suficiencia y oportunidad de recursos humanos, materiales y financieros.

Por último, el gobierno de México, compromete a la educación superior a contribuir, para el desarrollo del país, formando personas autónomas, sensibles a las problemáticas nacionales e internacionales, que sean capaces de generar procesos de análisis y propuestas, responsables con sus obligaciones, con la posibilidad de construir y reconstruir su sociedad; y a la par, el Estado se obliga a generar las circunstancias financieras, de descentralización y desconcentración necesarias tanto para las instituciones pertenecientes al sector público, privado o con autonomía.

Consecuentemente con los lineamientos del PND, el Plan nacional de educación para el presente sexenio (2001-2006), enfatiza que la transición económica en México ha estado determinada por cuatro vertientes de los procesos de globalización económica: las redes mundiales de información y comunicación, la internacionalización del sistema financiero, la especialización transnacional de los procesos productivos y la conformación de patrones de alcance mundial en las formas de vivir, conocer, trabajar, entretenerse e interrelacionarse.

En ese ambiente, se puntualiza que la educación en México debe experimentar un cambio radical de las formas en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento. Los cambios abarcan no sólo el ámbito de las capacidades cognitivas, sino que afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social, dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento. Por lo que se requiere estimular la participación de las instituciones educativas nacionales, así como de empresas públicas y privadas, en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos y experiencias, aprovechando los espacios de acción que existen en el marco de las relaciones bilaterales y en el de los organismos internacionales. (PNE;2001:35-39)

A diferencia de los planes nacionales de educación que le preceden, en el vigente, no tan solo se indica el interés y la necesidad de generar instituciones de educación que tengan calidad, que sean eficientes y eficaces; sino que, se remarcan las pautas generales que se deberán considerar para alcanzar los objetivos que el Estado ha previsto para el desarrollo no solo del sistema

educativo nacional sino de todo el país. Para ello se realiza un diagnóstico en cada nivel educativo y se plantean los objetivos y estrategias a seguir para alcanzarlos.

En forma genérica se dice que el nuevo entorno de la sociedad del conocimiento brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones orientadas al desarrollo de nuevas modalidades educativas más adecuadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población, y con niveles más elevados de aprendizaje, dentro de una concepción de educación integral que abarque la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia. Y se considera al docente, como el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos.

Hoy más que nunca, dice el PNE, (2001:49-50) el aprendizaje no se limita a la formación inicial es una necesidad que se extiende a lo largo de la vida; la capacidad de aprender a aprender es fundamental; garantizarla es una de las tareas más importantes de la formación inicial y su ejercicio se tornará condición indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado. La importancia de la transmisión de información como propósito central del quehacer educativo, está decreciendo. Lo que se requiere cada vez más es la capacidad de transformar un flujo continuamente creciente de información en conocimientos críticos y significativos, que tengan una utilidad concreta.

Así, adquiere especial importancia conocer cómo se aprende y de qué manera pueden generarse nuevos conocimientos. Los nuevos condicionamientos sociales del conocimiento conducen a una transformación del papel de las interacciones humanas en su adquisición. Cada vez es más evidente que, en este nuevo contexto se necesita una reorientación fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, una revaloración profesional de la formación y capacitación de los educadores.

“La educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que, en todos los tipos, niveles y modalidades, haya educadores con características precisas y cualidades diversas, incluyendo:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;

- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.” (PNE; 2001:50-51)

Lo anterior implica que los cambios en los procesos de aprendizaje suponen transformaciones en el entorno educativo; dentro del aula, el profesor se convierte cada vez más en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, que, además de poseer competencia técnica, conozcan la problemática del país, entiendan los alcances de los retos que afrontan y tengan sensibilidad social ante sus desigualdades.

En estas circunstancias, se conceptualiza a la educación superior, tanto pública como privada, como “un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento.

También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población”. (PNE; 2001:183) Se indica que tendrá que ser flexible en cuanto al acceso, independiente de condicionamientos externos al aprendizaje, pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y permanente a lo largo de la vida; para definir y puntualizar cada uno de estos aspectos, se generan tres objetivos específicos a alcanzar por las IES; objetivos que por implicar diversos elementos en sí mismos y para facilitar la comprensión del lector, se presentan en bloques divididos en objetivos, políticas, líneas de acción y metas, en los cuales se enfatizarán los aspectos más trascendentales señalados en el PNE para las IES.

### **Objetivo 1**

El acceso, la equidad y a la cobertura  
(PNE; 2001:156-160)

#### **Políticas:**

1. Apoyar gubernamentalmente, de manera prioritaria a la ES por ser ésta, un medio estratégico de equidad social.
2. En colaboración con los gobiernos estatales y en el marco del federalismo, ampliar y diversificar la oferta de ES para fortalecer el sistema e incrementar su cobertura con equidad.
3. Apoyar la creación de nuevos servicios en las IES que se justifiquen por los planes estatales de desarrollo de la ES y, en su caso, de la ciencia y la tecnología.
4. Generar la ampliación de la oferta educativa cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales, locales y regionales.
5. Fomenta el uso de los modernos sistemas de información y comunicación en favor de la equidad de la educación superior.
6. Promover la ampliación de la oferta de programas a distancia para acercar la oferta a regiones de baja densidad de población o de difícil acceso, y de educación continua para satisfacer necesidades de actualización de profesionales en activo y de personas adultas.
7. Brindar apoyos económicos especiales a estudiantes de escasos recursos.
8. Alentar los acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos entre programas educativos.
9. Continuar impulsando el desarrollo de los sistemas de universidades tecnológicas y de institutos tecnológicos descentralizados.

#### **Líneas de Acción:**

- a. Promover que los estados cuenten con planes de desarrollo de la ES, de la ciencia y la tecnología.
- b. Ampliar la cobertura.
- c. Equilibrar la cobertura geográfica y atender áreas de interés para el desarrollo del país.
- d. Apoyar la ampliación de la matrícula en las instituciones públicas de ES ya existentes.
- e. Promover la diversificación institucional y de la oferta en cada uno de las entidades federativas.
- f. Establecer un programa nacional de becas.
- g. Otorgar becas no reembolsables para realizar estudios en las IES públicas, en las áreas y programas educativos que hayan sido acordados por los organismos estatales de planeación, con el fin de impulsar la formación de profesionistas en campos de interés para el desarrollo estatal y regional.
- h. Fomentar que las IES cuenten con programas académicos de atención diferencial.

- i. Alentar el establecimiento de mecanismos académicos equitativos y transparentes para el ingreso a las IES y promover la mejora técnica de los procedimientos e instrumentos de selección de candidatos.
- j. Promover una mayor cooperación entre las IES y las escuelas de educación media superior.

**Metas:**

- Contar a partir de 2002 con planes estatales para el desarrollo de la educación superior y de la ciencia y la tecnología.
- Incrementar la matrícula tanto en licenciatura, como en áreas de postgrado, ES abierta, semipresencial y a distancia..
- Lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena.
- Reducir la brecha en las tasas de cobertura entre las entidades federativas.
- Incrementar los porcentajes de eficiencia terminal.
- Establecer e iniciar en 2001 la operación del Programa nacional de becas para estudios de tipo Superior y becas no reembolsables

De este primer objetivo (el acceso, la equidad y a la cobertura), es importante resaltar que existe una preocupación por alcanzar la cobertura en el servicio de ES de forma equitativa entre los diversos grupos sociales y étnicos que conforman la población del país; ya que si bien, como se manifestó en apartados anteriores, las IES vivieron un crecimiento, su matrícula se enfrenta a graves desigualdades y el ofrecimiento de la oferta no corresponde a las zonas que más demandan este nivel de educación; por lo que el reto, consiste en ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la ES.

Asimismo, se plantea la necesidad de disminuir la concentración de la matrícula de licenciatura en las carreras cuyos destinos laborales están saturados e intensificar la diversificación de los perfiles de las IES y de la oferta educativa tanto en la ES presencial como en la que se ofrece a distancia, en forma semipresencial y de educación continua, con la finalidad de satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta, a la vez de atender el déficit de profesionales en las carreras que se ubiquen dentro de las áreas técnicas, agrícolas y las denominadas de ciencias.

En el mismo orden de ideas, se plantea la urgencia por ampliar y fortalecer la oferta de postgrados en las distintas entidades federativas que conforman al país, y reducir la concentración de la oferta de programas de postgrado que se ofrecen en el área metropolitana y en el Distrito Federal.

## **Objetivo 2**

Educación superior de calidad  
(PNE; 2001:160-169)

**Fortalecer a las IES para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional.**

### **Políticas:**

**1.** Promover la ES de calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las IES.

**2.** Fomentar que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.

**3.** Promover que los programas educativos hagan énfasis en aspectos formativos, con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, y el cuidado del medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo, el trabajo en grupo, la formación de mujeres y hombres con iniciativa y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas de formación; asimismo se buscará que los programas educativos articulen a sus objetivos el servicio social.

**4.** Promover la cooperación internacional para coadyuvar al desarrollo de las instituciones de este tipo educativo.

**5.** Impulsar el desarrollo y consolidación de las IES.

**6.** Fomentar los procesos de autoevaluación institucional y de evaluación externa, con el fin de propiciar su calidad.

### **Líneas de Acción:**

**a.** Fomentar que las IES formulen programas integrales de fortalecimiento institucional

que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación, visualizando su: perfil, misión, necesidades del desarrollo; identifiquen la situación actual y los retos a que se enfrentan para mejorar la calidad de sus programas educativos y de servicios y las medidas necesarias para superarlos.

**b.** Enfocar la atención a la problemática institucional a partir de la mejora del perfil del personal académico y el fortalecimiento de los cuerpos académicos.

**c.** Promover que los proyectos que conformen el programa integral de fortalecimiento institucional consideren, entre otros aspectos:

La superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos; el establecimiento de un programa de profesores visitantes que coadyuve a la superación institucional; la incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje; la actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización; el uso intensivo de las tecnologías de la información; la mejora de los procesos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes; la atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría; el fortalecimiento de la capacidad institucional para la investigación científica, humanística y tecnológica; la formación y la actualización del personal directivo y administrativo; así como la actualización de los planes y programas de estudio para asegurar su pertinencia; fortalecer el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEPE), el de Superación del personal académico (SUPERA-ANUIES), para mejorar la habilitación de profesores en activo e impulsar la consolidación de cuerpos académicos; etc.

**d.** Impulsar los programas de capacitación de profesores en habilidades docentes, en tutelaje individual y en grupo de estudiantes, y en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, dando atención especial a la formación y consolidación de cuerpos académicos.

**e.** En el mismo ámbito académico, se buscará fomentar la movilidad de profesores de alto nivel entre las IES con el fin de propiciar la mejora continua de los programas educativos que ofrecen, el desarrollo y consolidación de sus cuerpos académicos, el fortalecimiento de sus líneas de investigación y de sus programas de extensión; promover alianzas académicas entre IES mexicanas y extranjeras, alentar la conformación y operación de redes de cuerpos académicos para coadyuvar a la formación de profesores-investigadores y para el desarrollo de proyectos de investigación o de servicios tecnológicos en áreas estratégicas del conocimiento para el desarrollo nacional.

**f.** Establecer un esquema mediante el cual se otorguen recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior para la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integren para tales efectos.

**g.** Impulsar la investigación en ciencias y humanidades en las instituciones para fortalecer las capacidades nacionales en la generación y aplicación del conocimiento en estas áreas, y para mejorar la calidad de los programas educativos que ofrecen.

**h.** Alentar la apertura de programas de postgrado de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional. Favorecer que estudiantes de doctorado en postgrados nacionales realicen estancias de investigación en laboratorios del más alto prestigio internacional.

**i.** Revisar los esquemas salariales del personal y la naturaleza, el marco normativo y las políticas del programa de estímulos al desempeño del personal docente.

**Metas:**

1. Contar en 2001 con los lineamientos y criterios generales del Programa integral de fortalecimiento de las IES públicas e iniciar su operación; con un esquema de financiamiento extraordinario (SEP-CONACyT) para apoyar la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional de las IES públicas.
2. Lograr que en 2002, las IES cuenten con programas integrales de fortalecimiento institucional registrados en la SEP.
3. Contar en 2001 con mecanismos de apoyo a las IES para la incorporación de nuevos profesores de carrera con estudios de postgrado y para la reincorporación de profesores que hayan terminado sus estudios en los programas PROMEP, SUPERA o becas del CONACYT; otorgar, en el marco del PROMEP, 5,000 becas a profesores en ejercicio, en instituciones públicas, para la realización de estudios de postgrado en programas de reconocida calidad en el periodo 2001-2006.
4. Generar plazas para profesores de carrera preferentemente con postgrado.
5. Incrementar el número de becas-crédito para estudios en el extranjero.
6. Incrementar el porcentaje nacional de profesores que estudien postgrado.
7. Incrementar el número de investigadores.
8. Disponer en 2003 de un nuevo marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente.
9. Lograr que en 2006 se cuente con al menos veinte redes de intercambio y colaboración entre instituciones y cuerpos académicos.
10. Lograr que en 2006, las instituciones públicas de educación superior cuenten con la infraestructura básica para el cumplimiento de sus funciones.

**Fomentar que las IES apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.**

**Líneas de Acción:**

- a. Promover en las IES el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren:
  - Apoyos académicos especiales a alumnos procedentes de grupos indígenas y de otros grupos sociales en desventaja.
  - Una mayor presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado, independiente y en equipo; la tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
  - La vinculación de la formación del estudiante con el campo respectivo de aplicación y generación del conocimiento.
  - El dominio de lenguas extranjeras, principalmente del inglés.



- El desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- b. Impulsar programas de capacitación permanente para profesores, en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- c. Buscar el apoyo de asociaciones científicas, de asociaciones de instituciones y de escuelas y facultades para el impulso de enfoques educativos centrados en el aprendizaje.
- d. Recurrir a la experiencia de la comunidad académica nacional e internacional para la sistematización y el análisis de modelos educativos flexibles centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- e. Crear un fondo para impulsar la investigación educativa en el desarrollo de métodos e instrumentos que favorezcan la implantación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje.

**Metas:**

1. Contar, a partir de 2001, en las IES con programas de atención integral a los estudiantes.
2. Establecer en 2001 un programa para el impulso de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
3. Disponer en 2002 de un conjunto de materiales de apoyo y recursos didácticos que orienten a las instituciones en los procesos de reforma de sus programas educativos dirigidos a implantar enfoques centrados en el aprendizaje, tomando en consideración las diferentes áreas del conocimiento.
4. Operar a partir de 2002 una red de intercambio de experiencias exitosas de innovación educativa en ES.
5. Contar en 2004 con información sistemática que permita evaluar el desarrollo y los resultados de los enfoques educativos centrados en el aprendizaje que se hayan implantado en las instituciones de ES.

**Fomentar la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen las instituciones públicas y particulares**

**Líneas de Acción:**

- a. Fomentar que las IES públicas y privadas, fortalezcan sus procesos de planeación y autoevaluación.
- b. Promover la evaluación diagnóstica de los programas educativos por parte de los Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES).
- c. Fomentar la conformación de organismos especializados de acreditación de programas educativos de carácter no gubernamental.
- d. Establecer criterios y procedimientos para la conformación del padrón nacional de postgrado (SEP-CONACyT).
- e. Promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación de programas educativos, en el marco de los convenios internacionales en los que México participa.

- f.** Formular criterios para la evaluación y acreditación de los programas académicos que sean impartidos mediante modalidades no escolarizadas y mixtas.
- g.** Establecer mecanismos para apoyar a las instituciones en los procesos de acreditación de programas educativos y de certificación de sus procesos de gestión.
- h.** Fomentar que las instituciones logren la certificación de sus procesos de gestión.
- i.** Mejorar los requisitos y procedimientos para el otorgamiento del registro de validez oficial de estudios (RVOE) del tipo superior y fortalecer la capacidad técnica del gobierno federal para el análisis de las solicitudes, así como para la supervisión.
- j.** Establecer acuerdos con los gobiernos de los estados para aplicar criterios académicos comunes para el otorgamiento y mantenimiento del RVOE.
- k.** Acordar la independencia de gestión de programas educativos de aquellas instituciones particulares de ES que satisfagan criterios de elegibilidad institucional y muestren niveles de calidad satisfactorios en los programas educativos que ofrecen, avalados por una instancia de acreditación con la cual la SEP convenga mecanismos para evaluar la calidad del servicio educativo.

**Metas:**

- 1.** Conformar y publicar, a partir de 2001, el Padrón nacional de postgrado (SEP-CONACyT).
- 2.** Contar con un esquema fortalecido para el otorgamiento del RVOE de estudios de tipo superior y acuerdos con los gobiernos de los estados, utilizando criterios académicos comunes a partir de 2002.
- 3.** Contar en 2002 con un mecanismo que otorgue mayor capacidad de gestión a las instituciones particulares que cumplan con los criterios de elegibilidad que establezca la SEP.
- 4.** Lograr que en 2006 el Sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior opere regularmente.

El segundo objetivo denominado ES de calidad, está conformado por objetivos particulares en los que se observan tres grandes líneas de acción: el fortalecimiento de las IES para que logren responder con oportunidad a los niveles crecientes de exigencia de calidad que demanda el desarrollo del país; el fomento de enfoques flexibles centrados en el aprendizaje; y el fomento de la mejora y aseguramiento de la calidad en los programas educativos tanto de las IES públicas como privadas.

De ellos se detectan las principales líneas de acción ya que involucra a todo el subsistema de educación superior y a los actores principales que convergen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a éstos en sí mismos, no dejando de lado la

participación del gran sistema social en el que se encuentra inmersa la educación superior.

Por primera vez en un programa de educación en México, se identifican señalamientos precisos para el fortalecimiento de las IES en el ámbito de calidad. Se hace énfasis en el requerimiento por flexibilizar los programas educativos e incorporar en los mismos, el carácter integral del conocimiento, el propiciar aprendizaje continuo, fomentar las habilidades básicas, reflexivas y propositivas del pensamiento lógico, así como en el papel trascendental que en todo ello juegan los profesores de este nivel educativo.

Digno de enfatizarse es el hecho de que en este plan se haga mención específicamente de la transformación que deben vivir tanto el curriculum como los encargados de lograr el aprendizaje en los estudiantes, señalándose claramente las posturas que deberán de seguirse en las aulas y en la formación de los docentes.

Como actores fundamentales para alcanzar la calidad en este nivel educativo, a los profesores se les pone el reto de contar con una formación académica y pedagógica que permita garantizar un desempeño que les faculte para cumplir con las funciones que se les asigna tanto en el ámbito académico, como de gestión e investigación. Por el interés que representa, para este trabajo de investigación, este tema será retomado en el subcapítulo de calidad en las IES en México.

Por otra parte, la eficiencia terminal y el ingreso a las IES, se convierten en elementos complementarios, en virtud de que se considera que los egresados de la ES son pilares para el desarrollo del país, pero también se visualiza que para ello se requiere de la actualización de los perfiles terminales de los programas y garantizar que los alumnos que concluyan sus estudios superiores cuenten con los conocimientos, las competencias y los valores necesarios en su ámbito de formación y vida social. Al tocarse el tema de eficiencia terminal, también se profundiza en la importancia de la orientación vocacional, la prestación del servicio social, la integración de los alumnos a actividades de difusión, docencia e investigación, con la finalidad de que coadyuven en sus procesos de formación. Como parte medular, el ampliar y fortalecer el trabajo colaborativo, el generar programas de postgrado con calidad y vincular a las IES con el entorno, conforman otros bloques de interés para la obtención de calidad en la ES.

Teniéndose en cuenta que sin políticas y procesos de evaluación es imposible detectar los resultados de cada uno de los programas que se implanten así como de los actos en los que se vean reflejados la toma de decisiones, se prevé el reforzamiento de los programas de evaluación tanto por medio de organismos

gubernamentales, como lo es el recientemente constituido Consejo para la acreditación de la ES (COPAES;2000) o privados como lo es FIMPES.

En este sentido de instituciones privadas y en virtud de su expansión en los últimos años (ver tabla 7) se reconoce su contribución al ofrecimiento de oferta de diversos programas de educación superior, pero también se acepta la heterogeneidad en la calidad y logros que estas instituciones obtienen; así, se llega al acuerdo para determinar con mayor rigor y precisión, los requisitos que se deberán de cumplir para se otorgue a particulares el ROVOE, fortalecer los procesos de evaluación y lograr los acuerdos que permitan a las IES privadas demostrar sus niveles de calidad, de introducción de innovaciones y la incorporación, a los programas educativos, los avances que proporciona la ciencia y la tecnología.

Al exigirse y marcarse los aspectos en los que se buscará que la ES alcance la calidad, nace el tema de los salarios del personal académico y administrativo de las IES; por ello, se presenta como punto clave el revisar los esquemas salariales y de estímulos para el personal de este nivel educativo y se estimula a las instituciones privadas a realizar la revisión conforme a los salios profesionales que permita a los profesores obtener por su trabajo en la educación el ingreso correspondiente a su hacer profesional.

Es importante recalcar que se exhorta a que cada IES formule sus propios programas integrales que les permita fortalecerse a partir de la mejora de los insumos, procesos y resultados educativos; y a la par, se impulsa apegarse a lo establecido en los objetivos, líneas de acción y metas del PNE vigente.

### **Objetivo 3**

Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior  
(PNE; 2001:169-174)

**Conformar un SES abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico, que esté coordinado con los otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura, y con la sociedad.**

**Políticas:**

1. Fomentar que las IES participen activamente en los programas de desarrollo social, humano, cultural y deportivo del gobierno federal.
2. Reforzar e intensificar los programas y mecanismos de vinculación entre el SES y la cultura, las artes, la ciencia y la tecnología.
3. Establecer programas académicos y mecanismos eficaces de cooperación entre el SES y los otros tipos educativos, con especial atención a la educación media superior.
4. Alentar la integración de las instituciones en un SES diversificado y flexible.

5. Se impulsará el federalismo educativo.
6. Promover el fortalecimiento de los mecanismos de vinculación de las IES con el sector productivo y con la sociedad.
7. Estimular los programas que vinculen a las IES con su entorno regional para contribuir a su mejor conocimiento y comprensión y a sus procesos de desarrollo cultural, social y económico.
8. Estimular la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre instituciones y entre cuerpos académicos a nivel nacional e internacional.
9. Incrementar el financiamiento federal a la educación superior pública para asegurar su expansión y desarrollo.
10. Establecer fórmulas y mecanismos efectivos para la rendición de cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento y los resultados de la ES.

**Líneas de Acción:**

a. Promover la articulación efectiva entre:

- Las diversas IES.
- El SES con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura, con los tipos previos del SEM y con las entidades gubernamentales, paraestatales y del sector privado relacionadas con los espacios de actividad de los alumnos y egresados del sistema.

b. Impulsar los acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos entre programas educativos que cuenten con mecanismos eficientes para el reconocimiento de créditos y que propicien la equivalencia integral de estudios entre programas, particularmente entre los de técnico superior universitario o profesional asociado, y los de licenciatura.

c. Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de educación superior y de ciencia y tecnología con la participación de IES nacionales y extranjeras.

d. Alentar la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre las IES y, entre éstas y los centros SEP-CONACyT.

e. Potenciar la capacidad de las IES para la generación y aplicación del conocimiento en áreas estratégicas, y para el desarrollo de programas de investigación que procuren cubrir necesidades estatales, regionales y nacionales.

f. Promover la operación de postgrados interinstitucionales en áreas de interés regional y en áreas estratégicas del conocimiento

g. Fomentar el fortalecimiento de los esquemas de vinculación de las IES con la sociedad.

h. Alentar mecanismos de coordinación academia-industria para desarrollar continuamente las capacidades de los cuadros técnicos y el fortalecimiento tecnológico de las diferentes ramas industriales.

i. Sustentar las acciones en materia de coordinación, planeación, integración y gestión del SES en:

- El impulso a la diversificación de la ES y al federalismo educativo.

- El apoyo a los estados que lo soliciten en sus procesos de consolidación de instancias y cuerpos técnicos para la planeación de la educación superior.
- El desarrollo de nuevas formas de planeación, coordinación, gestión e integración de los sistemas nacional y estatales de educación superior.
- j. Alentar el acceso a fondos internacionales para la cooperación y el intercambio académico entre IES mexicanas y extranjeras.
- k. Promover la procuración de fondos de fundaciones filantrópicas nacionales e internacionales para el financiamiento de la ES.
- l. Fomentar un mayor conocimiento de los distintos niveles de este tipo educativo para sustentar el diseño de políticas y programas orientados a su desarrollo, e impulsar la innovación en cada uno de ellos.

**Metas:**

1. Contar en 2002 con un nuevo esquema para la planeación y coordinación de la educación superior en los ámbitos nacional y estatal, y que funcione eficazmente en 2006.
2. Establecer en 2002 un Consejo nacional consultivo de vinculación de la educación superior.
3. Lograr, que a partir de 2001, se incremente anualmente el número de IES que cuentan con consejos de vinculación.
4. Contar en 2006 con al menos veinte redes de colaboración e intercambio académico entre IES y entre éstas y centros de investigación en los ámbitos nacional e internacional.
5. Crear en 2002 un fondo para propiciar la realización de investigaciones y propuestas de innovación en los distintos niveles educativos de la ES.

**Incrementar la inversión en ES para el buen funcionamiento del sistema, atendiendo con calidad creciente a los alumnos y otros usuarios de los servicios de las IES públicas.**

**Líneas de Acción:**

- a. Incrementar la inversión en ES pública para lograr la expansión con equidad y la mejora de la calidad del sistema, así como para alcanzar las metas del programa.
- b. Fortalecer con presupuesto a los programas federales que tengan como objetivos la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la ES.
- c. Acordar el establecimiento de un nuevo esquema de subsidio para las instituciones públicas que sea equitativo, simple, multivariado, que considere las diferencias de costo por alumno en los distintos niveles y áreas de conocimiento, y que tome en consideración criterios de desempeño institucional.
- d. Promover el uso de fondos internacionales de financiamiento para la realización de proyectos de superación de las IES.
- e. Fomentar en las instituciones públicas la búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento, en particular de aquéllas que contribuyan a vincularlas con su entorno.

**Metas:**

1. Lograr que se incremente anualmente el financiamiento a la educación superior hasta alcanzar el 1% del Producto interno bruto en 2006.
2. Lograr que se incrementen anualmente los recursos del programa para la ampliación de la oferta educativa, así como de aquellos cuyos objetivos son el fomento a la mejora de la calidad de la ES.
3. Operar a partir de 2004 un nuevo modelo de subsidio para las instituciones públicas de ES.

**Promover la formulación de nuevos marcos normativos de la ES.**

**Líneas De Acción:**

- a. Promover la elaboración de iniciativas de ley en materia de ES.
- b. Sistematizar las aportaciones de la ANUIES, FIMPES, de las asociaciones y colegios profesionales, y de otras instancias interesadas.
- c. Trabajar coordinadamente con las comisiones correspondientes del Poder Legislativo en los procesos de consulta y deliberación de las iniciativas de ley en la materia.

Conformar un SES abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico, que esté coordinado con los otros niveles educativos, con el sistema de ciencia, tecnología, con los programas de artes, cultura, y con la sociedad; incrementar la inversión en ES para el buen funcionamiento del sistema, atendiendo con calidad creciente a los alumnos y otros usuarios de los servicios de las IES públicas; y promover la formulación de nuevos marcos normativos de la ES, son los tres objetivos particulares que integran al sector dirigido a atender la integración, coordinación y gestión del SES en México.

En este tercer y último objetivo, la materia de coordinación y planeación de la ES adquiere protagonismo, ya que para alcanzar los dos primeros objetivos (ya analizados en párrafos anteriores), se requiere de establecer e iniciar un esquema de planeación y coordinación de la ES que propicie una integración entre las diversas IES, esto significa revitalizar las acciones de planeación para convertirla en el instrumento real que armonice las acciones provenientes del gobierno federal, de cada entidad federativa, de las propias IES y de las exigencias sociales.

Se da como tareas inmediatas a atender, tanto a la coordinación como a la planeación: la transformación del actual sistema cerrado en uno flexible que propicie la posibilidad de movimiento de los alumnos y el intercambio del personal académico, permitiéndose un mejor uso de los recursos; del trabajo colaborativo; a la par de ofrecer servicios educativos con una cobertura mayor, equidad y calidad. Se sabe que la integración entre IES no es sencilla, por ello se plantea el fortalecimiento de la vinculación de las instituciones que imparten ES con la SEP y con el centro nacional de ciencia y tecnología, a fin de que se

impartan de forma compartida programas educativos, se dé la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes, y la realización en forma conjunta de proyectos de investigación en beneficio de la sociedad.

El financiamiento (problema grave para las IES públicas) se convierte en el reto del gobierno federal y de los gobiernos de las entidades federativas. Para incrementar el financiamiento se propone la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento y un “modelo de subsidio simple, multivariado y equitativo” en el que se observarán las características de los alumnos y el desempeño institucional. Lo anterior conlleva el revisar y actualizar el marco jurídico que permita subsanar las lagunas existentes, actualizar los documentos jurídicos y modificar aquello que se contraponga a los actuales objetivos que han de alcanzar las IES de México.

A partir de los datos anteriores, se puede afirmar que existe un consenso respecto a que la renovación de las IES debe dirigirse ya no solo a un crecimiento de matrícula, sino a una oferta donde los estudiantes tengan la posibilidad de formarse como sujetos integrales que puedan enfrentar al desarrollo científico, tecnológico y humanístico con altos índices de calidad, lo que implica ofrecer un servicio educativo bien organizado, con un modelo que guíe su quehacer, que coloque al estudiante en condiciones de desarrollar en forma adecuada un trabajo intelectual, teniendo la posibilidad de aprendizaje por sí mismo con el cúmulo de herramientas proporcionadas a lo largo de su trayectoria estudiantil, siendo un sujeto crítico, creativo y propositivo capaz de adaptarse, entender los cambios y con la capacidad de incorporarse a un ambiente de trabajo cada vez más competitivo y exigente.

En ese sentido, las exigencias de renovación son exhaustivas ya que incluyen primero, ver a las IES como un gran sistema, revisar y replantear las condiciones materiales tales como planes y programas de estudio (muchos de ellos sin modificación alguna en más de 30 años), modificar las relaciones pedagógicas, medios de enseñanza y sujetos que tengan acciones trascendentales en el área, como los son los profesores, quienes han sido reconocidos como elementos centrales en el proceso formativo, y en sí revisar cada uno de los aspectos vivientes y no vivientes que participan y conforman el SES.

En esta conjunción de circunstancias se empieza a pensar más que en la crisis del SES, en los ámbitos de oportunidad para su renovación; respecto a ello, las IES (tanto públicas como privadas) y el SEM habrán de observar y atender 5 grandes fines:

1. El de la equidad;
2. El de la calidad;
3. El del financiamiento;



4. El de la productividad, la vinculación con el empleo y la revolución científico-tecnológica; y
5. El de la participación social.

El primer fin, implica modificar las pautas de asignación de los recursos educativos, de tal manera que las oportunidades de educación logren distribuirse con mayor equidad entre los diversos grupos de ingresos que existen en el país, las entidades federativas, regiones, el medio rural y urbano; sin dejar fuera a nadie de alguna alternativa para acceder a una IES que le otorgue las mismas posibilidades, con una educación de calidad a los grupos más desprotegidos, sin necesidad de trasladarse a las universidades competitivas establecidas fundamentalmente en las capitales del centro y norte del país.

Implica del mismo modo, preparar a los docentes para atender eficazmente a los alumnos que provienen de medios menos favorecidos, ubicándose contextualmente en las circunstancias, movimientos y necesidades sociales; y por supuesto, replantear sobre nuevas bases conceptuales, contextuales y metodológicas la atención al rezago educativo, sin pensar exclusivamente en seguir aumentando matrícula sin ninguna visión.

Por su parte las IES privadas, tendrán que puntualizar el otorgamiento de becas entre sus alumnos de más escasos recursos, a fin de que la educación superior que ellos imparten no se ofrezca exclusivamente a un sector elitista de la población.

La búsqueda de la calidad supone un conjunto de acciones, ya que impacta a todo el sistema de educación así como a los grandes sistemas en los que se desarrolla. En particular, para mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza las universidades tendrán que examinar a profundidad la formación de los profesores en el ámbito de especialización y de la pedagogía, los mecanismos de actualización y promoción de los profesores en ejercicio, sin caer en la burocratización y el credencialismo, así como las prácticas de supervisión al proceso en sí mismo, sin dejar de establecer subsistemas adecuados para la evaluación de todo el funcionamiento del sistema escolar superior.

Para asegurar la relevancia de los contenidos educativos será importante rectificar las desviaciones que ha sufrido el proceso de transmisión de información, a partir del cual se deberán proporcionar las herramientas y medios suficientes para lograr una análisis de los mismos, su interpretación y generación permitiendo la reconstrucción social y no solo la reproducción de la misma.

La calidad educativa, sin embargo, no se agota en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos ni en la búsqueda de su relevancia. La educación deberá revisar necesariamente la formación de valores, destrezas y actitudes.

Con relación al financiamiento, se tienen como imperativo, que la profesión docente recupere al menos los niveles de remuneración de hace una década y que se restablezcan, con nuevas bases de evaluación de productividad, los programas de capacitación y los proyectos de experimentación e investigación. Por supuesto, no se habla de un incremento al financiamiento y recursos, sin asegurar que cada incremento se asignará con sustento en los compromisos precisos de rendimiento y metas específicas de las instituciones educativas. No se puede volver a caer en el error de búsqueda y asignación de recursos sin que estos estén plenamente justificados y con un proceso preestablecido de medición respecto a la productividad que generen.

Respecto al cuarto desafío de las IES estar a la altura de los requerimientos que le plantean los procesos productivos; sujetos como están a acelerados cambios en el contexto de una economía sumamente heterogénea, pero con necesidades sustanciales de acceder a una educación que garantice la adquisición y generación de nuevos conocimientos, que como decía ya, permitan una regeneración de la sociedad. En el fondo, la respuesta de la educación superior a las exigencias del empleo estará totalmente condicionadas a su incorporación en las diversas inteligencias, aspecto que se exigirá en las siguientes décadas.

Por último, las IES se enfrentan a la necesidad de articularse con la sociedad en la que se desarrolla y para la que sirve, a través de una participación orgánica y organizada de los diversos sectores o subsistemas.

El enfoque educativo para el siglo XXI se resume en un SES, organizado en función de los valores de equidad y calidad, que buscará ofrecer a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que se constituye el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.

Por lo tanto, las IES deberán pugnar por convertirse en organizaciones que aprendan de su entorno y que se adapten rápidamente a los cambios; con una estructura flexible y diversificada; por supuesto, las necesidades de reforma e innovación planteadas en párrafos anteriores, presentan cuestiones fundamentales de redefinición, que indudablemente afectarán sustancialmente la directriz de las instituciones, pero ante las cuales cada IES deberá determinar su camino, las pautas a seguir conforme sus propias necesidades y con la plena intención de satisfacer los objetivos indicados en el entorno nacional.

## 2.2 Desafíos de la educación superior en México

Los cambios que enfáticamente se han mencionado: la renovación del sistema de enseñanza superior en México, la búsqueda de éste por incorporar en sí las innovaciones educativas, alcanzar la calidad de sus servicios, la eficacia y la eficiencia, responden tanto a la transformación de la sociedad mexicana así como a la visualización de las posturas y lineamientos señalados en el ámbito internacional por la UNESCO, en la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” y en el “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”; ambos aprobados por la Conferencia Mundial sobre la educación superior, celebrada en el mes de octubre del año de 1998, de aquí la importancia de su análisis.

Dichos documentos señalan que en “los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural, económico y para la construcción del futuro, de cara al cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.” (UNESCO;1998:2)

De igual forma, se acepta que la educación superior enfrenta, en todo el mundo, desafíos y dificultades que implican, lo financiero, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios universitarios, durante el transcurso y permanencia en ellos, una mejor capacitación y formación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, las posibilidades de empleo de los egresados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces que reportan las alianzas internacionales.

Así como el hacer frente a los retos que implican las tecnologías de la información y la tecnología educativa, la necesidad de conformar sujetos pensantes que no se sustituyan por el uso de los medios tecnológicos sino que aprendan a mejorar la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y acceder al mismo.

Los problemas genéricos de las IES (como ya se ha demostrado en subcapítulos anteriores), responden a un crecimiento espectacular del SES, expansión que se dio en todo el mundo y que agudizó aún más la disparidad entre los países industrialmente desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo: respecto al acceso a la educación superior, la forma de impartir la misma, la investigación, los medios y los recursos de que se dispone.

La segunda mitad del siglo pasado, se conformó como una época en la cual la ES generó mayor estratificación socioeconómica y aumento de las diferencias de oportunidades.

En esta época, señala la UNESCO (1998:3-5) se carece de instituciones que impartan ES, con características adecuadas para formar a una masa crítica de personas calificadas y cultas; se considera que es por medio del intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías que se puede brindar oportunidades para alcanzar la calidad y la pertinencia. Lo cual exige la firme participación no solo de un gobierno y de cada sistema de educación, sino de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes, sus familias, los profesores, el mundo de los negocios, la industria, los sectores público y privado, la comunidad, las asociaciones profesionales y de la sociedad que se perjudicada o beneficiada por los resultados obtenidos por las IES.

Así se subraya que los sistemas de ES en el mundo entero, deberán “aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio; para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científica con espíritu imparcial y ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad. Lo anterior permitiría colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento de este siglo.” (UNESCO;1998:6)

Para alcanzar esas metas, la UNESCO señala en 17 artículos las misiones y funciones a las que deberán responder todas las IES:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones;

Artículo 2. Función ética, autónoma, responsabilidad y prospectiva;

Artículo 3. Igualdad de acceso;

Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.

Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados;

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia;

Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad;

Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades;

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad;

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior;

Artículo 11. Evaluación de la calidad;

- Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología;
- Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior;
- Artículo 14. El financiamiento de la educación superior como servicio público;
- Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes;
- Artículo 16. De la “fuga de cerebros” a su retorno; y
- Artículo 17. Las asociaciones y alianzas.

En torno a estos diecisiete artículos, es trascendental observar que se hace manifiesta: la urgencia de reafirmar que la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, implica formar sujetos que al egresar de las IES sean altamente cualificados, capaces de combinar los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Para lo que se requiere, “brindar una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo.” (UNESCO;1998:6)

Se considera que lo anterior, permitirá que los estudiantes de los niveles superiores, logren fortalecer sus capacidades endógenas a la par de diversas habilidades, destrezas y competencias que les permitan comprender, interpretar, preservar, reforzar, promover, generar y difundir conocimientos que contribuyan al desarrollo cultural, social y económico, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Con lo cual se “protegerá y consolidarán los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas, con el apoyo total del personal docente”. (UNESCO; 1998:7)

Respecto a la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva, en la Conferencia General de la UNESCO, celebrada el mes de noviembre del año de 1997, se puntualizó que las IES, el profesorado y los estudiantes universitarios deberán “disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo responsables para con la sociedad”. (UNESCO;1998:8) Esto implica generar y reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante el análisis propositivo y permanente de los hechos y tendencias que en el ámbito social, económico, cultural, tecnológico y político se manifiesten. Siempre haciendo uso de su capacidad intelectual.

Por su parte, queda claro que se debe forjar una nueva visión en la ES respecto a la igualdad de acceso, el fortalecimiento de la participación y promoción de la población y la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades. Lo que significa “el acceso a los estudios superiores deberá estar

sustentado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida”, (UNESCO;1998:8) a cualquier edad, sin importar el género, rasgos específicos, grupos o minorías culturales y lingüísticos o discapacidades, eliminando en su totalidad cualquier estereotipo preestablecido, creando la diversificación de los modelos y modalidades en las IES:

A la par, se prioriza el progreso del conocimiento mediante la investigación como fuente esencial de todos los sistemas de educación superior; siendo pertinente fomentar y reforzar la innovación, interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales; implicando el fomento de las capacidades de investigación en las IES, puesto que cuando la educación superior y la investigación convergen en una misma institución se logra potenciar la calidad.

Dentro de los 17 artículos mencionados se otorga un espacio a la pertinencia de la ES, misma que se dice deberá ser evaluada en función de la adecuación entre lo que requiere la sociedad, lo que espera de las IES, y lo que éstas últimas realizan. Por ningún motivo se debe olvidar que la ES tiene como una de sus funciones sustanciales servir a la sociedad en un contexto caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, lo que exige reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, el análisis y la previsión.

“En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las IES deberán tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo, los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, programas de evaluación y reconocimiento previo de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación para el empleo. En el marco de su función prospectiva, las IES podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí”. (UNESCO;1998:12)

De esta forma, aprender, enseñar a emprender y vivir en un espíritu de iniciativa, deben ser importantes preocupaciones de la enseñanza superior, educar para tener una participación activa en la sociedad y promover cambios, deben convertirse en aspectos puntuales a observar en el proceso de renovación y reforma de las IES.

Como parte de esta renovación, la realidad de una visión diferente respecto a las IES está presente; y por supuesto, el surgimiento de un nuevo modelo para la ES centrado en generar en el alumno un pensamiento crítico y creativo, lo que

supone, en la mayoría de las IES, reformas profundas que impliquen la renovación de los contenidos, métodos y prácticas, medios de transmisión del saber con una política de ampliación del acceso. “Para alcanzar estos objetivos, es necesario superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debe facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local, con la ciencia y tecnología de vanguardia; y en esto, el personal académico debería desempeñar una función decisiva”. (UNESCO;1998:13-14)

Personal académico que habrá de aprender nuevos métodos pedagógicos y el uso de materiales didácticos vanguardistas tanto para la transmisión de información como conformación de conocimientos, así como la evaluación de los mismos, no poniéndose a prueba solo la memoria, sino las inteligencias básicas de los individuos (inteligencia visual-espacial, auditiva-musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, verbal-lingüística, naturalista, lógica-matemática e interpersonal), las facultades de comprensión, la aptitud para labores prácticas y la creatividad.

Esto significa reconocer a los docentes y a los estudiantes como principales protagonistas de la educación superior y se anula la falacia de que con solo uno de ellos se pueden alcanzar los objetivos de la educación superior.

El aprendizaje se convierte en elemento clave y se hace patente el requerimiento de energías políticas de formación de los docentes, quienes deben ocuparse “de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia.” (UNESCO;1998:14)

En este sentido, se hace patente que resulta trascendental que las IES tomen medidas para involucrar a los profesores en la investigación, en constantes actualizaciones y en la mejora de sus competencias pedagógicas, mediante programas de formación permanente que motiven la innovación tanto en los planes de estudios como en los medios, modos, métodos y herramientas de enseñanza- aprendizaje. De no ser así, no se podrían para asegurar las condiciones profesionales a fin de garantizar la excelencia en la investigación aplicada a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes se constituyen como responsables de tomar decisiones respecto de su aprendizaje y en cuanto al proceso de renovación en las IES.

Por supuesto, la perspectiva que proporciona la UNESCO implica considerar una renovación sistémica de la ES que permita pensar en la calidad de la misma,

comprendiendo todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal docente, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento, tecnología aplicada, servicios a la comunidad y al mundo universitario y la característica de una dimensión internacional que fomente el intercambio de conocimientos, creación de sistemas interactivos, movilidad de profesores y estudiantes y la participación en proyectos de investigación internacionales; sin tener el deseo de unificar cada IES, ya que el entender el contexto y necesidades particulares es parte de esa misma calidad.

Contundentemente, para alcanzar y más aún, para mantener la calidad, las IES tendrán que esmerarse en la selección de sus estudiantes y profesores, en la formación permanente, en los procesos pedagógicos, en la movilidad, en el uso de las tecnologías de la información convertidas en tecnologías educativas así como en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación, también se constituyen como un foco de reflexión, y se indica que deben ser incluidas en todo el SES como medios y herramientas que facilitan la elaboración, adquisición y transformación de la información más no la sustitución de los profesores ni del pensamiento y análisis de los estudiantes; pero sí aprovechando las ventajas que la tecnología educativa proporciona creando nuevos entornos pedagógicos, de acercamiento a la información que se genera en el mundo y agilizando algunas tareas propiamente administrativas. Por su puesto, se plantea claramente que, lo anterior no será posible, sino se refuerza la gestión y el financiamiento de las IES como servicio público; en donde aún con autonomía para mejorar asuntos internos de cada IES, el objetivo último de la gestión será el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación que logren servir a la comunidad, y comprender y participar de los problemas mundiales.

Por último, se insiste en que el poner en común los conocimientos teóricos y prácticos ya no solo en el ámbito local, sino entre los países y continentes, ratificarán la apertura de oportunidades de los elementos vivos que conforman las IES, fortaleciendo las oportunidades de desarrollo y limitando la fuga de cerebros que priva en la mayoría de los países en vías de desarrollo. Para ello, las asociaciones y alianzas constituyen un factor importante al realizar la transformación de la educación superior.

Así pues, si se toma como referencia las pautas establecidas por México tanto en el PND como en el PNE en el ámbito de la ES, se puede observar que se retoman, (con excepción del artículo respectivo al control de fuga de cerebros) todos y cada uno de los lineamientos marcados por la UNESCO para las IES.



Por supuesto, no se ignora que existen dificultades para alcanzar las metas deseadas; ya que todo cambio educativo implica un cúmulo de relaciones interpersonales, lo que supone modificar esos procesos de interrelación, erradicando las costumbres y tradiciones que no beneficien hoy a la transformación del sistema conforme a los nuevos roles que a cada actor le toca vivir y recuperando aquellos esquemas previos que funjan como base para el cambio deseado. Por lo anterior, se prevé un trabajo desde los centros a fin de que las decisiones que señalen la ruta que cada una de ellos seguirá nazcan desde su interior, ya que se tiene la certeza de que la imposición de conductas tropezaría con la resistencia natural de los actores principales de la ES.

Otro de los problemas a los que se podría enfrentar México, está plenamente interrelacionado con la dimensión del SE, y a su todavía fuerte centralización, lo que en el ámbito de instituciones públicas propicia que los cambios transiten con lentitud, y muchas veces con distorsiones, de arriba hacia abajo; por lo que se tendrá que pugnar porque los cambios e innovaciones a implantar contemplen y consideren a quienes participarán de ellos. Fortaleciendo, de esta manera, la actitud proactiva tanto del personal docente como directivo.

Siguiendo el mismo orden de ideas, la falta de continuidad y consistencia se conforma como una desventaja más para alcanzar los objetivos planteados en la ES, ya que se tendrá que luchar contra la frustración que pueda generarse si no se observan resultados a corto plazo, fundamentalmente por la falta de recursos materiales o financieros adicionales.

No obstante, el gobierno de México considera a la ES como el eje sustancial para lograr su desarrollo y transformación como país; y tiene conciencia de que el sistema educativo en el nivel superior deberá alcanzar una calidad que implica satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; en donde las IES deben ocuparse por promover las innovaciones, estar abiertas a los cambios, mantener una argumentación racional rigurosa, que junto con la creatividad, la responsabilidad, tolerancia y la libertad propicien cambios en su interior y de este al contexto exógeno en el que se desenvuelve. Y donde las entidades gubernamentales e instituciones privadas tendrán que doblegar esfuerzos por lograr la cobertura de la demanda educativa pero con equidad, solidez académica, eficiencia en la organización y con la utilización de todos los recursos posibles.

## **CAPÍTULO III**

### **Hacia la Calidad en las Instituciones de Educación Superior**

#### **3.1 La calidad en las instituciones de educación superior en México**

Como se analizó en el capítulo anterior, México frente al mundo de cambios y los procesos de reforma a los que se enfrenta, ubica a la calidad, como uno de los factores esenciales a considerar dentro de los procesos de transformación que debe experimentar la ES.

La calidad es un concepto que ha tenido gran desarrollo, sobretodo, durante los últimos treinta años. Está íntimamente relacionado con la eficiencia y ambos se relacionan a su vez con la capacidad organizativa y de producción de una institución.

Sin embargo, la calidad es un concepto complejo, que dista mucho de ser una realidad clara y precisa ya que cuenta con diversas definiciones y múltiples dimensiones. El no contar con parámetros únicos a partir de los cuales se logre definir la calidad en un solo sentido exige ser analizada y determinar la forma en que será concebida en esta investigación.

La confusión que existe alrededor del concepto de calidad, según Pérez Juste (2000:15-17), se debe a tres razones principales: el reduccionismo que se hace en la definición (dirigiéndolo exclusivamente a aspectos de eficiencia; de satisfacción a los destinatarios, clientes del producto o servicio prestado; a las características o naturaleza del producto, bien o servicio ignorando las relaciones entre ellos, los niveles de logro y los medios a su servicio; o el carácter económico, si se habla de negocios, o netamente cognitivo, en el caso de la educación); las diversas concepciones de partida (que no dan la oportunidad de tener definidas claramente lo que es el producto, el bien o el servicio en que se buscará la calidad); y los modelos de referencia (el simple traslado de modelos de calidad surgidos en ámbitos concretos e implantados sin la menor reflexión, análisis e implicaciones en otros campos con características, problemáticas, medios y recursos diferentes).

En función de lo anterior, existe una multidimensionalidad del término de calidad, que también suele provocar confusiones o poca claridad en la concepción acerca de ella. Conforme a los documentos que dio a conocer, sobre evaluación de la calidad, el Consejo de Universidades, se recogen seis dimensiones distintas de ese concepto:

1. Disciplinas académicas, vinculada con la excelencia del saber;
2. Reputación, relacionada con la buena o mala fama que puedan obtener las personas o instituciones;
3. Perfección y la consistencia, en donde se puntualiza la perfección en la ejecución;
4. Economía o resultados, en esta dimensión se distingue la existencia de recursos, el uso de ellos y los resultados alcanzados “valor añadido”;
5. Satisfacción, de quienes participan en el diseño, prestación y mejora del producto, bien o servicio, de los clientes, usuarios o destinatarios, tanto inmediatos como a medio y largo plazo;
6. Organización, dimensión que se refiere a la capacidad de la organización para enfrentar las demandas tanto del personal como de los destinatarios. (Pérez Juste;2000:15-17)

Si se pone atención a los criterios y a las dimensiones, resulta que todos los elementos señalados son dignos de considerarse para alcanzar la hoy denominada “calidad total”; que conforme a Galgo, (1993:32) en el marco de la empresa, significa “un concepto global y unificador que englobe todo lo referente al objetivo de excelencia al que debe atender la empresa. Dentro del significado de la palabra calidad se debe incluir todo: competitividad, entregas, costes, excelencia, moral, productividad, beneficio. Calidad del producto, cantidad / volumen, resultados, servicio, seguridad, atención al entorno, atención a los accionistas.”

Si bien el término de calidad es complejo e implica manifestaciones diferentes entre sí, éstas deben verse como complementarias y no como excluyentes; en donde al logro de las mismas contribuyen: el personal de una organización por medio de la satisfacción en el puesto de trabajo, todos los elementos que participan en la producción de un bien o servicio, aquellos que facilitan la eficacia y la eficiencia en su producción, y todos los momentos del proceso que van de su concepción y diseño, a su prestación y seguimiento, pasando por su elaboración y/o desarrollo.

Las dificultades que se manifiestan para acceder a una definición concensada de calidad, en virtud de la existencia de diferentes criterios y de las diversas dimensiones desde las que se le puede considerar, también impactan al hablar de calidad en el ámbito de la educación. Sin embargo, existen maneras básicas que permiten enfrentar el problema de la calidad en la educación y propiamente en las IES, teniendo en consideración las características y la naturaleza de las instituciones. Desde este punto de vista, resulta conveniente señalar algunos enfoques desde los que se puede acceder al concepto de calidad en la ES:

- a) Enfoque absoluto; éste hace énfasis a la excelencia del producto, bien o servicio, “excelencia que no es otra cosa que la posesión plena de las notas que lo caracterizan o definen.” (Pérez Juste;2000:22)
- b) Enfoque relativo; mientras que en el enfoque anterior se consideraba a la calidad como la excelencia lograda en un bien, producto o servicio, el relativo, pugna por el establecimiento de criterios e indicadores que permitan obtener coherencia entre resultados y fines, entre resultados y metas-objetivos y entre procesos y medios-resultados. “...los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de grupos o individuos, se proyectarán en otras tantas caracterizaciones de la educación de calidad. Ello supone que, en estos supuestos, el concepto de calidad se podría aplicar a muy diferentes formas de educación.” (De la Orden;1988:152)
- c) Enfoque de los movimientos de calidad; con la competitividad en los mercados, al finalizar los años 60, la calidad no es tanto una cuestión de cumplimiento de las especificaciones de los productos, bienes o servicios; sino de satisfacción de a quienes van destinados, es decir, el cliente se convierte en la prioridad. Estas pautas son las que dan nacimiento a la “calidad total” y a las normas de ISO. “Del control estadístico de la calidad se pasa a la etapa de aseguramiento de la calidad; si el control estadístico se centra en la comprobación de la calidad de los productos fabricados, el aseguramiento analiza todo el proceso de producción de bienes y servicios” (Pérez Juste;2000:20)
- d) Enfoque integral; presenta a la calidad como una realidad compleja, en virtud de que se le considera como “la armonización integradora de los diferentes elementos componentes: eficiencia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para sus destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo”. (Pérez Juste;2000:20) Los procesos, medios y recursos, personal, y demás actores, son factores que se recogen en los modelos de calidad, como partes sustanciales y vinculadas estrechamente para alcanzar el logro de los resultados deseados, que resulten ser útiles y satisfactorios, tanto para los destinatarios como para el propio personal de la organización.

Siguiendo las pautas de este último enfoque (el cual será tomado como directriz en este trabajo), la educación es vista como un sistema, en el que se identifica la estructura, los procesos, las entradas, los resultados, el ambiente y la retroalimentación. Lo anterior implica reflexionar en que para alcanzar la calidad en la ES se tienen que observar las dimensiones específicas que la motivan. En estas dimensiones como parte de las entradas participan: el profesorado, el personal, los recursos físicos, los alumnos y los recursos financieros; las salidas siendo el resultado de los procesos utilizados para transformar las entradas, se manifiestan en tres grandes bloques: en la educación, la investigación y los

servicios; y como procesos, la gestión, la curricula, los servicios, la actividad docente y el ambiente.

De esta forma, introducirse al tema de calidad implica necesariamente pensar en un todo. Siendo objetivos y teniendo como referente el enfoque integral, conseguir una ES de calidad no es nada fácil y no todos los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza está en manos de la administración de un país (en este caso México).

Como el mismo PNE establece, el alcance de la calidad en las IES depende de los factores de la administración pública; pero también, de la práctica docente y la formación que quienes la realizan tengan, así como del funcionamiento de los centros en los que la ES se imparte. El papel del Estado en este campo es el de poner los medios necesarios para facilitar la enseñanza y el aprendizaje; proporcionar y propiciar la obtención de los recursos personales y materiales adecuados para los objetivos establecidos; y marcar las pautas para la organización de las IES y la docencia, de modo que se favorezca la enseñanza y la ES de calidad.

La calidad en la educación puede examinarse, por lo tanto, desde diferentes puntos de vista y considerándose múltiples aspectos: la calidad global del sistema de educación en un determinado momento, con relación a otros sistemas, en el rendimiento de las diferentes unidades del sistema de educación superior, en función de las metas predeterminadas por las políticas educativas; y las acciones de cada uno de los actores que las aplican. En cualquier sentido, es importante para asegurar la calidad educativa en una institución, que tanto los directivos, como los docentes, los alumnos y el personal administrativo, reflexionen sobre su práctica cotidiana; y realicen procesos de evaluación no en busca de explicaciones sobre los éxitos o fracasos sino de información que los retroalimente y les permita corregir el rumbo hacia la calidad de su servicio, observando las necesidades que se generan en el entorno en que se desenvuelven las instituciones. Por lo que las IES deben seguir un plan bien definido que contemple las normas, políticas, procesos y procedimientos establecidos, previamente por organismos reconocidos, sin dejar de visualizar sus propias prioridades y realidades.

Si bien todos los aspectos enunciados se interrelacionan entre sí, sólo se profundizará en el ámbito de los actores de la ES; y más específicamente en la calidad de la enseñanza, en virtud de la importancia que se da en el actual PNE de México, a la actuación y participación de los docentes de la ES para alcanzar una enseñanza y un sistema de educación superior de calidad.

Un análisis global de la calidad de la enseñanza implica plantearse componentes diferentes de la calidad integral, como lo es la calidad del plan de estudios, del

proceso de enseñanza-aprendizaje, de integración y de servicios o de resultados a mediano y a largo plazo.

En relación con el plan de estudios, este es uno de los factores determinantes para alcanzar la calidad de la enseñanza, ya que se conforma como “la interfase entre las exigencias sociales y el proceso interno en un centro de enseñanza, en lo que se refiere a su labor educativa y, en cierta medida, entre el presente y el futuro.” (Izquierdo;1994:48) Es decir, el plan de estudios alcanzará una calidad siempre y cuando establezca los requisitos que fundamentados en los contextos y exigencias sociales, profesionales y científicos actuales, sirvan para formar personas que logren integrarse en la sociedad al terminar o durante sus estudios superiores. Es decir, la calidad de un plan de estudios, se elevará siempre y cuando se logre asegurar la “adecuación de él a las necesidades sociales, al nivel de desarrollo científico y tecnológico y a la evolución de éste y aquellas.” (Izquierdo;1994:49)

Dentro de los factores de calidad que pueden ser valorados como parte de los planes de estudios están: la **participación** de agentes externos relacionados con la carrera, de los miembros de la comunidad educativa de la institución, la naturaleza y estructura de la participación de cada uno de esos agentes y miembros directos de la institución; dentro de la **metodología de elaboración del plan**, la definición de ámbitos y perfiles profesionales de los titulados en función de la demanda social, la evolución de los conocimientos científicos y tecnológicos relacionados con la carrera, los conocimientos, capacidades e intereses de los estudiantes que acceden al plan, la definición de los modelos y perfiles de formación y su concreción en objetivos generales, la definición de los contenidos, metodologías y recursos necesarios, en función de los objetivos, la valoración apriorística de la adecuación del plan a las necesidades sociales y la valoración apriorística de las posibilidades de logro por parte de los estudiantes durante el tiempo previsto para cursar la carrera; como parte de los **contenidos del plan**, la definición expresa del modelo de formación y de los objetivos educativos generales de la carrera, los contenidos de las enseñanzas su actualización y adecuación a los objetivos, las orientaciones metodológicas y su adecuación a los objetivos, las orientaciones relativas a la evaluación de conocimientos y su adecuación con los objetivos, la estructura, el plan académico de cada asignatura, la previsión de actividades propedéuticas para mejorar la integración de los estudiantes en el plan; y dentro de las **condiciones de puesta en marcha** del plan de estudios, la previsión de necesidades de recursos humanos, instalaciones, equipos y material, el conocimiento amplio del contenido del plan por parte de los responsables de su desarrollo, el nivel de aceptación del plan por parte de los miembros de la comunidad educativa y el programa de seguimiento y evaluación durante el proceso de puesta en marcha del plan. (Izquierdo; 1994:59-60)

Aunado a la adaptación y observación que se realice de las necesidades y realidades culturales, sociales, políticas científicas y económicas, es necesario tener en cuenta los condicionamientos y oportunidades institucionales así como la orientación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo cual es indispensable para alcanzar los objetivos que se planteen en el plan de estudios de una IES. “Indudablemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y cada uno de los elementos que intervienen en él, ejercen influencia en el logro de los objetivos previstos en el plan de estudios y en los costes globales que comportan tales logros.” (Izquierdo;1994:49)

Dentro de este sector de enseñanza-aprendizaje, los factores de calidad que pueden ser analizados son la: **gestión académica**, en donde se atenderá la planificación y coordinación de las enseñanzas, la organización académica, el funcionamiento de los servicios de apoyo, extensión educativa y acogida de estudiantes, el funcionamiento de los servicios de apoyo a la función docente, los mecanismos de control de los resultados de la enseñanza, el seguimiento del proceso escolar de los estudiantes, la gestión de recursos destinados a actividades docentes, los planes de captación, formación y perfeccionamiento de profesores, los mecanismos de evaluación de la calidad de la enseñanza y planes de mejora, y el clima de trabajo y relaciones humanas; los **recursos humanos**, observando fundamentalmente el número de estudiantes ante el número de profesores, la distribución en función de unidades docentes y actividades, el nivel científico, tecnológico y profesional, la formación y experiencia pedagógica, la formación y experiencia investigadora, la producción científica y de material de apoyo a la enseñanza, la dedicación real a cada una de las actividades docentes, investigadoras y de gestión y las actitudes frente al trabajo en equipo e integración en la institución; el **personal de administración y servicios**, atendiendo al número de personal, su distribución, preparación técnica, actividades y motivaciones en relación con el trabajo; los **recursos materiales**, en número, capacidad y adecuación, las **instalaciones** destinadas a los diferentes servicios de la institución y el equipamiento; y los **factores didácticos**, como pueden ser el diagnóstico de los niveles reales de acceso de los estudiantes, actualización de los contenidos y su adecuación a los objetivos, metodología didáctica, utilización eficaz de recursos didácticos en función de la metodología adoptada, utilización por parte de los alumnos de los medios de laboratorio, informáticos, bibliográficos y demás, funcionamiento de tutorías, etc. (Izquierdo;1994:61-64)

Por su parte, tanto la calidad de integración como la calidad de servicio se manifiestan en ámbitos externos a la institución y ponen de relieve el comportamiento de los graduados en la sociedad. La calidad de servicio se refiere a satisfacción de las demandas sociales, en áreas específicas y al desarrollo de cada uno de los egresados de sistema de educación; mientras que la forma en que cada uno de los graduados se desenvuelve profesional y socialmente, y en la

medida en que les resulta más o menos fácil alcanzar competencias profesionales y un nivel de desarrollo personal, se podrá hablar de la calidad de integración.

Los factores que se asocian a la calidad en estos últimos rubros son el tiempo en el que el (80%) de cada promoción logra su primer trabajo, el periodo de iniciación profesional, la formación complementaria exigida para el ejercicio profesional en diferentes actividades, el porcentaje de graduados que trabajan en áreas de actividad relacionadas con su formación, el porcentaje de graduados que trabajan en áreas de actividad diferentes pero con análogo nivel profesional, los subempleados y la valoración de los empleados respecto a la adecuación entre formación y ejercicio profesional. (Izquierdo;1994:465-66)

Si se consideran los factores indicados, y focalizando la atención exclusivamente en la participación del profesor (como actor trascendental en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje), el concepto contemporáneo de calidad en la enseñanza suma a las habilidades que deben tener los profesores en cuanto a las actitudes, al conocimiento de las materias que enseñan y a las capacidades pedagógicas, la idea del profesor como profesional reflexivo.

“Puesto que las tareas con las que se enfrentan los docentes cambian constantemente, los profesores deben buscar permanentemente modos de mejorar su práctica.” (Wilson;1992:36) Fundamentalmente, porque durante la enseñanza, el docente toma múltiples decisiones mientras desarrolla su práctica docente. “Tornar consciente la naturaleza de este conocimiento profesional mediante la “reflexión en la acción” puede ayudar por lo tanto, al docente a ver como puede hacer más eficaz su práctica, organizándose mejor y sabiendo exactamente la manera de motivar a sus alumnos y tratarlos con mayor atención. Hoy en día, la calidad en la enseñanza supone una conciencia de las implicaciones de la toma de decisiones y el empleo de la autoevaluación como medio de reconducir la planificación, de forma tal que, aproveche el potencial de las situaciones docentes y así pueda proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje más fructíferas.” (Wilson;1992:36)

Por su puesto, se ha de insistir en que, el alcance de la calidad en la ES no depende exclusivamente del hacer docente. Desde el punto de vista de la calidad como integración, existen factores del mismo sistema que afectan a la calidad del trabajo docente, tales como las decisiones del Estado, el financiamiento, la administración educativa, las estructuras dirigidas a la formación del profesorado, el equipo directivo, etc. Sin embargo, a pesar de que todo lo anterior funcionara, sin la calidad en la enseñanza y en el rendimiento del profesor en el aula, simplemente resultaría imposible alcanzar la calidad global en las IES.

“Es la calidad del mismo profesorado la que determina la calidad de la enseñanza en general, la experiencia demuestra que los docentes son malos ejecutores de las



ideas de otros. El desarrollo del currículo y el profesorado deben jugar un rol activo en el desarrollo y mejora del currículo. Su comprensión, sentido de responsabilidad y compromiso en la mejora de la experiencia educativa del alumnado se produce cuando ellos poseen las ideas y el autor de una propuesta curricular es capaz de facilitar la conceptualización de las ideas del profesorado para trasladarlas a la práctica de la clase.” (Hernández;1988:50)

Específicamente, en el proceso de enseñanza y el rendimiento del profesor en el aula afectan dos factores sustancialmente: la adecuación y la capacidad personal. En el primero se ha de observar que, además de poseer un conocimiento apropiado de la materia que se imparta y una formación adecuada para enseñar a los alumnos del nivel superior, el docente, debe contar con los recursos oportunos (espacios, materiales necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y disponer del tiempo suficiente para analizar y desarrollar la práctica docente. Respecto al segundo factor, es fundamental subrayar que una vez dados los aspectos anteriores, la capacidad personal pasa a conformarse como elemento clave a subrayar en el proceso de calidad en la enseñanza.

La capacidad personal se entenderá como “la destreza del profesor, tanto si se trata de contribuir a las decisiones de planificación, al desarrollo de los materiales curriculares a la aplicación o a la evaluación del currículo. Cuanto mayor sea la adecuación entre lo que al docente se le pide que haga y su habilidad para hacerlo, más fácilmente cabrá atribuir a factores de capacidad personal las diferencias en la calidad del rendimiento.” (Wilson;1992:40) Con este contexto se pone en relieve, una gama de tareas que el profesor desarrolla antes, durante y después del encuentro con los alumnos en el aula. El trabajo que llevan a cabo los docentes, implica una serie de actividades en las que influyen los alumnos, los padres de familia, la propia institución de educación, el contexto; todas ellas relacionadas íntimamente con la calidad de la experiencia de aprendizaje que satisface a los alumnos y que apoya el alcance de los objetivos institucionales y en algunos casos de un Estado.

De este modo, se debe puntualizar que, siendo el profesor quien pone en práctica el currículo y desarrolla diversas habilidades que le permite organizar el proceso de aprendizaje y distribuir las acciones que habrán de desarrollar los alumnos, se constituye, como un factor crítico en la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, de las IES. No se ignore que hoy día, el currículo no es estático, por lo que los profesores expertos ya no son aquellos que saben los contenidos de una asignatura y nada más. Una variedad más amplia de tareas de gestión, de reflexión, de planificación, de motivación, etc., exige del personal docente mayor eficacia en las actividades que realiza al fin de alcanzar a desarrollar su práctica docente con el nivel de calidad deseable por la institución en la que labora y de la propia ES.

De aquí que los profesores hayan sido señalados en las políticas del Estado mexicano como determinantes para la calidad del sistema de educación superior. Su papel se convierte en aspecto central ya que se considera que todo lo que facilite su participación, motivación y preparación favorecerá el funcionamiento de la enseñanza y la calidad de las propias IES. Ante los retos que se plantean en el PNE, los docentes tendrán que aprender nuevos conceptos y técnicas, desarrollar nuevas habilidades didácticas, actualizar sus conocimientos, tanto en el ámbito de una especialidad como en el de la pedagogía, reflexionar sobre los cambios a los que se enfrenta él, sus alumnos y la institución en la que participa como parte de un gran sistema de educación, analizar el contexto y las características del centro en el que va a desarrollar su trabajo, identificar y valorar las posibilidades de aprendizaje con la que cuentan sus alumnos y adaptar a ellos los objetivos escolares; además de realizar un esfuerzo supremo para dar respuesta a las demandas sociales que se plantean.

En este contexto resulta imprescindible identificar las perspectivas desde las que se puede concebir la enseñanza y orientar la práctica de la misma así como el perfil de los docentes universitarios, valorar las condiciones en las que ellos ejercen su trabajo y analizar las medidas que deben impulsarse para ampliar sus perspectivas profesionales y abrir nuevas rutas para su formación. (Ministerio de educación y ciencia; 1994:28) La valoración sobre la calidad de uno de los actores de la ES, destacará posiblemente puntos fuertes y débiles; y proporcionará un incentivo para su desarrollo. Los resultados que se obtengan pueden ayudar a definir normas para la formación de los profesores, niveles de competencias que habrán de alcanzar y desarrollar, y demás necesidades que deberán de subsanarse por medio de programas de formación que permitan determinar hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos a fin de lograr el perfeccionamiento de las capacidades, conocimientos y habilidades de los docentes, con el propósito de facilitar el alcance de la calidad.

Como parte de la calidad en la enseñanza, el análisis del desarrollo de la enseñanza y la formación continua de los profesores se presenta como una tarea a atender de inmediato; ya no como labores temibles sino como aspectos que requieren de transformación, en donde deberán atenderse los factores que se hacen manifiestos en los programas de desarrollo tanto en el ámbito económico como en el espacio de la ES, las políticas gubernamentales y las exigencias sociales.

### 3.2 La enseñanza y sus perspectivas

Con la conciencia de que para el sistema de educación superior y las IES es trascendental evaluar, valorar y establecer las líneas específicas que dirigirán su desarrollo; considerando todos y cada uno de los retos previamente analizados, y sin minimizar la importancia de cada elemento, aspecto, proceso y procedimiento que involucran y dan existencia al sistema, se profundizará en el proceso de enseñanza como uno de los pilares sustanciales para alcanzar la calidad de este nivel educativo.

Se señalarán los modelos de enseñanza para posteriormente identificar, a partir de lo señalado por el PNE de México, qué tipo de enseñanza es por la que se apuesta como medio para obtener la calidad y, además, poder analizar los requerimientos de formación docente y su profesionalización, elemento clave para motivar la calidad en las IES.

Cuatro son las perspectivas que conciben la enseñanza y orientan la práctica de la misma con características específicas y diferentes entre sí. Pérez Gómez, indica que para entender la enseñanza, es necesario comprender y analizar esos cuatro enfoques:

1. Como transmisión cultural,
2. Como entrenamiento de habilidades,
3. Como fomento de desarrollo natural, y
4. Como producción de cambios conceptuales.

Desde el primer enfoque, “la función de la escuela y la práctica docente del profesor es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura.” (Pérez Gómez;1995:79)

Este enfoque se denomina tradicional, ya que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades, destrezas, intereses de los alumnos y la comprensión significativa de la información.

En este enfoque, empleado en más del 95% de las IES de México, el profesor es la fuente y el intérprete básico de la información; dentro del aula los profesores consumen de la mitad a tres cuartas partes de su tiempo, suministrando información casi siempre en forma verbal y en el mejor de los casos con apoyos audiovisuales y realizando preguntas a los estudiantes que hagan manifiesta la memorización de los contenidos transmitidos durante la sesión.

En este modelo, los estudiantes tienen el papel de receptores pasivos de información, en donde la atención individual es inexistente. La responsabilidad

del aprendizaje recae básicamente en el alumno y son ellos quienes tienen la obligación de memorizar los contenidos proporcionados en el tiempo fijo de duración de clase. Frente a lo anterior, la forma de evaluar es sumativa y repetitiva de la información, lo que motiva una evaluación poco frecuente. Se apoya en el hecho comprobado de que, el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones sin considerar que la sociedad actual ya no necesita de sujetos que solo repitan información sin comprenderla, adaptarla y transformarla en conocimiento útil en su realidad.

Por su parte, el enfoque de la enseñanza como entrenamiento de habilidades (contrariamente a lo que plantea el de transmisión cultural), indica que, el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales como la lectura, escritura, solución de problemas, planificación, reflexión, entre otras, es lo sustancial en la enseñanza; olvidándose de la necesidad de vincular la formación de esas capacidades a los contenidos informativos, analíticos, propositivos y al contexto en donde tanto las habilidades como la comprensión y empleo de los conocimientos adquieren significado al ser empleados en la vida cotidiana y profesional.

“Las capacidades formales no pueden verse de forma independiente de los contenidos a partir de los cuales se desarrollan. La lógica de una disciplina va ligada a la naturaleza de los conceptos que la configuran, por ello, la pretensión de transferencia universal de capacidades que subyace a este enfoque es una vana pretensión.” (Pérez Gómez;1995:80)

Como un modelo idealista y con una casi nula participación en las IES de México, el modelo de enseñanza como fomento del desarrollo natural, plantea que la enseñanza debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento de los estudiantes, dicho crecimiento, sea físico o mental, se regirá por sus propias reglas, considerando el desarrollo espontáneo del alumno.

Los orígenes más significativos de este enfoque se encuentran en la teoría de Juan Jacobo Rousseau, quien hablaba de la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. (Pérez Gómez; 1995:80)

Esta perspectiva idealista y naturalista permite visualizar la importancia de promover un equilibrio entre los contenidos académicos, el desarrollo del individuo y la sociedad; entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que difieren el desarrollo individual, sin restar importancia a ambas conceptualizaciones.

El último enfoque, la enseñanza como producción de cambios conceptuales, es el más reciente. Piaget y los neopiagetianos plantean la enseñanza como producción de cambios conceptuales, en donde el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor es el sujeto que motiva, dirige y proporciona las herramientas para que esa asimilación y transformación se presente. Proceso dialéctico, de mutua influencia, a través del cual se logran transformar los pensamientos y creencias del discente, movilizándolo los esquemas de pensamiento de cada alumno, para lo que es sustancial que el profesor ponga atención en los intereses y posibilidades de comprensión de sus estudiantes. “Lo importante radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno y no en la estructura de las disciplinas científicas.” (Pérez Gómez;1998:81)

El problema, radica en que en el ámbito de ES, la enseñanza no puede enfocarse exclusivamente al desarrollo de las capacidades formales y olvidar la importancia clave de los contenidos a aprender. Hay que decir que, para la enseñanza superior, si existiera un modelo ideal, sería “el ecléctico”; donde se considere a la enseñanza como un proceso que facilite la transformación permanente del pensamiento, las actitudes, habilidades, conocimientos y comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y estimulando su experimentación en la realidad.

### 3.3 Modelos de enseñanza

Con la finalidad de identificar el modelo de enseñanza que garantice la eficacia de la acción docente y su formación conforme las exigencias actuales en la ES en México, se analizarán los modelos a través de los cuales se puede explicar la vida en las aulas.

#### 3.3.1 Modelo presagio-producto

El modelo presagio-producto, es un modelo de investigación de la enseñanza que tiene su desarrollo a partir de los años 30's con el nacimiento de trabajos realizados por Walker (1935), Study (1943) y D.G. Ryan (1967), quienes indican que la conducta observable está directamente ligada a la estructura de la personalidad del profesor, definida por sus “rasgos” estables, mismos que pueden permitir predecir determinadas conductas. (Ferrández;1997b: 264)

Plantea como objetivo de su investigación, la eficacia docente, misma que dependía (según B.J. Biddle y M.J. Dunkin) de las experiencias formativas de cada profesor, de las experiencias profesionales como docentes así como las características del profesor al enseñar, su conducta, inteligencia, personalidad, etc., aspectos que marcan la variable presagio; por otra parte, se toma en cuenta, la variable producto, que se refiere a los contenidos, actitudes y conductas adquiridas a través de la instrucción y la configuración de su personalidad como un sujeto maduro y adulto, así como sus conductas profesionales y ocupacionales a largo plazo. (Ferrández;1997b:266)

De lo anterior se deduce que, la eficacia de la enseñanza reposa directamente en las características psicológicas y físicas del profesor. Se buscó lo que se consideraba el comportamiento del “mejor profesor” para posteriormente convertirlo en el prototipo a imitar, anulando con ello, el análisis de contextos físicos, sociales, políticos, curriculares, económicos y culturales, que reconocieran las diferencias y evitaran la idea de universalidad.

Para el modelo en estudio, el profesor es el único responsable del éxito o fracaso de los alumnos; en virtud de que estos últimos, son considerados como personas totalmente dependientes e inmaduros, con dependencia total para un aprendizaje que tenía por características ser memorístico y plenamente dirigido.

Bajo un concepto unidireccional del proceso de enseñanza, es el profesor, quien con un papel protagónico, debe seguir modelos de personalidad y aptitudes preestablecidas que suponen la eficacia en su desarrollo como docentes; Ryan desarrolla 25 características que según este modelo, deben seguir los profesores para desarrollarse eficazmente y las que se identifican como parte de un comportamiento ineficaz. (Postic; 1978:60-61)

Se indica que un profesor tendrá un comportamiento eficaz si:

1. Es entusiasta
2. Se interesa por los alumnos y las actividades de la clase
3. Es optimista
4. Tiene dominio de sí, no se perturba fácilmente
5. Le gusta divertirse, tiene sentido del humor
6. Conoce y admite sus faltas
7. Es honesto, imparcial y objetivo en lo que se refiere al trato de los alumnos
8. Es paciente
9. Muestra comprensión y simpatía en su trabajo con los alumnos
10. Es amigable y cortés en sus relaciones con los alumnos
11. Escucha a sus alumnos, tanto en sus problemas personales como en los escolares

12. Impulsa el esfuerzo y recompensa el trabajo bien hecho
13. Reconoce los esfuerzos de los alumnos
14. Prevé las reacciones de otros en los contextos sociales
15. Estimula a los alumnos a que actúen lo mejor posible
16. Trabajo de la clase bien organizado y metódico
17. Método flexible dentro de un plan
18. Se adelanta a las necesidades de cada uno
19. Estimula a los alumnos con ayuda de materiales y de técnicas interesantes y originales
20. Demuestra y explica claramente, de manera práctica
21. Las directivas son claras y concienzudamente
22. Estimula a los alumnos a resolver sus problemas personales y apreciar sus realizaciones
23. Asegura la disciplina, calmada, digna y positivamente
24. Ayuda con voluntariedad
25. Prevé y ensaya resolver las posibles dificultades

Y su comportamiento en la enseñanza será ineficaz si:

1. Es apático, triste, parece aburrido
2. Parece no tener interés alguno en los alumnos en las actividades de la clase
3. Es deprimido, pesimista, parece desgraciado
4. Se exalta, se perturba fácilmente
5. Es demasiado serio, excesivamente ocupado para dejar un lugar al humor
6. No es consciente de sus errores, o no es capaz de admitirlos
7. Es injusto o parcial con relación a los alumnos
8. Es impaciente
9. Seco con los alumnos, utiliza el sarcasmo, muestra una falta de simpatía a su respecto
10. Distante en sus relaciones con los alumnos
11. Parece no ser consciente de los problemas y de las necesidades de los alumnos
12. No alaba a los alumnos, desaprueba, actúa con rigor exagerado
13. Duda de los motivos de los alumnos
14. No prevé las reacciones de otros en los contextos sociales
15. No realiza esfuerzo alguno para estimular a los alumnos para que trabajen mejor
16. Trabajo sin plan, faltándole organización
17. Método rígido, se muestra incapaz de desviar el plan
18. No es capaz de tomar medidas según las diferencias y las necesidades de cada uno

19. Utiliza materiales y técnicas de enseñanza sin interés
20. Las demostraciones y las explicaciones no son claras y las expone de forma mediocre
21. Las directrices son incompletas y vagas
22. No es capaz de dar a los alumnos oportunidades de resolver sus problemas ni de apreciar su trabajo
23. No cesa de reprender, ridiculizar, recurre a formas de sanciones crueles o desprovistas de sentido
24. Su ayuda es un fracaso o da informaciones contradictorias
25. Es incapaz de prever y de resolver las posibles dificultades

El modelo recibió diversas críticas en donde se le tachó de “esquema conceptual pobre y simplista” y de “caja negra”, porque tiene en cuenta lo que el profesor es, pero no lo que hace, ni la relación entre lo que es y lo que hace; tampoco considera las variables contextuales, ni las actividades que realiza el alumno y su influencia en los resultados (producto), además de no definir una base conceptual y mucho menos los criterios de eficacia que lo deberían configurar. (Pérez Gómez;1985:99)

Específicamente, Pérez Gómez, señala que, los defectos más importantes de este paradigma al que él denomina de “caja negra” son:

- No tener en cuenta lo que realmente sucede en el aula. Olvidando la diferencia existente entre “ser” profesor y “actuar” como profesor;
- Desconsiderar la influencia del contexto en el rendimiento del alumno y en el comportamiento profesional de los profesores;
- No valorar la función mediadora que el alumno realiza cuando va construyendo los nuevos aprendizajes. El alumno y su aprendizaje es la variable dependiente de la semblanza o perfil profesional del profesor;
- La inexistencia de un modelo conceptual que se arriesgue a sustentar este paradigma, ni el que se sirve para conformar el criterio de eficacia; y,
- El considerar a las aptitudes del profesor como causa única de aprendizaje, ya que hay muchos más mediadores endógenos y exógenos que influyen en la construcción de nuevos aprendizajes. (Ferrández; 1997a:9-10)

Independientemente de las desventajas de este modelo, a decir verdad, se constituye como el inicio de una concepción humanística y de las investigaciones psicológicas dirigidas a la identificación de las actitudes y capacidades del profesor; reconociendo que no basta con que el docente conozca la asignatura a impartir, sino las actitudes que le pueden permitir el desarrollo de su práctica docente adecuadamente.

De esta forma y gracias a la continuidad de la investigación de la enseñanza y el aprendizaje, se desarrollaron otros modelos, en los que se puso atención en aspectos, elementos y características diversas al modelo presagio-producto.



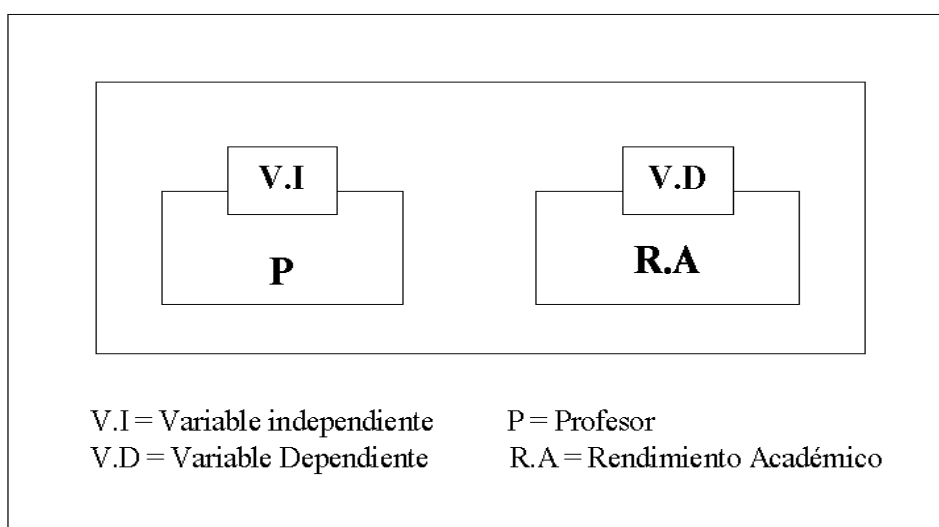
### 3.3.2 El Modelo proceso - producto

El modelo proceso-producto se desarrolla a partir de los años cuarenta y prevalece hasta los años setenta; el primero que habla del modelo es R. Mitzel (1960) y sus principales autores son Gage (1963), Ryan (1969), Allen (1975) en microenseñanza y Anderson (1939), Flanders (1960), Amidon y Hough (1967) en interacción, entre otros. (Ferrández;1997b:278)

El modelo se establece a partir de que “se percibe la necesidad de romper el hermetismo de la caja negra y empezar a considerar variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, variables internas que ejerzan un influjo mediador entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno y que sean capaces de explicar el resultado diferencial de profesores con capacidades y características personales similares.” (Pérez Gómez;1983:99)

Se conceptualiza la enseñanza-aprendizaje como una reducción a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno; tomando como base, la definición de las competencias del profesor, mismas que deben ser aprendidas por él, para repetirlas con todos los grupos y en cualquier contexto, como parte de un diseño sistemático de la instrucción. (Figura 4)

**Figura 4**  
Modelo proceso-producto



Fuente: Pérez Gómez, A.(1995) Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. p.92

Se plantea que el comportamiento observable del profesor es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno. Es decir, la enseñanza se reduce al comportamiento observable del docente. Comportamiento que se considera como estilos definidos de enseñanza (proceso) y el aprendizaje como rendimiento académico, del también observable y medible estudiante (producto).

Basándose en el conductismo se establecen como elementos fundamentales, el asociacionismo, mecanicismo, el principio de continuidad y el positivismo. (Pérez Gómez,1983:281)

Para llegar a definir las conductas del profesor más eficaces, es decir, aquellas que provocan una conducta o comportamiento del alumno conforme con lo deseado, los investigadores de este modelo, emplearon la microenseñanza (encaminada a grabar los mínimos detalles de los sucesos instructivos en el aula) y el movimiento de competencia docente (que se fundamentaba en aislar conductas y comportamientos que eran considerados como causas directas de los resultados positivos de los alumnos), para ser analizados, identificados e imitados por el resto del profesorado.

De igual manera, la observación directa y sistemática fue empleada como análisis del proceso que ocurre en el aula con la plena intención de “identificar patrones estables de comportamiento” o “estilos reales de enseñanza” y relacionarlos con el rendimiento académico de los alumnos. (Pérez Gómez; 1983:284)

Para este modelo, el discente es el centro de la observación, considerándolo como el elemento cuyo fin es responder con una conducta esperada en virtud del estímulo aplicado por el profesor. De esta forma, el aprendizaje se considera un mero acto de respuesta refleja, y la enseñanza se convierte en un proceso de causalidad lineal en donde el profesor aplica determinadas conductas o destrezas para conseguir los comportamientos y resultados deseados del alumno; de tal manera que, el profesor es el agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero concebido como causa (estímulo) que hecha andar el proceso que provoca la respuesta deseada.

A pesar de que el modelo recibió modificaciones, nunca salió de un reduccionismo del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que significó, la concreción del análisis de la práctica educativa a las conductas observables dejando de lado y sin analizar, el significado de los procesos reales de interacción. “La relación entre los comportamientos observables y los significados latentes no es nunca unívoca en el hombre sino polisémica, cambiante y situacional, condicionada por el contexto. Una misma manifestación observable puede significar cosas muy distintas según los individuos, los momentos o las circunstancias.” (Pérez Gómez;1995:83)

El pensar, de modo unidireccional, y el flujo de la influencia en el aula, no corresponden a una realidad que está constituida como un grupo, en donde las conductas de uno afectan a todos; la influencia en un salón de clases no es sólo del profesor a los alumnos, las actitudes y acciones de éstos últimos también inciden en la conducta futura o inmediata de los profesores y de sus propios compañeros; y por supuesto, en el aprendizaje.

Las conductas tanto de los docentes como de los discentes, no pueden descontextualizarse, ya que no son entendibles, ni interpretados al menos que se contextualicen. “De este modo, conductas docentes que parecen inducir un tipo de comportamiento discente en un grupo de aula concreto, pueden provocar comportamientos bien distintos en otro grupo de alumnos en circunstancias y momentos diferentes.”(Pérez Gómez;1995:84)

Este modelo de análisis de la enseñanza se encuentra dentro del enfoque tradicional de la educación; por lo tanto, solo busca medir por medio de pruebas de rendimiento académico y tests de inteligencia, la riqueza de la estructura semántica académica, es decir, los conocimientos que se aprenden para resolver con éxito, los problemas académicos y que tienen alta posibilidad de ser olvidados por no relacionarse o aplicarse a la interpretación y resolución de problemas cotidianos y profesionales. Los instrumentos de medición enunciados, son rígidos y en ellos no se considera la relevancia de la comprensión de los contenidos, en tanto se hace un excesivo hincapié en las acciones del comportamiento. Lo que lleva a una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano, olvidando que las estrategias docentes, por sí mismas, no provocan directamente rendimiento académico, a menos que se activen en el alumno las estructuras psicológicas de procesamiento y organización de la información.

Tanto el modelo presagio-producto como el modelo proceso-producto, carecen de validez, ya que ninguno de los dos “pueden llegar a conclusiones empíricas válidas que soporten una explicación teórica de la enseñanza, porque su contextualización, expresa o latente, de los procesos de enseñanza es pobre, simplista y reduccionista. No contemplan variables mediacionales, contextuales y curriculares de máxima importancia y no advierten la necesidad de conceptualizar la enseñanza como una producto situacional flexible y cambiante.” (Pérez Gómez; 1983:114)

### 3.3.3 Modelo mediacional

La poca consistencia de las investigaciones realizadas en los dos modelos de enseñanza explicados en los apartados anteriores, y la falta de una conceptualización concreta de las variables, elementos y aspectos considerados para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, permitió el desarrollo de un modelo más. El modelo mediacional es resultado de la evolución de los modelos conductuales que se pueden observar tanto en el modelo presagio-producto como en el proceso-producto y enfatiza los aspectos cognoscitivos y de entorno mediato que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Frente al tipo reproductivo, del modelo proceso-producto, en el que el profesor aprende aquellas conductas, competencias y funciones que debe repetir con sus alumnos, aparece el modelo mediacionista, también denominado cognitivo, como un enfoque constructivo, donde el profesor y los alumnos construyen su propio conocimiento a través de los procesos mentales que cada uno de ellos desarrolla. (Ferrández;1997b:350)

Modelo cognitivo, es la denominación que le otorgan Winne y Marx (1997), por incorporar el pensamiento como elemento mediador entre el estímulo y la respuesta, en el proceso de enseñanza.

Para esta corriente, no es la conducta, por sí misma, el objeto de estudio, sino el pensamiento y los procesos mentales que desarrollan en la mente los individuos, su utilización, la toma de decisiones y los comportamientos que se ejecutan como efecto.

“Se le denomina mediacional, porque entre la conducta-estímulo y la conducta-respuesta se sitúa lo que Hull, en 1943, llama “el organismo”. Este organismo no es sólo conductas, sino también todo el mundo cognitivo que media entre el estímulo y la conducta. Este tipo de mediación va hacer posible que a idénticos estímulos haya diferentes conductas o al revés.” (Ferrández; 1997b:357)

Lo anterior es factible, ya que la percepción que se tenga de una conducta traerá consigo diferentes acciones, en virtud de la información que se tenga, a las diferentes alternativas con las que se cuenten, las motivaciones, el ambiente y la racionalización que de todo ello se realice.

El objeto de este modelo, es identificar la forma en que se producen los procesos mentales que conllevan una elección, la toma de decisiones y ejecución de una conducta específica, teniendo en consideración las actividades, convicciones, creencias, teorías y/o juicios implícitos, que tienen los individuos previo al proceso de reflexión; sin la intención de emitir leyes generalizables.

“Clark y Yinger, definen el pensamiento del profesor como el conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente del profesor, que organiza y dirige su comportamiento antes, y durante la enseñanza interactiva.” (Ferrández;1997b:360)

Entrando en aspectos específicos, el modelo mediacional ha tenido tres tendencias que a pesar de mantener las mismas bases, han hecho patente en su evolución, la inclinación hacia alguno de los actores que participan directamente en el salón de clases:

- a) Mediacional centrado en el profesor;
- b) El centrado en el alumno; y,
- c) El mediacional integrador de la interacción del pensamiento y toma de decisiones del profesor y del alumno.

En la primera tendencia, se cree firmemente, que la enseñanza es un proceso complejo, en el cual se presentan diversas relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y constantemente cambiante; donde el profesor interpreta, diagnostica cada situación, elabora, experimenta y evalúa las estrategias por medio de las cuales intervendrá. Reconociendo que de poco le sirve, al docente, memorizar rutinas, actitudes y comportamientos definidos como óptimos, pero a la vez rígidos, que deberán ser empleados en contextos distintos.

De esta forma, los procesos de socialización del profesor, son parte elemental a analizar, en cuanto es en ese proceso, donde se conforman las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas acerca de los estudiantes, el aprendizaje, la cultura, la sociedad y la enseñanza.

Como lo enfatiza Clark, Peterson, Yinger, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, “la forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, ante las interrupciones y el rechazo de su planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada alumno en particular, dependen en gran medida de sus concepciones más básicas y de sus creencias pedagógicas. El pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de enseñanza.” (Pérez Gómez;1995:86)

Desde esta perspectiva unidireccional, Jackson (1975) en su libro “La vida en las aulas”, atrajo la atención sobre la importancia que tiene para la enseñanza y el aprendizaje, la toma de decisiones y los procesos reflexivos e intuitivos que impactan la totalidad de la vida en el aula; y planteó dos momentos de reflexión,

por parte del docente: el preactivo, donde se prescribe de modo flexible la enseñanza y el interactivo, caracterizado por la impredecibilidad del proceso. Tiempo después, se añadió el pensamiento postactivo, donde se toman decisiones respecto al diseño curricular y respecto al rendimiento de los alumnos.

Estas tres fases, están encaminadas a guiar, orientar y decidir la futura actuación que el docente tendrá en el aula y fuera de ella, de acuerdo con sus actitudes, teorías y principios, y con la información curricular, pedagógica y del ambiente que posee; diseñando un plan que considerará los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y enseñanza, medios, herramientas y proceso de evaluación de los alumnos. Se hace hincapié en que el docente también planeará la evaluación de los resultados que obtenga para lograr realizar las modificaciones y visualizar las alternativas posibles con las que cuente para su retroalimentación.

El profesor se encontrará con un gran número de información y de datos, como consecuencia de la planeación e interacción en la ejecución, que analizará, juzgará y tomará las decisiones procedentes con un carácter crítico, abierto y flexible para futuras planificaciones y actuaciones, evitando caer en los planteamientos irracionales y reproductores que otros modelos propiciaban.

Cada profesor construye su pensamiento pedagógico en función de situaciones de enseñanza nacidas, tanto de la reflexión teórica como práctica; siendo las más significativas:

- La intencionalidad docente en cada uno de los segmentos de los objetos y contenidos curriculares. Hay profesores que median en el aprendizaje para que este consiga mayor “formalidad” en los procesos discursivos de los alumnos; otros docentes se decantan más por lograr la asimilación de contenidos desde la vertiente cultural propia con el fin de que el alumno se convierta en agente crítico y transformador de su cultura; hay quienes se enfrascan en el mundo de los valores, etc.
- El “imago” que el profesor tenga del grupo de aprendizaje y de algunos o de todo los alumnos. Esta imagen (imago) puede ser positiva o negativa y en función de estos polos, (en cual se instaure) dependerá su pensamiento y, como consecuencia, sus juicios y sus decisiones docentes.
- Las teorías implícitas que por ser tales no están disponibles desde el plano consciente del profesor. Estas teorías comportan la existencia de una ideología sobre la enseñanza que se aplica en cualquiera de los momentos de desarrollo del curriculum, aunque para el profesor puedan identificarse en estado de latencia.
- Se pueden observar formas de hacer tecnologías en un docente que ha proclamado en un cuestionario su adhesión a la teoría sociocrítica. Estas

teorías implícitas comportan una tipología de creencias desde las que el profesor contempla, analiza, valora y aplica la enseñanza.

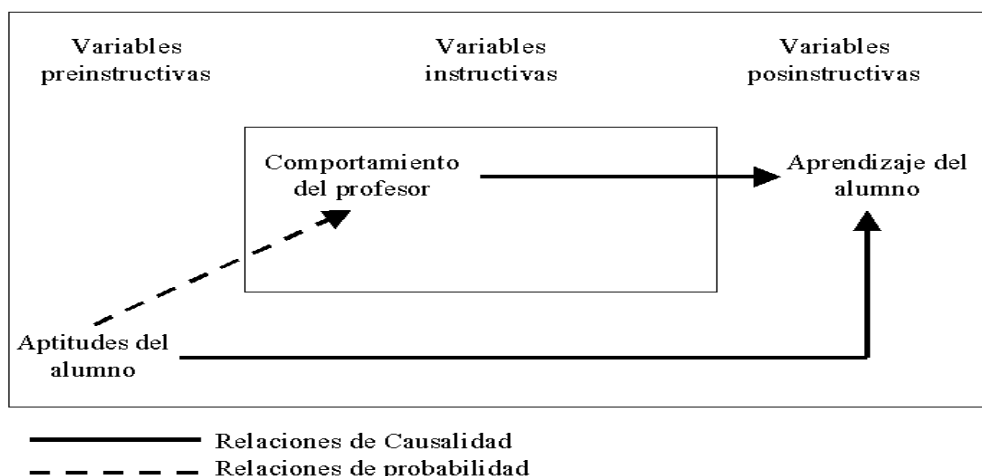
- La tipología de las estrategias didácticas. La multivariedad de combinaciones que permiten las estrategias es garante de adecuación a las posibilidades de los alumnos. No cabe duda que la calidad mediacional está muy determinada por las estrategias metodológicas que se pongan en marcha. (Ferrández;1997a:14-15)

La propuesta es que el profesor deje de ser un técnico en aplicar destrezas estereotipadas y adquiridas fuera del contexto, y se convierta en un profesional activo, reflexivo que realiza juicios, toma decisiones, define los objetivos y todo lo que conlleva el proceso de enseñanza; planificando su actividad de acuerdo con diferentes alternativas de actuación, teniendo en cuenta el contexto y sus posibilidades de aplicación.

En este primer enfoque, el alumno pareciese que solo responde a las decisiones y actos realizados por el profesor; aspecto que se ve modificado en la siguiente tendencia del modelo mediacional.

Por su parte, en la tendencia mediacional centrado en el alumno, éste es el centro de la enseñanza, se observa en él, su comportamiento cognitivo en el aprendizaje y en la resolución de problemas, convirtiéndose en el mediador de los resultados. Se considera que para comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje y lo que en él sucede, es necesario tener presente que el alumno influye en los resultados del proceso a partir de las elaboraciones cognitivas que ellos realizan. (Figura 5)

**Figura 5**  
Esquema de Gall, 1977  
Modelo mediacional centrado en el alumno



Fuente: Ferrández, Adalberto. (1997b) Innovación curricular y formación permanente. Material policopiado. Antología del doctorado “Innovaciones y sistema educativo.” UAB. Barcelona. p.383

Se asume que el alumno no es un sujeto pasivo que está a la espera de recibir estímulos y que el conocimiento es una elaboración subjetiva individual, que dista mucho de ser una copia fiel de la realidad.

Para esta tendencia, es fundamental, la percepción que el alumno tenga de las diferentes tareas de aprendizaje y la importancia de los estímulos, la forma en que éste se implique en las diferentes tareas de enseñanza y los procesos mentales que pone en marcha para organizar el conocimiento, asimilar nuevos contenidos, relacionar conceptos y resolver problemas.

Se acepta que el comportamiento y las acciones del profesorado, así como los materiales y estrategias de enseñanza no provocan directamente el aprendizaje, a menos que, el alumno, active su proceso cognitivo. Con ello, se deja de lado, la participación del profesor en la enseñanza y el aprendizaje, y toma sustancial importancia, las tendencias netamente psicológicas centradas en el análisis individual de los alumnos y del entorno institucional inmediato en que se desarrolla el proceso de enseñanza formal; olvidando los ámbitos externos que claramente influyen en los aprendizajes y que deben ser considerados y estudiados a la par de la influencia definitiva del profesorado.

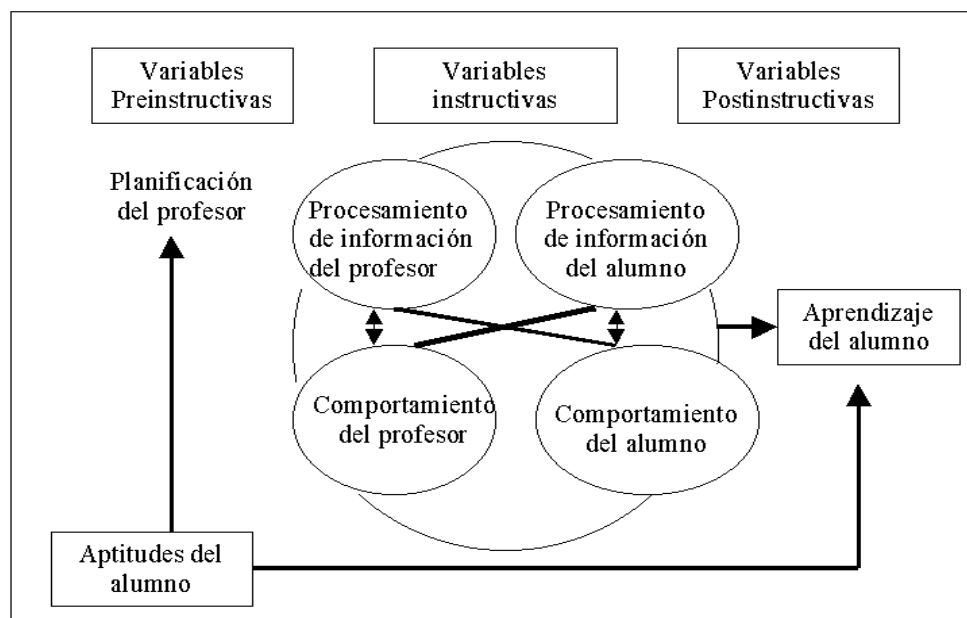
Como la aportación más significativa de mayor desarrollo e influencia en la investigación de la enseñanza en la actualidad, está el enfoque mediacional integrador; que tiene como elemento definitorio, la interacción y relación de los procesos mentales del profesor con los procesos mentales del alumno. Aquí se considera al alumno y al profesor mediadores del proceso, como individuos que activan procesos cognitivos y toman decisiones generando entre sí una influencia recíproca.

Si bien es cierto que ya se reconoce la influencia de la reflexión, toma de decisiones, autoevaluaciones tanto del profesor hacia el alumno como del alumno al profesor, sólo se tiene en cuenta la relación directa y causal del pensamiento a la conducta, ignorando los elementos no cognitivos, las estrategias de procesamiento, las estructuras conceptuales, las variables contextuales, los escenarios, los elementos psicosociales y no cuestionando la relación directa entre el pensar y el hacer.

Al profesor y al alumno, se les considera como entes individuales que se influyen por los resultados de sus procesos cognitivos, pero se olvida la actuación de ellos como parte de un grupo y de las interacciones que los otros miembros del grupo pueden también desarrollar. (Figura 6)



**Figura 6**  
Modelo mediacional integrador de análisis de la enseñanza.  
Winne y Marx, 1997



Fuente: Pérez Gómez, A. (1995) Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. p.5.

En relación con las aportaciones que el modelo mediacional integrador proporciona, se destaca que significa un gran salto cualitativo, que ha significado llamar la atención sobre una variable que definitivamente incide en el proceso educativo: el pensamiento del profesor y la trascendencia que tienen los procesos mentales que se desarrollan antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dando la importancia que corresponde, a su vez, al pensamiento y las conductas del alumno y, por supuesto, a la influencia dialéctica que se hace patente entre ambos procesos cognitivos así como la repercusión que tiene en el proceso educativo, trayendo consigo, la racionalización del proceso y el análisis de los procesos mentales que se desarrollan en él.

### 3.3.4 Modelo ecológico

El modelo ecológico se complementa de los lineamientos y preceptos del modelo mediacional integrador, asumiendo que en la enseñanza existe, como se ha denominado, una influencia dialéctica en las relaciones entre el profesor, los alumnos y sus procesos cognitivos, poniendo énfasis en que cada individuo es un sujeto activo de procesamiento de información en donde la creación e

intercambio de significados que subyacen a los comportamientos impacta los resultados del proceso de enseñanza; pero, concibiendo la vida en el aula desde el punto de vista de intercambios socioculturales que nos lleva a integrar los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que dan sentido y características específicas al flujo de los acontecimientos en el aula.

Se afirma que, “en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar. De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida en el aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social.” (Pérez Gómez;1995:89)

El modelo relaciona directamente el medio ambiente (físico y psicosocial) con el comportamiento, concibiendo a éste como una respuesta cognitiva a las demandas de las variables contextuales.

El aula se convierte en un espacio social donde la comunicación y el intercambio son constantes. Esta participación activa, es la que propicia la multidimensionalidad, simultaneidad, impredecibilidad e historia del proceso de enseñanza, como un proceso continuo interactivo, y ya no como una relación causa-efecto. El proceso de aprendizaje va unido al proceso de enseñanza. De ese modo, el proceso de aprendizaje consistirá “en hacer reflexionar al alumno sobre los contenidos de las asignaturas y el contexto donde se mueve para que elabore él mismo su propio modelo de comportamiento, con el fin de conseguir sus objetivos (éxito académico, de titulaciones, etc.)” (Ferrández;1997b:429)

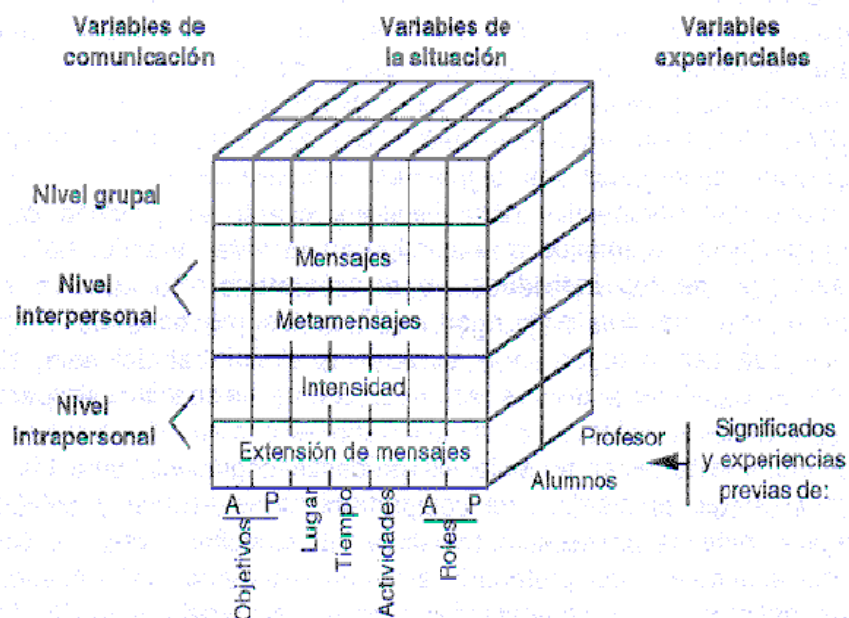
Doyle y Tikunoff, en 1977 y 1979 respectivamente, distinguen como características específicas del modelo ecológico: a) una perspectiva naturalista, que profundiza en los procesos de interacción que se manifiestan dentro del aula, y que tienen como objetivo describir analíticamente y a profundidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto sociocultural del aula, lo cual aleja a los enfoques y modelos que trataban a los individuos como elementos de laboratorio, plenamente descontextualizado; b) la detección de las relaciones entre el medio ambiente, los comportamientos individuales y colectivos, además de los procesos cognitivos. Con lo que se borra la insistencia de pensar los comportamientos del discente y del docente como respuestas mecánicas, y se apunta la relevancia de los contextos físicos y psicosociales; c) ambos aspectos, analizados desde una perspectiva sistémica, esto es, el aula y las interrelaciones que en ella se dan se considera como un ambiente social, abierto, de

comunicación, y por lo tanto, de intercambio; lo que significa conocer la estructura y funcionamiento de la vida en el aula y sus conexiones con suprasistemas y sistemas externos; y d) lo que exige entrar a los conceptos que se han definido como multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.

Para Tikunoff, “la vida en el aula, sólo puede captarse en su riqueza, teniendo en cuenta tres tipos de variables siempre presentes y por cuyas interacciones se configura el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y del docente.” (Pérez Gómez;1995:90)

Para el autor que se comenta, las variables situacionales comprenden el clima de objetivos y expectativas del profesor y del alumno, el escenario o marco de convivencia; es decir, el clima físico y psicosocial en el que se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza. Por su parte, las variables experienciales, se refieren, como su nombre lo indica, a las experiencias vividas por los docentes y alumnos, los significados y modos de actuación en su vida académica junto con los aprendizajes, estrategias, hábitos, conceptos y teorías previos con los que cada uno de ellos arriba al aula. Y, las variables comunicativas, que dirigen el nivel intrapersonal, interpersonal y grupal, por los que se crean, transforman y comunican los significados. (Figura 7)

**Figura 7**  
Modelo contextual de Tikunoff 1979



Fuente: Pérez Gómez, A. (1995) Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. p.90

El nivel intra personal es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y significados a la estructura cognoscitiva y afectiva del sujeto, como consecuencia de los mecanismos y estrategias de procesamiento de información que emplea cada individuo; el nivel interpersonal, concierne al intercambio de información, pretendido o no previsto en la planificación, formal o informal que transmite significados tanto en los mensajes, contenido explícito de la información, contenidos del curriculum, como en los meta mensajes y mensajes acerca de la relación entre los que interactúan; y el nivel grupal, que se “refiere a los mensajes que el individuo recibe como miembro de un grupo, orientados a configurar el comportamiento del mismo con sus normas y pautas de interpretación y actuación.” (Pérez Gómez; 1995:91) El grupo de clase, actúa como un procesar colectivo de información.

Por su parte, Doyle señala que “el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto.” (Pérez Gómez;1995:92)

Desde esta perspectiva, se plantea la existencia de la estructura de tareas académicas en donde se concreta el curriculum en acción y la estructura social de participación que se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula.

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla como un proceso continuo de interacción de significados; entorno a esos significados va a desarrollarse el comportamiento del profesor y del alumno y su interacción recíproca. De ahí la importancia para el modelo ecológico de las variables contextuales en la eficacia del proceso de enseñanza, como elementos mediadores directos del comportamiento del alumno y como variables interdependientes del proceso de enseñanza, como lo enfatizaba Tikunoff.

“La escuela deja de ser “un lugar en el que el individuo se alfabetiza o aprende únicamente materias académicas. Se insiste cada vez más en que la educación afronte y soluciones problemas sociales y morales.” (Stenhouse; 1997:90)

Este modelo ha recibido críticas por la validez situacional de los resultados aportados por los estudios que siguen estas líneas, y por las pocas generalizaciones aplicables como principios teóricos, “la experiencia nos demuestra que hay elementos comunes, que no cambian, o estos cambios son sólo en parte externos, y no en su esencia, ni en su totalidad.” (Ferrández; 1997b:446) Sin embargo, se deben acentuar las aportaciones que el modelo realiza para la enseñanza y el aprendizaje, en virtud de que da una conceptualización más concreta de lo que es la enseñanza, al centrarse en el análisis psicosocial de la red de intercambios y significados; profundiza en los

estudios del curriculum oculto, de las estructuras académicas y demandas de aprendizaje y genera la apertura para la participación de distintas disciplinas al campo de la educación.

Además, uno de los principios básicos de este modelo, es el utilizar la educación y la investigación educativa como reforma y cambio social, además de conseguir el compromiso del profesor con la tarea que desarrolla al llevar a cabo la práctica docente. Por lo que se le pide ser un profesional, tener la capacidad de adaptación y crear en cada situación específica una estrategia de innovación a través de su formación continua.

Esta perspectiva de origen norteamericana ha tenido influencia en algunos países europeos; trabajos como los de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y otros, pugnan por enfatizar que el rol actual del profesor como investigador de su práctica, está relacionado con la llamada “competencia crítica o epistemológica” y con el desarrollo de la innovación e investigación sobre el curriculum, lo que lo posiciona como un profesional que diseña un tratamiento específico para cada asignatura, grupo de alumnos poniendo especial atención en sus características individuales, situación contextual y comportamental en la que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El curriculum se traduce a sí mismo en un proceso social en el que se produce el aprendizaje, se efectúan los descubrimientos y los alumnos se adaptan a la cultura y aprenden –esperamos- a pensar de forma independiente en el marco de la cultura. El cometido del maestro consiste en supervisar y controlar este proceso social a medida que se desarrolla en su clase, y dentro de ciertos límites, configurar el curriculum que lo alimenta.” (Stenhouse;1997:85)

“El profesor debe conocer lo que debe observar y cuándo actuar; y para ello debe reflexionar sobre qué debe hacer en cada contexto y situación, y no aplicar modelos de actuación rutinaria o memorística. Para ello debe adquirir constructos, que le permitan analizar la realidad compleja del aula”. (Ferrández;1997b; 436)

Un buen profesor, dice Stenhouse (1984), es aquel que se interesa por la asignatura, le dedica tiempo y sabe enseñarla. El profesor debe ser autónomo, abierto a consejos, ideas y nuevas experiencias; a elaborar sus propios criterios a partir de las teorías, orientaciones de expertos, aportes científicos y experimentales, pero sin olvidar la dimensión artística de su profesión, como la expresión de un significado a través de una técnica (sobre la naturaleza del contenido que se enseña, su epistemología y construir a partir de ahí una visión del mundo). El objetivo de la actividad de todo profesor debe ser que el alumno reflexione sobre los documentos que él desarrolla a través del curriculum y de su propia actividad.

Extrayendo las características de los modelos antes señalados, se observa que existen claras diferencias tanto en la forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las exigencias y características que se hacen exigibles en los profesores y en los alumnos; como puede observarse en la tabla 11, los dos primeros modelos (presagio-producto y proceso-producto) siguen una línea de enseñanza denominada tradicional caracterizada regularmente por una sistematización inamovible, normas claras a imponer en clase tratando de cumplirlas mediante el ejercicio docente, poca reflexión considerando la enseñanza, ante todo, transmisión y con objetivos previamente delimitados que deberán ser cumplidos y medidos conforme los lineamientos de la norma ideal. Por su parte, el tercer y cuarto modelo (mediacional y ecológico) dan más importancia a la experiencia individual y de aquellas generadas en el aula misma, se pugna por la reflexión, la generación de normas a partir de la clase, y la enseñanza es vista como creación o generación; si bien existen diferencias entre ambos modelos, los dos se encuentran dentro de las corrientes progresistas.

**Tabla 11**  
Comparativo de los modelos de enseñanza

<b>Modelo</b> <b>Aspectos</b>	<b>Presagio-Producto</b>	<b>Proceso-Producto</b>	<b>Mediacional</b>	<b>Ecológico</b>
La enseñanza y el aprendizaje	V. Presagio: *la eficacia dependía de las experiencias formativas del docente. *De las experiencias profesionales como docente. *Y de las características del docente al enseñar. V. Producto: *Se refiere a los contenidos, actitudes y conductas	V. Internas: *El influjo mediador entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno. *Conceptualiza la E-A como el comportamiento del profesor cuando enseña y el rendimiento del alumno. *La eficacia dependía de los estilos definidos de enseñanza (proceso) y del comportamiento observable y medible del	*Se enfatizan los aspectos cognitivos y de entorno mediato. *Tanto profesor como alumnos construyen su propio conocimiento a través procesos mentales que desarrollan. *El pensamiento es el elemento mediador entre el estímulo respuesta en el proceso de	*Influencia dialéctica entre profesor, alumno y procesos cognitivos. *La vida en el aula se concibe como conjunto de intercambios socioculturales. *Es un proceso continuo de interacción de significados. *Integra los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales. *Considera las

La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación

	<p>obtenidas por la instrucción. *Por tanto, la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje depende de las características psicológicas y físicas del profesor. *Se trabaja a partir de la idea de universalidad y aprendizaje totalmente dirigido.</p>	<p>estudiante (producto). *Se trabaja a partir del conductismo. *El aprendizaje es un acto de respuesta refleja.</p>	<p>enseñanza. *La reflexión, toma de decisiones. *En la E-A existe una influencia mutua entre el profesor y el alumno. *Se anula la idea de universalidad y se trabaja a partir del constructivismo</p>	<p>variables experienciales y comunicativas. *Parte de una perspectiva naturalista.</p>
Los profesores	<p>*Responsable del éxito o fracaso de los alumnos. *Sigue modelos de personalidad y aptitudes preestablecidas. *Domina las características para una docencia eficaz. *Imita los prototipos del “mejor profesor”.</p>	<p>*Trabaja a partir de un diseño sistemático de la instrucción. *Su comportamiento observable es lo más importante. *Trabaja con la microenseñanza *Repite conductas y comportamientos considerados como causas directas de resultados positivos. *Actor del proceso que provoca la respuesta</p>	<p>*Sujeto reflexivo, profesional activo. *Interpreta, diagnostica cada situación, elabora, experimenta y evalúa estrategias de intervención. *Son importantes sus procesos de socialización, su pensamiento pedagógico. *Construye su pensamiento en función de</p>	<p>*No da respuesta mecánicas. *Considera los contextos físicos y psicosociales. *Trabaja bajo una perspectiva sistémica. *Sus expectativas son consideradas. *Debe conocer lo que debe observar y cuándo actuar, para lo cual le es indispensable reflexionar según contextos y situaciones. *Le interesa la</p>

		deseada.	la reflexión teórica y práctica. *Deja de ser un técnico en destrezas estereotipadas.	asignatura, le dedica tiempo y sabe enseñarla.
Los alumnos	*Personas dependientes e inmaduros. *No participan en su aprendizaje. *La memorización es su mejor característica.	*Es el centro de observación. *Recibe y responde a los estímulos aplicados por el profesor. *Actor descontextualizado. *Aprende para resolver solo problemas académicos. *No se busca que active estructuras psicológicas de procesamiento y organización de la información.	*Actor que participa en su aprendizaje. *Realiza elaboraciones cognitivas. *No es un sujeto pasivo. *Se implica en las tareas de enseñanza y realiza procesos mentales para la organización del conocimiento, asimilación de nuevos contenidos, relación de conceptos y resolución de problemas.	*Actúa como un procesador colectivo de información. *Es capaz de intercambiar significados. *Hace manifiestas sus demandas de aprendizaje y se implica en el proceso. *Procesador activo de información y comportamientos *Conforma un grupo de clase como parte de un sistema social.

Por supuesto, cada una de esas características y diferencias deben ser consideradas a fin de tener claro qué forma de enseñanza es la que permitirá obtener la calidad en la educación progresista que actualmente se busca en la ES en México, de modo tal que se identifique, a su vez, el tipo de formación que deben experimentar los docentes de las IES y se logre contar con una base teórica a partir de la cual pueda cada universidad detectar sus propias necesidades, tomar las decisiones que les convengan y que les dirijan a alcanzar la calidad en la ES.



### 3.4 La formación del profesor universitario

A partir de las exigencias que se hacen a los docentes como parte clave para la calidad en la ES, y conforme a los elementos señalados por la enseñanza progresista, el docente tendrá que convertirse en un investigador curricular que deberá tratar de racionalizar los hechos para ir transformando su forma de actuar, y al mismo tiempo que lo hace, acceder progresivamente a niveles superiores de pensamiento educacional y general que se traduzcan a su vez en nuevas pautas de actuación para la innovación. Si bien, los profesores disponen de un proyecto curricular implícito, el problema es que al no estar explicitado, presenta inconvenientes en virtud de que difícilmente puede ser recogido por los demás, ni tampoco sirve para desarrollar el saber general. El solo hecho de contar a los demás cómo se trabaja y por qué se hace así, supone una racionalización, una toma de conciencia de los actos, de las certezas o ignorancias, lo que a su vez permite situar los problemas y apreciar que información podría ser útil para entrar a la innovación. (Hernández;1988:28)

Se abre así, una nueva perspectiva para la formación continua que deben recibir todos los profesores que quieran ofrecer una enseñanza y propiciar un aprendizaje, dentro de los cánones de exigencia en la educación de actualidad. No se olvide que a la ES en México se le ha puesto como reto, el enseñar a aprender a conocer, a vivir con los demás, a hacer y a ser, (Delors) lo que implica una nueva visión para formar a los docentes que desarrollan su práctica docente en el sistema de enseñanza superior.

Hablar de formación del profesorado, implica comenzar por señalar que la formación es un proceso que ha de plantearse como una acción global, no puntal, que afecta todo el desarrollo profesional y que comprende toda la institución educativa; es la aspiración a enlazar la función docente con los problemas de la práctica y la utilización de metodologías consecuentes, lo que implica que sea contextualizada en la medida de lo posible, comprometida con la innovación, la calidad y el cambio. (Gairín;Cifo2:71-72)

En tanto, la formación de los profesores ha de responder, no tan sólo a intereses o deseos personales, sino a actitudes y necesidades colectivas que estén dirigidas a resolver aquellos problemas que no permitan lograr un proceso real de enseñanza- aprendizaje.

En este mismo sentido, la formación debe basarse en la práctica, misma que debe ser analizada sistemáticamente, lo cual significa integrar teoría y práctica, contemplando las nuevas tecnologías. (Jiménez;1995:23-25)

Se está frente a una necesidad de formación cuando se requieren ciertas enseñanzas técnicas así como habilidades y destrezas específicas que proporcionen la capacidad de actuar con calidad en las actividades que se desarrollan; enfrentando la falta de conocimiento, habilidades y actitudes que impiden realizar una tarea o función deseada con el mayor grado de eficacia y eficiencia.

Se tiene conciencia, (y así se evidencia), de que todo profesional ha de recibir una formación para aquella actividad que desempeña. Todo individuo que se encuentra desarrollando una tarea en un área determinada ha de pensar que el conocimiento que haya adquirido con anterioridad, (formación inicial, en adelante FI) no puede ser en estricto sentido, el único que deba tener a lo largo de su etapa productiva. Los cambios a los que se han hecho referencia en el transcurso de esta investigación, y la evolución constante de las necesidades sociales, exige que cada sujeto tenga una constante actualización y ampliación de conocimientos respecto a la labor que se encuentra desarrollando, así como un cambio de actitudes que le permitan avanzar al mismo ritmo de los demás elementos que juegan a su alrededor (formación continua, en adelante FC).

El análisis hecho en los apartados precedentes hace evidente que, el profesorado universitario, como cualquier otro profesional, requiere de una FI y FC que refuerce su quehacer cotidiano, propicie las competencias profesionales, las competencias didácticas a la par de las competencias sociales y personales que todo docente requiere para desarrollarse con profesionalización y ejercer una enseñanza que permita y sienta las bases para la calidad en la ES.

La FC puede definirse como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la FC es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes.” (Imbernón;1998:2-3)

No se puede ignorar que, la fuerza laboral académica de las IES, entendida ésta como la que está compuesta por los profesores, tiene una peculiaridad específica, que le hace totalmente diferente del resto de las profesiones, no es homogénea; esto es, el médico, el abogado, el ingeniero automotor, y demás profesionistas, han sido preparados para desarrollarse como tales, cuentan con las herramientas, contenidos, habilidades y destrezas para desarrollar ciertas competencias, no obstante, el académico de las IES que se desenvuelve en México, es aquel que si bien ha recibido una formación en alguna área del conocimiento, rara vez a sido formado para realizar la función docente a la que se enfrenta. (Tabla 12) En otras palabras, por razones de sus propias características, en esta actividad se encuentran personas que son profesionistas que enseñan y no profesionales de la enseñanza; lo que exige poner mucha atención en la FD de los profesores de las

IES, si se desea verdaderamente cumplir con los retos que hoy se han establecido para la ES de México.

**Tabla 12**  
Personal docente de licenciatura por tiempo de dedicación,  
según nivel de estudios y régimen 1998.

		NIVEL DE ESTUDIOS														
		M. PROFESIONAL			LICENCIATURA			ESPECIALIZACIÓN			MAESTRÍA			DOCTORADO		
RÉGIMEN	TOTAL	TC	MT	PH	TC	MT	PH	TC	MT	PH	TC	MT	PH	TC	MT	PH
PÚBLICO*	96 408	517	272	1 156	16 377	5 312	26 917	1 941	581	3 958	8 694	1 220	4 042	2 198	149	706
PRIVADO	44 989	51	18	748	3 072	2 530	26 774	202	184	1 814	1 931	576	5 561	567	80	861

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos tomados del Anuario estadístico. (1998) ANUIES. México.

\*Por desconocer su nivel de estudios no se incluyen 22 368 profesores.

\*TC = Tiempo completo; MT = Medio tiempo; PH = Por hora

La función docente universitaria, entendida como una fuerza laboral, tiene exigencias específicas, con relación a su capacitación, actualización, perfeccionamiento y profesionalización, a fin de que pueda responder a los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que impactan su actividad y a los nuevos retos que la educación enfrenta. Independientemente de las características de la IES (se trate de una institución estatal o privada, entendiéndose que ambas son de interés público), deben observar y puntualizar la importancia de la formación docente (en adelante FD) en la calidad educativa.

El docente universitario ha de contemplar su FC en dos grandes vertientes:

- a) Dentro de su especialización (actualización); y,
- b) La que le ofrezca las herramientas para analizar, comprender, desarrollar y transformar la función docente.

Resulta inevitable la FC entre quienes se encuentran realizando una función para la cual no fueron inicialmente formados: la docencia. Enseñar es ahora más que nunca, una actividad que requiere de una plena información y formación respecto de lo que el proceso de enseñanza- aprendizaje significa.

El profesor universitario, tanto de instituciones privadas como públicas, si bien ha tenido una FI en un área específica de conocimiento y continúa con la actualización de los mismos, (Tabla 13 y 14) también es cierto que nada le han enseñado respecto al cómo desarrollar y analizar su función docente; que requiere, no tan sólo de transmitir conocimientos, sino de saber observar al alumno, analizar el acto educativo, diagnosticar, planificar, aplicar, evaluar, rectificar y colaborar; lo que exige no sólo una técnica, sino también una filosofía.

**Tabla 13**  
Personal docente de licenciatura de instituciones públicas  
por nivel de estudios y tiempo de dedicación, 1998

NIVEL DE ESTUDIOS	TIEMPO DE DEDICACIÓN							
	TIEMPO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS		TOTAL NACIONAL	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
MEDIO PROFESIONAL	517	1.7	272	3.6	1 156	3.1	1 945	2.6
LICENCIATURA	16 377	55.1	5 312	70.5	26 917	73.2	48 606	65.7
ESPECIALIZACIÓN	1 941	6.6	581	7.7	3 958	10.8	6 480	8.8
MAESTRÍA	8 694	29.2	1 220	16.2	4 042	11	13 956	18.8
DOCTORADO	2 198	7.4	149	2	706	1.9	3 053	4.1
TOTAL	29 727	100	7 534	100	36 779	100	74 040	100

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos tomados del Anuario estadístico. (1998) ANUIES. México.

\*Por desconocer su nivel, no se incluyen 22 368 profesores.

**Tabla 14**

Personal docente de licenciatura de instituciones privadas por nivel de estudios y tiempo de dedicación, 1998

NIVEL DE ESTUDIOS	TIEMPO DE DEDICACIÓN							
	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS		TOTAL NACIONAL	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
MEDIO PROFESIONAL	51	0.9	18	0.5	748	2.1	817	1.8
LICENCIATURA	3 072	52.7	2 530	74.7	26 774	74.9	32 376	72
ESPECIALIZACIÓN	202	3.5	184	5.4	1 814	5.1	2 200	4.9
MAESTRÍA	1 931	33.2	576	17	5 561	15.5	8 068	17.9
DOCTORADO	567	9.7	80	2.4	861	2.4	1 508	3.4
TOTAL	5 823	100	3 388	100	35 758	100	44 969	100

Fuente: Elaborado por la autora a partir de los datos tomados del Anuario estadístico de la ANUIES. (1998) México.

Definitivamente, los profesores de universidades deben conseguir una preparación académica específica en un área del conocimiento, también habrán de adquirir capacidades cognoscitivas, sociales, emotivas, recursos y estrategias para resolver problemas, una metodología, capacidad crítica, descubrimiento de complejidad y relatividad del conocimiento, como parte de las actividades que desarrolla como docente.

Nada de lo dicho se opone a que en la FD se tenga en cuenta las especializaciones lógicamente exigidas. Debe tenerse presente que nos movemos bajo la hipótesis de que el conocimiento significativo implica una concienciación y una conducta. El conocimiento no debe ser exclusivamente instructivo. Por lo que el maestro debe conocer qué, cómo, dónde y por qué enseña, para tener clara la comprensión del modelo que emplea.

Indica Joaquín Gairín, (1996:428) que la atención a la formación desde una perspectiva actual exige reconocer a los profesores como responsables de su propia mejora profesional, para lo cual se han de proporcionar todos los apoyos que ligan a la formación con la innovación en busca de consecuencias positivas que se reflejen en los planteles educativos y en el aprendizaje de los alumnos.

Al hablarse de FI y FC como FD y profesionalización, regularmente se piensa dentro de las áreas en las cuales se desarrollan como profesionales, sin embargo, resulta incoherente pensar que quien se encuentra laborando como profesor en una IES, impartiendo una enseñanza y propiciando un aprendizaje, no haya sido formado para realizar esas funciones. No basta la existencia de una FC en el área de especialización, el conocimiento de todo lo que involucra el sistema educativo y más aún el proceso de enseñanza - aprendizaje resulta trascendental para la obtención de mejores resultados en el nivel de ES, así como para mantener la competencia de los profesores en ejercicio.

Esto supone una formación en el área de docencia, sin menoscabo de la continuidad de su actualización en un área específica del conocimiento. Los conocimientos sobre psicología y sociología de la educación son cada día más amplios y profundos y han cambiado esencialmente el papel del enseñante, que ya no puede limitarse a transmitir unos conocimientos sino que, como dice Landsheere (1977) ha de crear las situaciones adecuadas para que el alumno quiera utilizar sus propios mecanismos de aprendizaje; para lo que es preciso tener unos conocimientos, técnicas, habilidades, destrezas y capacidades que exigen una preparación al más alto nivel.

Los conocimientos se multiplican, evolucionan y diversifican de un modo tan acelerado que el profesional de la enseñanza no puede pretender dominar todos los conocimientos y aún menos prever lo que será preciso conocer dentro de veinte años.

Es urgente saber y enseñar a aprender. Desarrollar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender es mucho más difícil que estudiar unos conocimientos pretendidamente básicos-mínimos, y exige una profunda ampliación de la FI y FC de los profesores.

Para lograr esta finalidad existen caminos diferentes, que están en función de concepciones sobre la función de la educación escolar, el papel del profesor como facilitador del aprendizaje, el desarrollo del alumno, el significado de los resultados. La especificación de estas concepciones en determinadas prácticas de formación, configura una serie de modelos de formación docente, que serán analizados enseguida.

### 3.5 Los modelos de formación docente

El análisis de la evolución de los sistemas educativos, ha demostrado que ninguno de ellos es igual, ni de país a país, ni siquiera de plantel a plantel en el mismo territorio. En virtud de ello, nada sorprendente resulta ser, que tampoco existen modelos de formación continua de los docentes, que deban ser repetidos o imitados sin sus correspondientes modificaciones considerando el contexto en el que se lleven acabo y los objetivos de cada institución.

En el campo educativo no es posible prescribir fórmulas que el profesor esté llamado a seguir; pero, es posible proporcionar conceptos y generalizaciones para avivar la sensibilidad hacia ciertos eventos, problemas y posibilidades que pueden contemplarse y considerarse en la FC del profesor universitario.

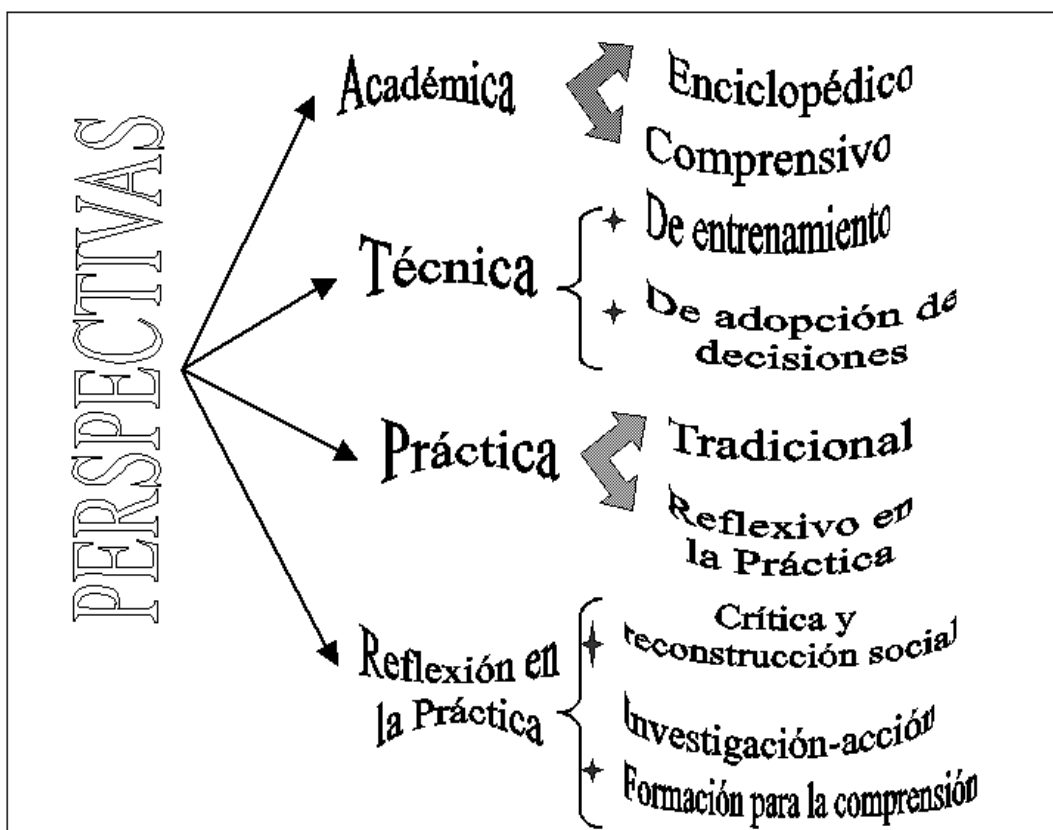
Ya se profundizó en los modelos de enseñanza que han prevalecido en el análisis del desarrollo de la vida en el aula, con la finalidad de ubicar las características, elementos y aspectos que configuran el desarrollo de un proceso de enseñanza que responda, en la ES, a los objetivos actuales de las IES en México.

En este apartado, se distinguirán las perspectivas de formación del profesorado así como las características y lineamientos propuestos por cada una de ellas, a fin de rastrear y determinar los aspectos que conforme a la enseñanza progresista y las características deseadas para las IES en México deberán de configurar en los futuros programas de FC que se establezcan en las IES según sus propias necesidades; con el propósito de lograr un perfil del docente universitario como profesional de la docencia, interesado en provocar la comprensión y reconstrucción del conocimiento a partir de las bases experienciales que los alumnos adquieren en su vida cotidiana y de forma paralela a su aprendizaje académico, con el apoyo y utilización del conocimiento contextual como herramienta conceptual de análisis y contraste, y en el empleo de los medios innovadores de la educación.

A partir de este punto de vista, se debe indicar primeramente que, un modelo de formación es un diseño para el aprendizaje que comprende un conjunto de aspectos referidos al origen del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza, y en segundo lugar, el cómo los profesores adquieren o hacen extensivo ese conocimiento; en otras palabras, un modelo de FD es una pauta o un plan que puede utilizarse para guiar el diseño de programas de formación. Pueden encontrarse en ellos estrategias y actitudes comunes e incluso la finalidad puede ser la misma (producir una mejora en el aprendizaje de los alumnos o en la gestión de la escuela, a partir de la FD), pero lo que cambia son las concepciones, las actitudes de cara a la formación y la enseñanza.

Pérez Gómez (1995) distingue cuatro perspectivas básicas de los modelos de FD, puntualizando dentro de ellas, los enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva de formación; perspectiva y modelos que sirven de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. (Figura 8)

**Figura 8**  
Perspectivas de formación docente.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de Pérez Gómez, A. (1995) Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.

### 3.5.1 Perspectiva académica

Correspondiente con la orientación académica de la enseñanza, la perspectiva académica de FD, indica que es a partir del proceso de enseñanza que se realiza la transmisión de conocimientos y se propicia la adquisición de la cultura pública; bajo la clara idea de que la sociedad a lo largo de la historia se encarga de desarrollar la información y los conocimientos necesarios que deben ser aprendidos por los alumnos, quienes fungen como meros recipientes, en donde el docente vierte el bagaje de contenidos. El profesor, como consecuencia, es



concebido como un experto en algunas disciplinas de la información que transmitirá, y sujeto cuya formación está íntimamente relacionada al dominio pleno de esas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Esta perspectiva vive dos enfoques extremos, que si bien en lo general no tienen grandes diferencias, en lo particular tienen actitudes diferentes respecto a la forma de concebir los conocimientos y el acercamiento a ellos.

El enfoque denominado enciclopédico “en consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión.” (Pérez Gómez;1995:400)

Se enaltece que todo docente debe conocer los contenidos a transmitir. El conocimiento del profesor se concibe como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, misma que para ser transmitida sólo requiere de seguir la lógica interna de cada disciplina, explicarla de forma clara y ordenada, en donde la racionalidad de los mismos es la confirmación de su asimilación.

En esta perspectiva, es la lógica didáctica de la homogeneidad la única que tiene cabida, ya que el profesor tendrá que exponer los contenidos preestablecidos en el curriculum, en un nivel académico en el que se presupone existe homogeneidad entre los alumnos que componen la clase. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos; dando poca o nula importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben contemplarse en la formación pedagógica del docente.

Por su parte, el enfoque comprensivo, “parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad” (Pérez Gómez; 1995:401) no olvidándose además, de que el profesor no es una enciclopedia sino un sujeto pensante que comprende la estructura lógica de la materia a impartir, sabe los conocimientos y el desarrollo histórico de los mismos, por lo cual, se propone que, la enseñanza no se presente solo como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados sino como un conjunto de procesos de búsqueda, de utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana, como lo puntualizaba Floden y Bauchman.

Para alcanzar lo anterior, el enfoque señala que la FD se sustentará en la comprensión de la estructura epistemológica de las disciplinas, su historia evolutiva y la filosofía que la conforma; además del dominio de las técnicas didácticas que motiven la transmisión eficaz, activa y significativa, buscando la comprensión conceptual de las disciplinas.

Como se deduce, tanto en el enfoque enciclopédico como en el comprensivo, la formación del profesor “se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas.” (Pérez Gómez; 1995:401)

Si bien se concede importancia al conocimiento pedagógico de las disciplinas, su modo de transmisión y presentación, no observa el conocimiento derivado de la experiencia práctica como docente, ni factores de interacción entre los contextos y sujetos, conceptualizando el aprendizaje y la enseñanza, exclusivamente en la teoría y como resultado de la investigación científica de las disciplinas. Hecho lamentable ya que si bien es cierto que, el conocimiento de la disciplina que se enseña en un nivel académico superior es imprescindible, también es una realidad que ese conocimiento no puede quedar restringido sólo a la reproducción del mismo, sino que deben involucrar a su comprensión, reflexión y aplicación. El saber, sobre todo, ha de servir en la vida cotidiana del ser humano para que goce de verdadera validez.

Indicar que la enseñanza en las IES no requiere de conocimientos especializados en un área de conocimiento sería un grave error, más apoyar esta idea como lo único que debe existir en la formación del profesorado se convertiría en una afirmación todavía más grave.

### 3.5.2 Perspectiva técnica

Contrariamente a los planteamientos de la perspectiva académica de FD, la perspectiva técnica se preocupa por darle a la enseñanza un nuevo status, elevándola a una ciencia aplicada; dejando atrás, la identificación de la docencia como una “actividad artesanal” que si bien no resulta suficiente para enfrentar las circunstancias educativas actuales, si fomenta grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente.

Conforme a dicha perspectiva, la calidad de la enseñanza se mide a partir de los productos obtenidos, en la eficacia y economía que implique su consecución. El docente es un técnico reproductor de “recetas de enseñanza” que en teoría, deberán arrojar los mismos resultados independientemente de la asignatura a impartir, el contexto endógeno institucional y exógeno social, así como las

características intrínsecas de cada uno de los actores (alumnos-docentes) que participan directamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como respuesta al positivismo, surge la figura del profesor como un técnico que garantiza su enseñanza, al contemplar su actividad bajo una concepción plenamente tecnológica, a lo que Shön en 1983 denomina la racionalidad técnica como epistemología de la práctica docente.

Para el modelo de racionalidad técnica, la función del docente es instrumental, en donde se encontrará con problemas concretos y generalizables que deberá resolver aplicando principios generales y conocimientos científicos; mismos que si se reproducen mecánicamente y fidedignamente producirán los resultados requeridos. (Shön;1992:47-48) Por ello, ante esta postura, el profesor aprenderá conocimientos y desarrollará actitudes adecuadas a su intervención práctica, sin la necesidad de acceder al conocimiento científico, sino dominando cada una de las rutinas de intervención que se deriven de aquel; creándose así, una plena subordinación del profesor.

La llamada racionalidad instrumental ha llevado a formar docentes que no tienen la posibilidad de entender la función que desarrollan. La práctica y la investigación, no se encuentran vinculados y se establecen como teorías, los roles y las competencias que debe desarrollar el profesor, teniendo presente que la naturaleza de la enseñanza, los contenidos y la estructura de los programas educativos siempre estarán formulados para seguirlos sin críticas, reflexiones ni mucho menos adaptaciones conforme a las necesidades reales que se produzcan ya en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, “Schein distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.
- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Un componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).” (Pérez Gómez; 1995:402)

De este modo, se produce una amplia separación entre la investigación y la práctica; ya que el profesor si bien es observado en su práctica, sólo participa como objeto. El proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a una actividad

netamente instrumental, donde se reestablecen los roles y competencias que debe desarrollar el profesor como si se tratara de un trabajo clínico.

La mayor parte del siglo pasado, la investigación de la FD se dio dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias, teniendo claro que, la tarea desarrollada por los docentes es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual; los programas de FD, por tanto, estaban elaborados por expertos externos a las IES que les preparaban en el dominio de ciertas técnicas, derivadas desde afuera de la realidad institucional, social y de aula.

De este enfoque se distinguen dos corrientes de FD con algunas diferencias: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El primero de ellos, es el más cerrado y mecanicista; siguiendo los resultados de las investigaciones del modelo proceso-producto, la FD se sustenta en las supuestas relaciones de correspondencia estables entre los comportamientos de los docentes y el rendimiento de los alumnos, seleccionándose las conductas docentes que positivamente generan elevados rendimientos académicos en los estudiantes y el dominio de esas conductas.

Con una base conductual, autores como Gage y Winne (1975) generan el modelo de desarrollo en competencias; y, Allen y Ryan (1969), la microenseñanza.

Sobre las limitantes de esta visión de FD, se debe insistir, en que resulta gravemente complicado establecer esas relaciones estables entre comportamientos de los docentes y el rendimiento académico de los alumnos, e ignorar que estos últimos, no son resultado de las acciones y comportamientos docentes; reconocer que el aprendizaje de los estudiantes es resultado, también, de la influencia de variables situacionales, contextuales y cognoscitivos es sustancial para todo proceso de FD.

Por su parte, el modelo de adopción de decisiones, “supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.” (Pérez Gómez;1995:405)

La lógica de este modelo, implica la FD en el aprendizaje de teorías de intervención en el aula; pero, además la toma de decisiones respecto a cuándo utilizar unas y otras de esas técnicas según el problema que se presente, exigiendo del profesor, utilizar su razonamiento para intervenir en el aula, lo que requiere de la investigación científica y en exceso el conocimiento implícito de

técnicas y habilidades desarrolladas y aceptadas por el docente mediante el entrenamiento.

Aún con la evolución de la orientación técnica, hasta este siglo y a pesar de que ha ido adoptando posiciones más cognitivas, su eje radica aún en la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y las derivaciones tecnológicas como fuentes fundamentales en los procesos y modelos de intervención pedagógica.

Si bien ya se señalaba que se debe reconocer el progreso que trajo consigo la racionalidad técnica frente el empirismo voluntarista del enfoque tradicional, criticando el desarrollo de la práctica docente con un oscurantismo teórico, también es necesario puntualizar, que se requiere conceptualizar a los alumnos y a los profesores como personas que sienten, piensan, actúan y reaccionan ante el aprendizaje y frente a la enseñanza, no como meras máquinas que reaccionan al oprimir un botón.

“Los procesos de enseñanza y aprendizaje, son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza”. (Pérez Gómez;1995:406)

Así pues, por dos razones fundamentales, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. En primer lugar, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la estructura de tareas académicas o en el ámbito de la estructura de participación social, es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta. (Pérez Gómez;1995:408)

A simple vista, parecería que la FD del profesorado universitario estaría resuelta en aquellas universidades que hayan implantado programas de formación a partir de la perspectiva técnica, sin embargo, pensar en una formación técnica en la que se planteé que siempre que X afecte a Y se dará Z no constituye una fuente real si se reflexiona en que todo proceso educativo, está trabajando con sujetos pensantes que se mueven en un mundo lleno de cambios, complejidades, incertidumbres, inestabilidades y mil y un fenómenos más que llevan a ver que si X afecta Y puede resultar Z, pero también A, B, o C.

La educación, como práctica social jamás puede reducirse a meras cuestiones instrumentales en la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los

alumnos, así como la decisión sobre las formas de evaluación son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas.

Recuérdese que la enseñanza es una práctica social en la cual, los problemas son diversos y complejos, cuya solución exigirá de la construcción y reconstrucción de la realidad, la comprensión de la misma, la identificación de fases, procesos y ritmos, la toma de decisiones, la planeación, etc., y no solo un cúmulo de estrategias instrumentales.

### 3.5.3 Perspectiva Práctica

Como una crítica abierta al tecnicismo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica que contempla a la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dictar “recetas” ni “normas” a través de las cuales se tenga la posibilidad de obtener los productos deseados. La FD se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ésta, es decir, la experiencia obtiene fundamental trascendencia.

La visión de la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto, regularmente con resultados impredecibles y un cúmulo de juicios de valor, son los elementos que dan vida sustancialmente a la perspectiva práctica. A partir de este enfoque se desarrollan el enfoque tradicional representado por Stones, (1972) Morris (1986) y Zeichner (1993).

El enfoque tradicional, como su propia denominación lo indica, se trata de un modelo de formación y desarrollo profesional docente netamente conservador, en la que se concibe la enseñanza como una actividad totalmente artesanal que se aprende como resultado de un proceso de ensayo-error, en donde la relación entre el docente y los alumnos se considera el vehículo más apropiado para transmitir los conocimientos del profesor de manera no reflexiva, intuitiva y como evidente producto de la rutina dentro del aula; lo que regularmente conlleva la mimetización de los profesores no novatos y la reproducción de vicios generados a lo largo del desarrollo de las instituciones de educación, y del desenvolvimiento de los profesores veteranos.

Bajo esta perspectiva, el docente es considerado como un recipiente pasivo de este conocimiento. En otras palabras, deja atrás su FI, permitiendo se deteriore, simplifique y empobrezca a lo largo de su propia experiencia institucional sin la presencia de una FC.

Por otra parte, el enfoque reflexivo sobre la práctica hace patente el nuevo papel que enfrenta el profesor como un profesional de la enseñanza, que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; haciendo surgir al docente como un investigador en el aula y superando la relación lineal-mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula que otros modelos proponían.

“Se parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en el aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos”. (Pérez Gómez;1995:412)

El profesor interviene en un entorno complejo, compuesto por la institución de educación y el aula, un escenario vivo y en cambio constante en donde los aspectos sociales y psicológicos provocan interacciones simultáneas de múltiples factores y condiciones diversas que no pueden atenderse con la aplicación de una regla técnica o un proceso específico.

Al pretender desarrollar en los profesores un conocimiento reflexivo, se busca evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador; por ello Dewey, (1974) Schwab, (1974) Fenstermacher (1963) entre otros han profundizado en los procesos de reflexión constante del profesorado.

Dewey (1974) es uno de los primeros autores-investigadores que presentan a la enseñanza como una actividad práctica, que incluye el aprender mediante la acción y la formación del profesor bajo parámetros de reflexión; implicándose la combinación de capacidades de búsqueda e investigación con las actividades de apertura, responsabilidad y honestidad.

La reflexión se convierte así en un proceso en el cual, la investigación es el medio que permite tanto al profesor como a los alumnos, acercarse a la realidad y aprender vinculándose a la misma; generándose un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas.

Schwab (1974) manifestándose totalmente en contra de las prácticas fragmentadas y de las restricciones de la racionalidad técnica, postula que la enseñanza es una actividad fundamentalmente práctica, en donde el profesor elabora criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas de intervención en diversas situaciones académicas.

Sin embargo, dicho autor, no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Su propuesta es acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo, desde el conocimiento de la práctica. Puntualiza que lo que se necesita es “una pauta nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y las reacciones en el aula; un estudio que no sirva de base para estudios teóricos sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para comenzar a ver que se está haciendo y cuál es el objetivo; que cambios se necesitan, que cambios pueden lograrse con que costos o ahorros cómo puede desarrollarse con el mínimo desgarramiento de la restante estructura educacional.” (Schwab; 1974:29) No obstante, la propuesta de este autor permite un gran avance en las posturas de reflexión.

Fenstermacher (1963) logra significar el hecho de que tanto los docentes como los discentes, no deben limitar sus capacidades y potencialidades, ya que de lo contrario se estereotipa y limita el pensamiento de ambos; lo fundamental para él, es que ambos actores pueden acceder a un conocimiento, pero también tienen la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a situaciones concretas. Dejando así a un lado, la concepción del profesor como un técnico y pasando a ser concebido como un individuo que concientemente elabora y reelabora los argumentos prácticos que utiliza para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales.

Por su parte Schön, (1992) Habermas, (1993) Carr (2000) y Grimett (1989) provocan a través de sus investigaciones una gran evolución en este enfoque.

Se parte de que la “reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción).” (Kemmis;1985:148-149)

Para Schön (1992) resultan trascendentales las habilidades que un profesor debe tener para manejar la complejidad de su práctica y para resolver los problemas prácticos de su hacer. Habilidades que vinculan la creación del conocimiento, de las técnicas y la integración inteligente de las dos primeras.

El conocimiento en la acción; la reflexión en la acción; y, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, son los tres conceptos que se incluyen en el concepto del pensamiento práctico de Schön. (1992:33-41)



El conocimiento en la acción significa el componente inteligente, y se manifiesta en el saber hacer. Este conocimiento es producto de la experiencia así como de reflexiones pasadas que se consolidan en esquemas semiautomáticos o rutinas.

En el mismo orden de ideas, es fácil reconocer cómo en la vida cotidiana frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos, a este componente del pensamiento práctico, Shön le denomina en la acción, mientras Habermas lo intitula deliberación práctica.

Este conocimiento se ve limitado por las presiones espaciales, temporales, psicológicas y sociales del entorno donde el profesor actúa; por lo que no existe la sistematización que exige la racionalidad, pero sí la inmediatez, de las múltiples variables que pueden intervenir en un aula o intuición de educación y la improvisación y creatividad que permiten accionar de forma diferente ante las exigencias y circunstancias del medio. El profesor, por tanto, requiere de facultades que le permitan accionar los componentes racionales y los emotivos para dirigir su actuación y reflexión en su hacer.

Ese proceso de reflexión en la acción es “ un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras” (Kemmis;1985:419)

Para Carr, (2000) la reflexión en la acción es un proceso de metacognición, es decir, el analizar la práctica y las acciones-soluciones-actitudes tomadas durante una acción. Por lo cual, le denomina, la reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción (reflexión crítica según Habermas).

Este tipo de pensamiento práctico puede considerarse como el análisis que el individuo realiza tanto sobre las características, como sobre los procesos de su propia acción. “Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada” (Pérez Gómez;1995:419)

Aquí, el docente puede analizar su práctica aplicando de forma sistemática sus conocimientos instrumentales, estrategias, análisis de composición, valoración de su práctica, los procedimientos utilizados tanto en la fase práctica, como los procedimientos utilizados en la fase preactiva, de definición de los problemas, la determinación de objetivos, elección de medios, sus creencias y como emplea todo ello durante un proceso activo.

Lo anterior, le permite al docente no desarrollarse de forma automática, evitando que se fosilice y que rectifique su práctica a partir de la reflexión que haga de la misma, ayudándole a sensibilizarse ante su realidad.

Apoyándose en estos planteamientos, Grimmett (1989), introduce la reconstrucción dialéctica del quehacer docente.

El autor habla de tres tipos de reflexión:

1. Como acción mediatizada instrumentalmente, en la que el proceso de reflexión apoya a los profesores para que conozcan las propuestas y métodos de intervención elaboradas por expertos; y es ese conocimiento el que dirige la práctica;
2. Como proceso de deliberación entre diversas, y a menudo enfrentadas, orientaciones de enseñanza, en donde el proceso de reflexión si bien se sustenta en el conocimiento de las teorías determinadas por externos, exige considerar a los fenómenos educativos en su contexto y el contraste con colegas. Los conocimientos sobre los procesos de reflexión “se consideran en cierta medida relativos, ya que no dirige la acción sino simplemente la informa, orienta” (Pérez Gómez; 1995:421)
3. La reflexión como reconstrucción de la experiencia, es un proceso que sirve de reconstrucción de experiencia de cada profesor mediante el uso de la reconstrucción de las situaciones problemáticas; de sí mismos a partir de la concientización de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y de los supuestos acerca de la enseñanza, analizando críticamente “las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

La reflexión desarrollada bajo esos parámetros, faculta la crítica a fin de provocar la autonomía del profesorado y permite que cada uno de ellos analice los factores políticos, económicos, culturales, así como el espacio y el tiempo en el que tiene sitio la práctica docente, lo que propicia que éste se vea en la necesidad de generar nuevos conocimientos, reconstruir los existentes, interpretar y comprender los ámbitos en los que se desarrolla, lo que da pie a la comprensión y transformación de la práctica docente.

#### 3.5.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Esta perspectiva, en extremo vinculada con la anterior, concibe “la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, (Pérez Gómez;1995:422) y señala al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente su práctica docente en

búsqueda de las características que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se desarrolla, de tal manera que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de todos los que participan en el proceso educativo.

Una vez más se encuentran dos enfoques diferenciales en esta perspectiva:

1. Enfoque de crítica y reconstrucción social; y,
2. Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

El primer enfoque enumerado, se manifiesta abiertamente a favor de una enseñanza y de una FD sustentada en valores de justicia, igualdad y emancipación social.

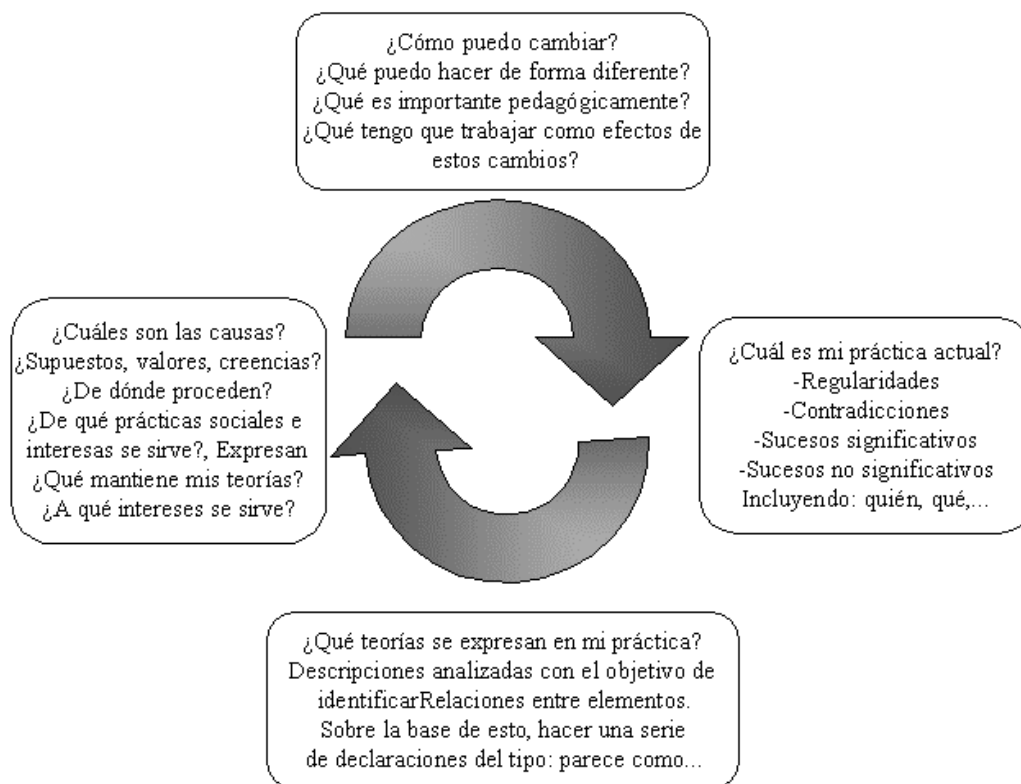
La práctica docente no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimientos y en ello reside su importancia; es por ello que los programas de FD enfatizan tres aspectos sustanciales:

- ❖ La adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social. De manera que las disciplinas humanas (lengua, historia, cultura, política, etc.) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante del curriculum;
- ❖ El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante de la práctica, en el curriculum, en la cultura de la escuela, etc.;
- ❖ El desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, la escuela y el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación, de crítica, de colaboración, iniciativa, etc. (Ferrández; 1997a:32)

Partiendo de esta perspectiva diversos son los autores que han realizado sus propuestas de FD; sin embargo, solo se mencionará como ejemplo de ellos, el de Smith (1989) y Ferrández (1989).

Smith plantea una FD fundamentada en un proceso de reflexión activo, que introduzca el discurso sobre la enseñanza y la escuela, lo ético, personal y político; propone un modelo que incluye cuatro fases: describir lo que se hace, información del significado de lo que se hace, confrontar el cómo se ha llegado hasta ahí, y reconstruir cómo pueden hacerse las cosas de manera diferente. (Figura 9)

**Figura 9**  
Fases del proceso de reflexión  
(Smith, 1989)



Fuente: Ferrández, Adalberto. (1997). El perfil del formador de formación profesional y ocupacional. Barcelona. p. 32

En sí los modelos de esta perspectiva son propuestas que ponen énfasis en la formación pedagógica del docente como el medio que dé la oportunidad de que los profesores obtengan los instrumentos técnicos y críticos para reflexionar su práctica docente sin olvidar, ni desvalorizar los conocimientos de FI de cada uno de ellos. Logrando combinar la FI y FC en influencia dialéctica que permita el equilibrio de ambas y la profesionalización docente.

Ferrández, ofrece un modelo de formación dentro del enfoque de crítica y reconstrucción social: modelo contextual crítico de formación, en el que se observan cuatro elementos claves:

- Formación inicial: dominio de la estructura técnico - cultural ( lo que se conoce habitualmente como contenidos de las disciplinas del currículo).
- Formación permanente (continua): conocimiento de las estructuras psicopedagógicas que constituyen las bases del currículo; práctica de la

realidad social y económica del mundo del trabajo; dominio de técnicas de análisis del proceso (técnicas de seguimiento y toma de decisiones); conocimiento puntual y prospectivo de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y exigencias para ejercer profesiones u ocupar puestos de trabajo. A la par de lo cual se llevará a cabo la constante actualización de los conocimientos en las áreas específicas del conocimiento.

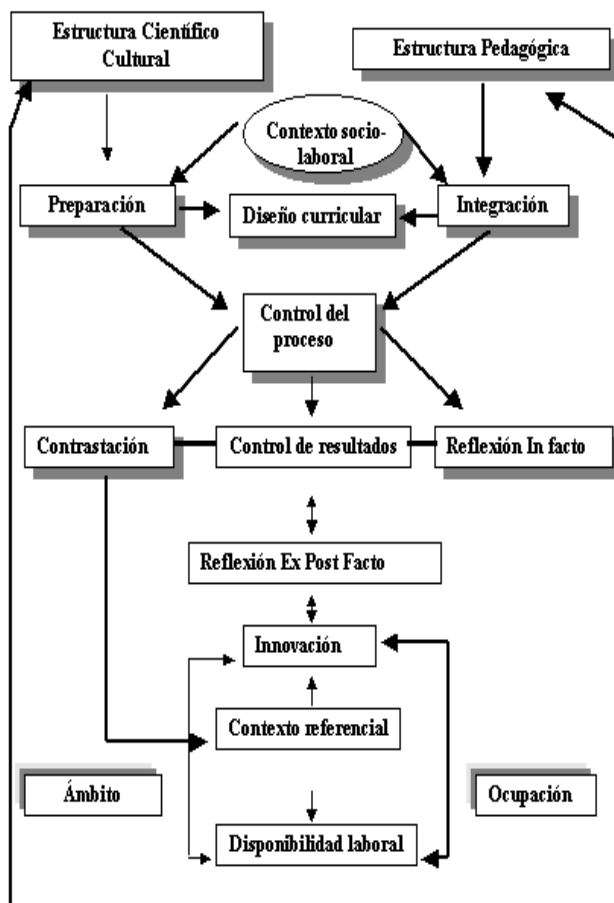
- Proceso permanente de innovación de estrategias de acción que requiere la movilidad laboral como base adaptativa y renovadora.
- Contexto, referencias a los ámbitos de exigencia ocupacional y profesional. (Ferrández;1996b:39-53)

Esta orientación nos ofrece la formación del docente como un profesional con bases científicas, culturales, contextuales y pedagógicas que estarán en constante atención con lo que les rodea, situándose como un ser reflexivo y capaz de tomar decisiones que le faciliten adaptar al discente a su realidad motivando su constante participación y transformación. La sociedad ya no requiere de individuos que asistan a los planteles educativos a memorizar contenidos clasificados, sino sujetos que reúnan las capacidades y habilidades señaladas.

El desarrollo de la capacidad para investigar, el interés por el entorno, la crítica, la reflexión, el análisis, la iniciativa y todos los elementos mencionados con antelación, se han convertido en trascendentales para mantener la participación del profesorado en ejercicio de la función docente.

Lo anterior significa una FD encaminada a que el profesor diagnostique la acción del entorno en la que ha de desarrollarse la profesión, conozca el contexto en el que se desarrolla, reflexione sobre la realidad fenomenológica y tome decisiones para facilitar la adaptación del discente a la realidad y tener la posibilidad de darle pistas de participación y transformación a partir del uso de diversas estrategias de reflexión, análisis sobre la base de las habilidades del pensamiento y demás innovaciones educativas. (Figura 11)

**Figura 10**  
Modelo Contextual-crítico de formación de formadores  
(Ferrández, 1989)



Fuente: Adalberto, Ferrández. “El perfil del formador de formación profesional y ocupacional”; Barcelona; 1997; p.36.

Se alude, a que el docente, en su actividad práctica, debe aprovechar ideas y teorías científicas para elaborar las estrategias, elementos y herramientas necesarias para su función partiendo del conocimiento más amplio posible de la realidad y de cómo podría ser ésta.

“El conocimiento científico, las teorías pedagógicas, son importantes para conocer mejor, ser conscientes de las consecuencias y entrever con más claridad caminos alternativos” (Pérez Gómez; 1995:312) uniendo estos aspectos a la capacidad determinante de cada uno de los docentes para tomar decisiones, resolver, ajustar o modificar su propia acción docente.

Si se piensa que: es una persona quien habrá de planificar, elegir objetivos, seleccionar y secuenciar contenidos, diseñar actividades, seleccionar medios, recursos, evaluar, distribuir horarios, materiales y responsabilizarse de toda la dinámica de un grupo, es indiscutible que se requiere de una formación que proporcione los suficientes conocimientos pedagógicos, éticos, morales correspondientes a la sociedad a la cual pertenecen además de habilidades y conocimientos en el área de especialización.

Por tanto, el docente debe formarse, además de su FI en una especialización del conocimiento, dentro de principios pedagógicos que le permitan descubrir la dimensión docente y que le motive a dejar de vivir al margen de esa función que desarrolla y desconoce con profundidad. Creándose un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de la participación social existente en ese momento y en la que está comprometido. Pugnándose siempre por una profesionalización del docente que signifique:

- Rigor en su FI y FC;
- Control versus creatividad;
- Metodología versus proyecto de acción;
- Calidad versus sistematización;
- Responsabilidad versus técnica.

Dentro de los representantes de la corriente pedagógica que se identifican con el enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión., el segundo enfoque de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se encuentran Stenhouse, (1987) Mc Donald, (1965) y Elliot, (1993) quienes establecen algunas características específicas respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado:

- a) La enseñanza no es una rutina mecánica, ni de gestión, ni de ingeniería pedagógica o de microenseñanza. Es un arte en donde las ideas se hacen presentes a través de la experimentación, por medio de la práctica docente de una forma reflexiva y creadora.
- b) En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe prevalecer el carácter ético y no meramente instrumental.
- c) No existe desarrollo curricular sin un pleno desarrollo profesional del docente.
- d) La FD no es concebida como sólo una FI o preparación académica, sino como un gran proceso en donde a través de la investigación, los profesores, de forma sistemática, reflexionan sobre su práctica y conocimientos.

- e) Los resultados de esa reflexión son empleados por los docentes para mejorar la calidad de su propia intervención educativa.
- f) Como consecuencia, para aplicar un modelo procesal del desarrollo, el profesor es más que un técnico, es un investigador en el aula.
- g) La investigación-acción, posibilita toda una estrategia de FD, por cuanto dentro de la espiral transformadora está el profesor que reconstruye su práctica y a sí mismo; por lo que se convierte en más que una forma de desarrollar el curriculum en las aulas e instituciones de educación.
- h) Por supuesto la investigación-acción requiere de la participación de grupos, por lo cual, Elliot (1993; 73) afirma que es un instrumento de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada, al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica, al proponerse la transformación de la realidad de la escuela y del aula mediante la comprensión previa y la participación de los profesores en el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias de cambio, al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional, no solo como marco de actuación, sino como importante factor inductor de comportamientos e ideal al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la comprensión y la transformación de la misma práctica.

Lo anterior permite pensar en la FD encaminada a hacer un profesor que se interese por la/s materia/s que imparte, dedica tiempo a la reflexión interactiva, activa y postactiva, visualiza su entorno, es autónomo pero está abierto a consejos, introduce nuevas ideas y experiencias, elabora sus propios criterios a partir de las teorías, acepta las orientaciones de expertos, conciente y crítico de los aportes científicos y experimentales, atiende la diversidad de sus alumnos, sabe enseñar su asignatura y no olvida la dimensión artística de la práctica docente.

Sintetizando, la perspectiva de los investigadores de este modelo, conceptualizan tres competencias globalizadoras que el docente debe reunir: adaptarse a la realidad y entorno donde desarrolla su práctica docente, considerando el aula, los alumnos, y la influencia que ejerce el contexto mediato e inmediato; generar los medios e instrumentos que le permitan ofrecer las máximas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, de tal forma que cada uno de ellos sea conciente de su proceso y seleccione las herramientas que se adapten más a sus necesidades y características individuales; todo dentro de una perspectiva de reforma, innovación y compromiso con la sociedad, que le lleve a hacer de su práctica docente y de la educación una palanca de acercamiento al conocimiento y reconstrucción social.



Concluyentemente, entre los enfoques analizados, no existen planteamientos únicos ni uniformes, más sí principios excluyentes entre sí mismos; estos principios permiten enunciar que la FD no debe verse como meros modelos de laboratorio estereotipados en los cuales se manifiestan los lineamientos rígidos que debe aprender, cumplir y seguir el docente según la situación en la que se encuentre dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como la búsqueda, dentro de la docencia y el contexto, de todos aquellos elementos que le lleven a desarrollar su propia profesionalización, teniendo claramente identificadas las características del modelo de enseñanza que prevalece en la institución de educación en la que se desarrolla, de los alumnos a quienes enseña, el curriculum o materia que se quiere sea aprendida, y el entorno endógeno y exógeno en el que se desarrolla.

Lo anterior implica, considerar al profesor como un profesional que es capaz de analizar, reflexionar, indagar sobre la realidad y experimentar con ella, creando las situaciones que motiven y potencien el aprendizaje, y creando los andamios entre el profesor en formación, los asesores externos de las instituciones de educación, los investigadores, directivos, y todos aquellos que participan directa e indirectamente del proceso educativo, con un carácter de trabajo cooperativo y no meramente de intervención.

Trabajo cooperativo que como relación social supone una reciprocidad entre individuos que saben analizar, reflexionar y diferenciar los diversos puntos de vista que respecto a una teoría, conocimiento o postura puedan manifestarse; convirtiéndose en una fuente de transformación del pensamiento individual, que propicia la cooperación como fuente de reflexión y de conciencia de las áreas de conocimiento, la disociación de lo subjetivo y objetivo, y la corrección de la experiencia inmediata en conexión con los parámetros científicos. (Rué; 1991:44) Lo cual abre una nueva perspectiva en el campo de la formación del profesorado de la IES de México y su profesionalización a partir de las pautas que manifiesta la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social en correspondencia a los parámetros de una enseñanza progresista.

### 3.6 Hacia la profesionalización docente a través de procesos de formación continua

Ya que el docente requiere de una serie de elementos para la realización de sus funciones con calidad, como el poseer un conocimiento pedagógico, ético y moral, conocimientos propios de su materia, habilidades y destrezas específicas, identificación de las necesidades o requerimientos sociales y considerar en todo momento los elementos endógenos y exógenos que influyen en la función del profesor; es menester tener paciencia en el proceso de selección de los profesores

y en el de detección de necesidades para la formación de los mismos; a fin de identificar las actividades a desarrollar para generar la profesionalización docente.

Sin embargo, es evidente que, la mayoría de las personas que ingresan al profesorado en las IES en México, lo hacen sin tener idea de la actividad que van a realizar, sin contar con la formación para llevar a cabo una función tan compleja como lo es la docencia. Ya sea por la falta de oportunidades laborales en su área específica de FI o bien atraídos por una profesión que, vista en forma simplista, es sumamente atractiva, porque “al parecer” exige poco y tiene pocos controles efectivos.

Efectivamente, en México, la profesión docente está sujeta a escasos mecanismos de control, sobre todo porque una vez en el aula, en cuanto se establece la relación entre profesor y alumno, el primero dispone de todo el poder, ya que se supone, erróneamente, que el profesor tiene el saber y el alumno no.

Pero esta es una relación que se pretende cambiar, aún más en la sociedad actual y con los retos que se le han fncado a la ES, en la que debe desdibujarse el “saber esotérico” en virtud de la presencia de un saber accesible a partir del manejo de habilidades, actitudes, conocimientos y las nuevas tecnologías.

Es en este sentido que el futuro de la FD, como proceso, no descansa en exclusivo en la direccionalidad del mismo, sino en la posibilidad de que el docente disponga del “learning enviroment” y pueda desarrollar su “learning power”, a fin de generar las condiciones en donde los profesores logren crear sus propios mecanismos e instrumentos de formación, y en la medida en que cada cual pueda diseñar su propio proceso de aprendizaje.

De hecho, se empieza a enfrenta una revolución que busca transformar la función docente; pasar del conocimiento plenamente didáctico a la accesibilidad, análisis crítico y generación del conocimiento en la enseñanza. La noción de una relación entre “quien sabe y enseña, y entre quien no sabe y aprende” debe comenzar a desaparecer en México, empezar a entender que hay elementos transversales a los tres elementos a citar como esenciales en las organizaciones académicas: actores, procesos y productos.

En este momento, la teoría del aprendizaje se torna hacia el sujeto como eje del mismo y va más allá de las concepciones que ahora podemos denominar “tradicionales”, en donde, el proceso de enseñanza–aprendizaje es de tipo lineal-secuencial, en el cual el alumno es exclusivamente quien procura aprender de su maestro toda información que pueda enseñarle; esto se rompe en medida que la relación de poder deja de existir y el saber, al hacerse accesible se encuentra

igualmente disponible para ambos actores, caso en el cual, el profesor es de nuevo un alumno permanente y éste puede ser su propio profesor.

Por lo anterior, el papel del profesor ha de cambiar, desaparecer la figura del sujeto que posee un saber codificado que va desarrollando progresiva y paulatinamente el contenido de una asignatura, para dar lugar al profesor que adopta formas pluridimensionales del proceso de captación de conceptos, técnicas y procedimientos de los cuales forma parte pero ya no controla.

No es suficiente lograr el “arte de enseñar”, el problema actual, en la era del “arte de aprender”, es cómo permitir que el docente maneje los contenidos, acceda a los mismos, logre analizarlos y sea capaz de crear y recrear el saber. Deje por fin la intermediación entre el alumno y el contenido, léase información. En términos cognitivos lograr que, el profesor esté en capacidad de vincular lo que enseña con el dónde se enseña, para qué se enseña y a quien se enseña.

El profesor debe ser un profesional, tanto en un área del conocimiento, como en las técnicas, habilidades, destrezas y saberes propios del proceso de enseñanza-aprendizaje; y sobre todo debe ser un intelectual, entendiéndose por ello, la persona que es capaz de aprender la vinculación de lo que se enseña y donde se enseña, extendiendo su papel como un crítico de la información, los medios y la propia sociedad.

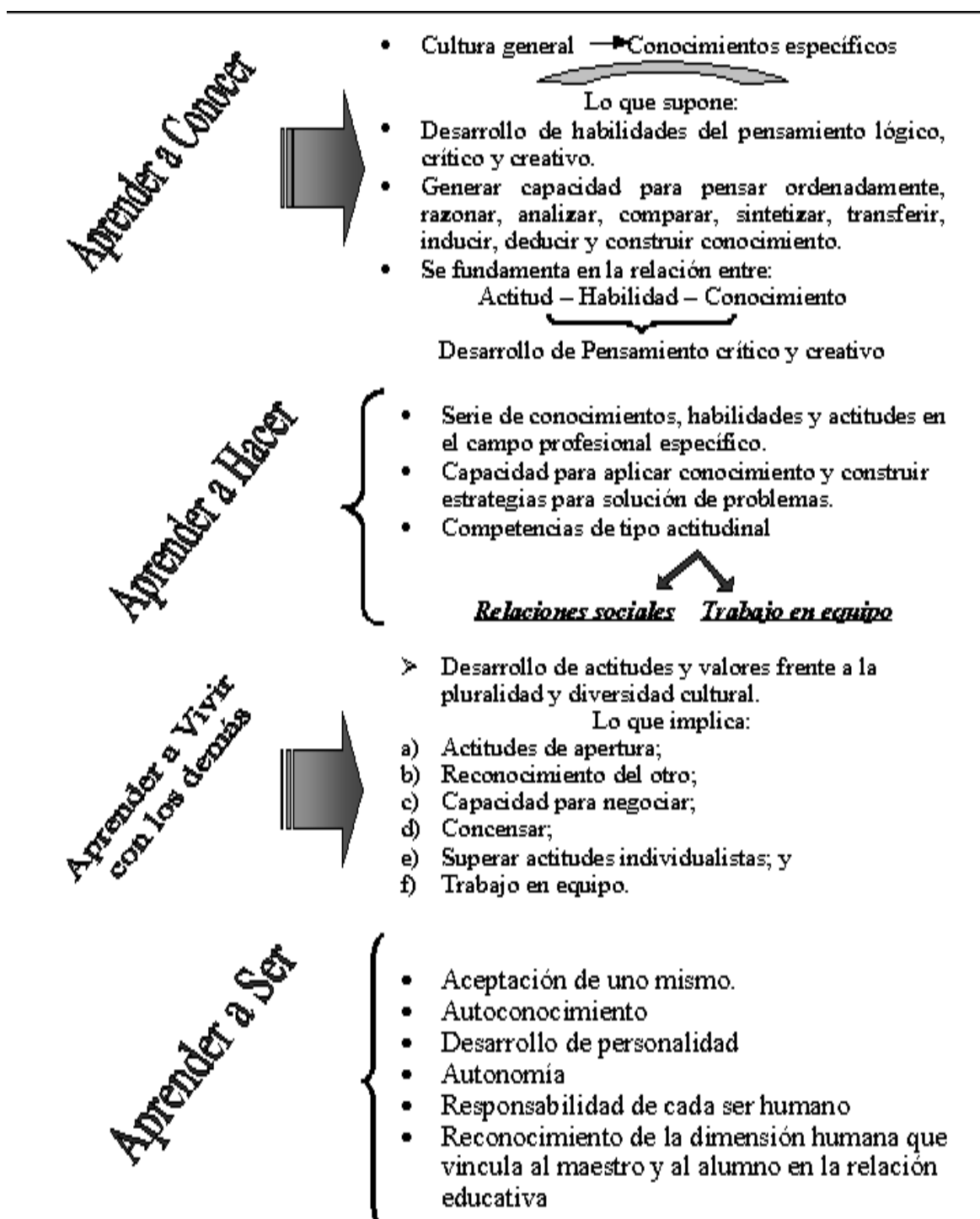
En otras palabras, la profesionalización del docente, propiciará “la interacción intencional y sistemática del docente y del discente en situaciones probabilísticas usando las estrategias metodológicas más propias para integrar los contenidos culturales, poniendo en actividad todas las capacidades del contexto cultural endógeno y exógeno que les es patrimonial.” (Ferrández; 1996:46)

Lo anterior es indispensable si se visualiza a la acción didáctica como el proceso en el que interviene el docente como formador, el discente como participante en las acciones formativas, el método como modalidad estratégica, la materia o contenido cultural a integrar significativamente y el contexto que determina la acción formativa en función de la momentaneidad que se genera al actuar las variables contextuales, tanto endógenas como las exógenas.

Parafraseando a Gimeno Sacristán, el profesor que no comprenda lo que hace, convierte a la práctica pedagógica en una mera reproducción de hábitos y supuesto dados. Conocer la realidad, discutir los supuestos de cualquier propuesta y sus posibles consecuencias es una condición de la práctica docente ética y profesionalmente responsable. La formación de los profesores, es en tanto, un medio para conformar profesionales de la enseñanza independientes, autónomos, personalizados, como al mismo tiempo, atentos al clima organizacional e influencias contextuales.

La necesidad de la FD del profesorado universitario, es un hecho palpable, recuérdense las expresiones de la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”, y del PNE según los cuales, un elemento esencial para las IES es una enérgica política de formación profesional. Se indica que es indispensable establecer directrices claras sobre la profesionalización de los docentes de la ES, que tienen como obligación, ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser únicamente pozos de ciencia. Del mismo modo, se enfatiza la urgencia por tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actuación y mejora de sus competencias pedagógicas, mediante programas adecuados de FC que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio, y en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Pugnando porque el docente en sí mismo sea capaz de comprender y desarrollar los cuatro pilares de la educación de la era actual: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, con lo que cada uno de ellos implica. (Figura 11)

**Figura 11**  
Los 4 pilares de la educación y la formación docente



Fuente: Elaborado por la autora a partir de la información de DELORS, Jacques. (1996) Educació: hi ha un tresor amagat a dins informe per a la UNESCO de la comissió internacional sobre educació per el segle XXI Membres de la comissió. Centro UNESCO. Catalunya.

En síntesis, el profesorado deberá ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses de su auditorio y estar más receptivo para establecer nuevas relaciones no sólo con el alumnado, sino también con otras universidades con quien colaborará en la configuración del currículum, con empresas, etc. Profesores que dominen las nuevas tecnologías y que tengan presente que la finalidad de su función docente no será sólo transmitir conocimientos sino orientar a los alumnos hacia el aprender a aprender, al análisis, crítica y creatividad constante que les permita ser emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos.

También adquiere mayor importancia y reconocimiento su conocimiento científico pero no solo bajo parámetros de repetición sino de reflexión, construcción y reconstrucción de los mismos. En la profesionalización docente, por lo tanto, se deberá poner especial atención en los contextos en los que nace el conocimiento y en los que se aplica el mismo; teniéndose siempre presente que, el núcleo de la didáctica no es una estructura lineal, estática y repetible, sino una estructura diferencial a cada instante según influya en ella el entorno.

Es evidente que el catedrático debe verse involucrado en los procesos de investigación y, además, debe estar convencido de que “ el mejor camino para enseñar a pensar es mediante la investigación, observando el contexto social del que los estudiantes proceden y las vías que pueden tomar en la búsqueda de significados” (Kincheloe; 1976: 34) para que puedan comprender e interpretar la realidad. Es decir, formar para innovar e innovar para formar y así conocer, entender y transformar la realidad. Sin embargo, nada de lo anterior será posible sin antes identificar cuál es la situación y las necesidades de formación docentes reales en cada IES de México, y ante ellas realizar las acciones que se requieran porque, cualquiera puede ser profesor, pero para alcanzar la calidad en la enseñanza, en cuanto actividad profesional, “deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales e individuales, que permita no solo saber cosas, sino saber el porqué de esas cosas.” (Zabalza;1997:294)

## **CAPÍTULO IV**

### **Instrumentación de la Investigación**

#### ■ 4.1 La Institución de educación superior: retos, evaluación y cambio ■

La educación mexicana en general, y en particular la educación superior ha entrado en un ciclo de renovación, en un contexto de exigencias y de grandes retos que reclaman innovaciones en el sistema, en el proceso educativo, en la didáctica, así como en el análisis y estudio de cada uno de ellos.

La ESM refleja sus diferencias sociales, culturales, sus heterogéneos valores, sus diversas formas de organización académico-administrativa, de la diversidad de fines, medios y formas de concebir las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y vinculación), por ello se encuentran algunas universidades verdaderamente preocupadas por vincular su proyecto educativo-formativo a las exigencias del orden local, nacional e internacional, y otras que en cambio, ven en el escenario una amenaza a su existencia, a la “función social” que creen desarrollar, en donde la transmisión de información se convierte en su máximo objetivo.

En la actualidad se cuenta con un sistema de enseñanza superior complejo por su estructura, contradictorio en tanto lo que se dice y lo que se hace, diferenciado por los medios, instrumentos, objetivos seguidos, estratificado y estratificante, con graves problemas en los modelos de enseñanza empleados, en la actualización de planes y programas de estudio; con una calidad educativa cuestionada y poca operatividad didáctica y formativa para enfrentar las necesidades reales de transformación.

Los intentos por fortalecer y reestructurar la universidad, así como proyectar su desarrollo frente a la realidad del país, exigen generar estudios que den la oportunidad de evaluar los recursos, las estructuras y los procedimientos con los que opera y los resultados que produce; focalizando esas investigaciones dentro de cada IES, no hacerlo así significaría dejarse dirigir por meras impresiones, creencias y prejuicios que aún con buena fe, pueden llevar a situaciones contrarias a las deseadas.

La heterogeneidad de las IES plantea la necesidad de diseñar estrategias y políticas que tomen en cuenta las particularidades y capacidades, que permitan lograr: la calidad y la excelencia académica, el crecimiento de las instituciones (sin afán de mera masificación), asegurando la oportunidad de ingreso a

estudiantes con motivación y aptitudes para cursar los estudios superiores, vincularse estrechamente con la sociedad, realizar reordenamientos orientados a acrecentar la eficiencia interna, generar fuentes alternativas de financiamiento y fortalecer la coordinación con otros organismos de la sociedad; por lo que es fundamental la evaluación y análisis de situaciones concretas en cada uno de los ámbitos expresados.

La evaluación y detección de necesidades de transformación, se reconoce como un instrumento privilegiado mediante el cual se obtienen políticas de intervención que motiven el desarrollo y la transformación universitaria. Es decir, el análisis de necesidades es “una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación.” (Gairín;1997:76) Teniendo presente que la evaluación de la ESM no es un fin en sí misma, sino el medio para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos, lo que lleva a entenderla como un proceso continuo y permanente que permite valorar avances y logros a la par de identificar obstáculos y promover acciones correctivas.

Si bien, la evaluación debe ser integral, y valorar gracias a su marco holístico un objeto de estudio en relación con todos sus componentes como un sistema, su tarea sustancial consiste en enfocarse hacia aspectos concretos y específicos sobre los que se desea actuar en un momento determinado, considerando a todos los actores. Actores que son contemplados tanto como sujetos como objetos del proceso; lo cual implica enfoques y modalidades dinámicos y técnicos, ajustables a las condiciones cambiantes de la sociedad, a las características y desarrollo de las IES a estudiar.

Por supuesto, no se trata de un mero acopio, proceso y presentación de información sino todo un proceso de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes a partir de indicadores numéricos y cualitativos.

Con esta perspectiva, la Universidad de Xalapa (en adelante UX), IES privada, establecida en el estado de Veracruz en México, ha puesto en marcha un plan que le permita alcanzar su certificación como IES con calidad ante la FIMPES, lo cual ha desencadenado procesos que es necesario estudiar y evaluar para conocer su impacto, eficiencia y eficacia. La información que logre generarse como resultado del proceso evaluativo, habrá de constituirse como un elemento sustancial en el diseño de políticas, estrategias y acciones concretas. En suma, se trata de generar información relevante, confiable y oportuna.

Sin embargo, como ya se ha señalado, la magnitud, heterogeneidad y complejidad de los procesos que se viven en todas las IES incluyéndose en ellas la UX, así como los tiempos y recursos disponibles, dan lugar a una cuidadosa selección de los aspectos más relevantes, analizarlos y explicarlos con criterios



sustantivos y siempre pertinentes. Sustantivos en el sentido de analizar lo central y pertinentes en cuanto a analizar lo que se necesita.

Desde esta perspectiva, el estudio de la formación continua de los docentes universitarios, apunta esencialmente al análisis y la explicación de las dimensiones personales, formativos, sociolaborales, la valoración a la docencia, a los conocimientos, su formación y la formación que ha de proporcionarse a los alumnos universitarios, las actitudes y motivación con la que los docentes enfrentan su práctica cotidiana, así como las acciones de planeación y gestión que desarrollan; todo respecto de los profesores que laboran en la UX; con el objetivo de identificar el perfil actual de sus docentes y detectar los factores a considerar en la formación continua de los mismos, como respuesta al aprendizaje significativo y constructivo que dicha institución busca generar en sus alumnos.

Es menester indicar que la UX pretende desarrollar de forma integral a sus discentes, con el desarrollo armónico de capacidades intelectuales, físicas y humanas, que den pie a su buen desempeño en el entorno interdisciplinario y multidisciplinario, vinculándolo con la realidad social y laboral; desarrollando en ellos diversas habilidades que le permitan adquirir por ellos mismos el conocimiento una vez fuera de la institución. Lo que significa que sus egresados deberán haber adquirido conocimientos en alguna área de especialización; habilidades de comunicación, creatividad, innovación, autoaprendizaje y aprendizaje continuo, trabajo en equipo y facilidad para solucionar problemas; y actitudes que los posibiliten como sujetos emprendedores, con iniciativa, adaptación al medio, agentes de cambio, promotores de desarrollo y una aceptación al aprender constantemente. Lo que exigiría un perfil docente que diera prioridad al aprendizaje significativo, facilitara en el estudiante la construcción y reconstrucción de conocimientos, creara el clima propicio para el desarrollo de potencialidades cognitivas a la par de habilidades y actitudes; y propiciara el aprendizaje siempre con un enfoque pluridisciplinario e interdisciplinario vinculado con el sector productivo y social, en donde la creatividad, la actualización y el dinamismo serían características puntuales en los profesores de la UX.

#### 4.2 El estudio de la formación continua del profesorado de la Universidad de Xalapa

Aunque de manera abstracta existe un acuerdo en el que los docentes son parte sustancial y decisiva en la vida de las IES, no obstante, llama la atención el reducido número de investigaciones que se realizan sobre este actor universitario, en el nivel de ES, en México.

Sin embargo, bajo la firme convicción de que junto con los estudiantes, los profesores, son los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y dentro del marco de desarrollo de la UX, se hace necesario un análisis profundo alrededor de los docentes universitarios que desarrollan su práctica docente en la institución. Con la perspectiva de que en la ES, los profesores constituyen el factor humano que además de atender directamente el servicio sustantivo que demandan los estudiantes; orientan la vida académica de la institución y son los encargados de desarrollar e implantar los programas curriculares, cuidar los métodos de enseñanza, incorporar en el proceso educativo los conocimientos teóricos y prácticos de mayor relevancia, y generar las habilidades y actitudes que permitan un desarrollo global de los individuos en formación inicial, respondiendo a los entornos y realidades sociales.

Para la UX el proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe centrar única y exclusivamente en los alumnos, sino en la interacción constante entre el discente, el docente y su contexto. Por lo cual, las acciones de formación del profesorado deberían buscar orientarse a suministrar a los docentes las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para que dicho proceso se lleve a cabo con plenitud y logre alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

La enseñanza progresista (por la que se pugna en la institución que nos ocupa a partir de los lineamientos nacionales vigentes), implica una influencia constante entre el hacer y decir de los alumnos, como de los profesores, mismos que tendrán diversos intercambios sociales, culturales y científicos; lo que permite acercarse a ideas de formación de sujetos capaces de analizar, comprender y transformar su entorno, aplicar los conocimientos adquiridos con actitudes que generen la reconstrucción social; en otras palabras, formar personas que aprendan a conocer, a ser, hacer y a vivir con los demás.

Lo anterior exige no olvidar la participación activa y real del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr enseñar a aprender, es sustancial analizar y formar a quienes se van a encargar de generar individuos que han de enfrentarse a un mundo en constante cambio, con exigencias que van más allá de la simple memorización. El profesor debe ser un profesional de la educación y para ello debe ser formado, debe aprender independientemente de un área de conocimientos específicos, a ser capaz de adaptarse a las diversas situaciones que durante el proceso educativo se manifiestan, a tomar decisiones tanto en los momentos preactivo, activos y postactivos de enseñanza, lo que implica una reflexión sobre que debe hacer en cada contexto y situación, para lo cual deberá adquirir constructos que le permitan analizar la realidad compleja del aula, convirtiéndose en un copartícipe en el aprendizaje, con iniciativa, productividad, creatividad, autonomía, actitud crítica y responsabilidad de lo que la profesión representa.

De esta forma, para alcanzar la profesionalización docente de la plantilla de profesores de la UX, lo primero que se tiene que establecer es el cambio del modelo enciclopedista y técnico del profesor tradicional, esto es, el docente requiere renunciar a los viejos esquemas que se han estado manejado durante años, una ruptura de los estereotipos docentes, así como establecer una relación entre el conocimiento y la realidad, de tal manera, que se le permita tener un conocimiento mas claro de sí mismo como docente, que le permitirá ser competitivo e innovador.

El docente debe de establecer una relación adecuada entre él y el estudiante para poder enseñarles a aprender, a través de actitudes inteligentes y un proceso de aprendizaje que sea significativo, lo cual implica procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos.

La docencia es un conjunto en el cual todos sus elementos están interrelacionados en su totalidad, la importancia de los modelos teóricos de FD residen en que permiten el establecimiento de hipótesis y el planteamiento del problema en un conjunto ordenado; que hace posible el abordaje de situaciones concretas y específicas, que a su vez proveen de información necesaria para la validación y, eventualmente la construcción de una teoría.

Así, la educación se contempla como el desarrollo de las posibilidades de la persona y como la necesidad de nutrir de conocimientos al sujeto; por lo tanto, la educación puede entenderse como un sistema, un producto y como un proceso.

El concepto de docencia implica el de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en los que se realiza un proceso de enseñanza - aprendizaje, en dónde se efectúa un proceso de interacción entre los profesores y estudiantes. Ahora bien, el propósito de la docencia es el propiciar las condiciones necesarias para que se pueda dar el aprendizaje significativo, lo cual esta relacionado con la estructura cognitiva del alumno.

El docente esta inmerso en un proceso muy complejo, en los que podríamos identificar una gran diversidad de elementos, por ejemplo es necesario considerar los rasgos propios que presentan tanto los estudiantes como los mismos docentes, así como conocer los tipos de resultados que se presentan durante el proceso de la enseñanza, tomando en cuenta también, las variables contextuales y ambientales.

Por lo tanto, la formación continua del docente en la UX se referirá al proceso que se realizará en diversos ámbitos que integran la experiencia, la FI, y la formación profesional en la docencia. Ello dará como resultado la profesionalización docente, entendida ésta como el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, es decir, las cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere la educación.

De esta forma, y recordando que la UX busca desarrollar una enseñanza desde una perspectiva ecológica, el profesor de la enseñanza será aquel que en su trabajo esté tomando decisiones sobre el currículum transmitido, los estudiantes y la enseñanza de la clase; no es un técnico competente que aplica las “recetas” didácticas que establecen los manuales, sino por el contrario, será aquel que esté bien informado pero que está en posibilidades de realizar acciones producto de un juicio reflexivo.

Para alcanzar lo anterior, se requiere que en los procesos de FD que establezca la UX, se visualice al profesor como un trabajador de la enseñanza, actividad pública en donde se deben emitir juicios y tomar decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas; para lo que se requiere una forma específica que conforme a la perspectiva de reflexión en la práctica y el modelo contextual-crítico, exija diversos conocimientos y capacidades así como la visión compartida de que la educación ya no es una tarea sólo de los especialistas.

Con lo anterior se vuelve a puntualizar que la profesionalización docente se obtiene por medio de la FD en donde se parte de considerar al profesor como el profesional que en la praxis pone de manifiesto procesos técnicos, científicos, sociales, culturales y su correspondiente contextualización.

Los aspectos asociados a la FD podrían ser interpretados como una manifestación de múltiples factores; por lo que para lograr acercamientos más certeros a la realidad de los aspectos que se presentan en la FD es necesario un estudio cuantitativo de los perfiles de los profesores de la UX y la determinación de los patrones que se asocian a ellos como requisito para proceder al análisis y explicación de los resultados.

#### 4.3 Metodología y perspectiva del estudio de la formación continua del profesorado de la Universidad de Xalapa

Como en todo análisis de la realidad social, la convergencia de la metodología cuantitativa y cualitativa permite acercarse de forma plena al objeto de estudio. Si bien existe una dicotomía entre ambos paradigmas, también es cierto que desarrollándolos conjuntamente permiten cubrir todas las demandas explicativas que exige el análisis de la realidad social que se encuentre en estudio. Teniendo presente las características de cada uno de los paradigmas mencionados, se puede observar que si se conjuntan es posible obtener tanto la cuantificación de las dimensiones que conforman el objeto que se estudia, las relaciones causales y su intensidad así como la interpretación semiótica, social y lingüística de los discursos, acciones y estructuras existentes; abarcando de esta manera en forma

conjunta, global, total y sistémica cada uno de los elementos que integral, alteran, interfieren y conforman el hecho social en estudio. (Tabla 15)

**Tabla 15**  
Características diferenciadoras de los paradigmas cuantitativo y cualitativo

	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
<b>Base Epistemológica</b>	Positivismo, funcionalismo.	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico.
<b>Énfasis</b>	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la causalidad y la generación de los resultados de la investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa.
<b>Recogida de información</b>	Estructurada y sistemática.	Flexible: un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.
<b>Análisis</b>	Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.	Interpretacional, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes.
<b>Alcance de resultados</b>	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Fuente: Cea D'Ancona, M.A. (2001) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. España. p.46

Sin embargo, desarrollar una investigación siguiendo las técnicas específicas del paradigma cuantitativo y cualitativo implica un proceso más largo y detallado en donde es obligatorio iniciar por la detección de los aspectos que deben explorarse y describirse a fin de tener plenamente identificados los objetivos y estrategias

que se aplicarán en la investigación; para posteriormente acceder a la explicación, predicción y evaluación de los mismos.

Dejando claro que no se consideran contradictorias entre sí las metodologías cuantitativas y cualitativas, es importante identificar las estrategias que se emplearán a lo largo de la investigación, en virtud de la multiplicidad de herramientas que pueden ser empleadas conforme a cada objetivo de la investigación. “No importa lo que se quiera averiguar, probablemente existan muchas formas de hacerlo.” (Babbie;1992:89)

Según Cea D’Ancona, M.A., (2001) en una investigación social, pueden emplearse diversas estrategias de investigación tales como el uso de fuentes documentales y estadísticas, los estudios de casos (etnográfico, biográfico, etc.), la encuesta, la experimentación y la triangulación o aproximación multimétodo; evidentemente, el uso de más de una de ellas consentiría cubrir más dimensiones de la realidad social, lo que permitiría alcanzar una información más profunda y diversificada. Del mismo modo, los resultados del estudio adquirirían un grado de mayor validez y la teoría que se generara quedaría más reforzada, en caso de su confirmación o bien proporcionaría un fundamento mayor para su modificación.

Pese al conocimiento de lo anterior, este estudio, sólo se trabajará con la aplicación y los resultados de una encuesta; la investigación buscará validar el cuestionario a través del cual se logre identificar el perfil actual, el idóneo y líneas de formación para los profesores de esa institución.

La encuesta, puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (en este caso escrita), de una muestra o población de sujetos. Tiene como características definitorias, el que la información se adquiere mediante observación indirecta, por medio de las respuestas de los sujetos encuestados; dicha información abarca un amplio abanico de cuestiones que pueden incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado. Asimismo, exige que la información se recoja de forma estructura, es decir, formulando a cada sujeto las mismas preguntas y en el mismo orden; lo que permite agrupar y cuantificar las respuestas para posteriormente examinar las relaciones entre ellas, mediante técnicas analíticas estadísticas, lo cual faculta tener un análisis descriptivo y exploratorio con profundidad. (Walker;1989:114-131)

Las ventajas en la utilización de las encuestas radican en que permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo sentido, lo que da la posibilidad de tener un primer acercamiento al objeto de estudio; además, de facilitar la comparación de resultados (al basarse en la cuantificación y estandarización de las respuestas) logrando algunas generalizaciones y posibilitando la obtención de

una información significativa. No obstante, la aplicación de cuestionarios también tiene desventajas en virtud de que la información que se obtiene se halla condicionada por la formulación de las preguntas, la veracidad de las respuestas de los encuestados y la falta de profundidad en el discurso hablado de los sujetos encuestados; por lo que resulta fundamental cuidar en extremo la validación del mismo, y más tarde el uso de estrategias multivariadas.

La encuesta que se aplica en esta investigación se encuentra dentro de la modalidad de encuesta personal, consistente en la administración del cuestionario mediante entrega personal en sesiones organizadas para ello, este aspecto se explicará en el apartado que correspondiente a la recolección de la información.

Partiendo de lo anterior, se determina que para abordar el estudio del perfil de los profesores universitarios de la UX y su FC, (recordando que se cuenta con un conjunto vacío respecto al perfil y formación de los profesores que desarrollan la práctica docente en dicha IES) es necesario seguir un diseño de investigación seccional o transversal, teniendo presente que éste se caracteriza por “circunscribir la recogida de información a un único momento en el tiempo” pero que no limita a la continuidad, a partir de los primeros resultados, de una investigación longitudinal que permita “la observación de la dinámica del problema en estudio.” (Cea D’Ancona; 2001:102)

La investigación gira en torno a tres objetivos concretos:

- a) La validación del cuestionario que permitirá recoger la información acerca del perfil y líneas de formación de los docentes de la UX.
- b) La identificación del perfil actual de los profesores de la UX; basada expresamente en un proceso cuantitativo y cualitativo a partir de la obtención de los resultados arrojados por las respuestas dadas por los profesores de la UX en los cuestionarios;
- c) La detección de necesidades de formación continua y líneas de formación del profesorado universitario de la UX; en donde tomando los resultados cuantitativos de los cuestionarios aplicados se procede a un análisis y reflexión de los mismos a partir de una metodología cualitativa que permite emitir juicios de valor a partir de una realidad concreta y concluir en una propuesta de un programa de formación continua.

El diseño de esta investigación propone la exploración del perfil y la formación de los profesores de la UX con la finalidad de propiciar una familiarización con el problema de la investigación, para “deducir (a partir de la información que se obtenga) qué aspectos requieren un análisis pormenorizado en la indagación longitudinal posterior; verificar la factibilidad de la investigación y documentar los medios que se precisan para hacerla viable; y comprobar qué estrategia (o

estrategias) de investigación se adecua más a su análisis.” (Cea D’Ancona;2001:108)

Además de la exploración, la descripción, a través de la aplicación de un cuestionario, permitirá cuantificar los aspectos de la FI, motivación, actitudes, planeación, gestión, valorización de la práctica docente y los conocimientos, de los profesores de la UX; lo cual es de suma importancia para el conocimiento y generación de líneas a seguir en la FD de los mismos, y constituye el punto de partida para proceder a realizar el análisis cualitativo de dichos aspectos, a fin de determinar el perfil deseable en los profesores, que permita diseñar políticas y acciones de FC que atiendan las necesidades que se identifiquen; lo que se constituirá como el diseño predictivo de la investigación.

Por último, la parte evaluativa en la investigación, lo constituirá la identificación de las características de un cuestionario validado cuyos datos por él arrojados, permitan observar las necesidades prioritarias en el perfil de los docentes universitarios y por ende, en los programas de formación docente que se deberán desarrollar a fin de que el profesor de la UX esté en las condiciones suficientes para participar directamente del desarrollo de la IES en la que se desarrolla con un profesional de la educación. Como parte del estudio longitudinal, la evaluación del propio desenvolvimiento y rendimiento de la implantación del programa de formación para los profesores universitarios.

El estudio que aquí se plantea, por lo tanto, tendrá un largo camino; y tiene como punto de partida la descripción cuantitativa y cualitativa de la formación de los docentes de la UX, la validación del cuestionario que permita explorar y describir con precisión a la población que se estudia, así como la conformación del programa de formación continua. En consecuencia, es sustancial el análisis comprendiendo los aspectos que vinculados entre sí permitan explicar la realidad de los profesores y sus necesidades de formación, a fin de lograr el perfil docente deseado por la institución y que le permita alcanzar sus objetivos educativos. En pocas palabras, esta es una investigación que pretende estudiar el perfil actual del profesorado, a partir de él, señalar el programa de formación continua, y la validación de la técnica metodológica aplicada (cuestionario) fundamentada en el marco teórico respecto a la formación docente y a los modelos de enseñanza.

Es un estudio inicial que servirá de base para una serie de toma de decisiones que en el ámbito de FC y profesionalización docente habrá de presentar las pautas bajo las cuales la UX podrá determinar los pasos a seguir para alcanzar sus objetivos.



De esta manera, se puede señalar que el estudio se caracteriza por ser:

- Completo, en tanto que aspira a conocer el perfil real de los profesores que laboran en la UX y sus necesidades formativas a través de un instrumento validado exhaustivamente; lo que permitirá tener un referente de actuación y de desarrollo en cuanto a las líneas que habrán de seguirse para conformar el programa de formación continua para los docentes que conforman dicha institución.
- Multidimensional, ya que contempla:
  - ❖ Contenidos diversos: en los que se agrupan valoraciones, necesidades, modelos, contextos, técnicas, etc., además de considerar los aspectos personales, sociolaborales, de formación y profesionales de los sujetos implicados en la investigación.
  - ❖ Dimensiones diversas: en las que se atienden el perfil deseable y situaciones posibles de formación, situaciones problemáticas, necesidad, importancia, utilidad, etc., del perfil, actuación y formación del profesorado de la UX.
- Abierto, en virtud de que se combinan supuestos estructurados y teorías dadas que enriquecen la investigación en función de la información que genera la aplicación de un cuestionario y el análisis cuantitativo de los resultados por él proporcionados.
- Coherente, tanto con los objetivos propuestos al inicio de la investigación, las posibilidades y limitaciones del objeto de estudio y con el diseño metodológico y de instrumentación que se utiliza a lo largo del desarrollo de la investigación.
- Factible, en la medida de encontrarse ajustado a las necesidades y prioridades señaladas por la realidad de la institución de educación en la que se desarrolla la investigación.
- Participativo, ya que se prevé la colaboración del total de la población de profesores que conformar la plantilla docente de la UX:
- Confidencial, porque garantiza el estado de anonimato de cada uno de los sujetos participantes en la investigación.
- Útil, en la medida que busca validar un instrumento de investigación e identificar el perfil de los profesores de la UX, lo que permite una contextualización de la investigación, las necesidades formativas para ellos y las líneas de formación continua, con los recursos existentes y en el tiempo predeterminado; lo que proporciona una utilidad socio-educativa de la información, análisis y propuestas derivadas de la investigación, que propician la continuidad investigadora.
- Accesible, en cuanto permite la difusión de los resultados.

### 4.3.1 La Población

La población objeto de estudio, queda definida por el total de los profesores (100 docentes en el momento de la aplicación de los instrumentos de esta investigación) que integran la planta docente de la UX; lo que hace que el ámbito en el que se desarrolla el estudio (sin la pretensión de alta generalización de las conclusiones que se obtengan), permita ofrecer resultados que propicien validación del cuestionario y las primeras vertientes respecto al perfil docente de la UX y las necesidades de formación continua de los mismos.

Se tiene claro que para llegar a la identificación de un modelo de formación más o menos generalizable, se debe localizar primero esa estructura en situaciones particulares, es decir, alcanzar el punto en el que podemos intuir o percibir la esencia, la forma, o la verdadera naturaleza de las cosas, que encierran lo universal.

Teniendo presente que el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes, recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, dentro de un marco contextual propicio al cambio, se eligió como población a analizar, el cuerpo docente de la UX, en virtud de que la investigadora labora en esa IES desde 1994.

La UX es una institución privada de educación superior, fundada en 1992 en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Dicha institución, tiene como misión universitaria, (según el Programa Académico de la UX 1998 – 1999) formar individuos calificados, tanto cognitivamente, como en actitudes y habilidades, para ocupar posiciones de liderazgo en los sectores público y privado, inculcándoles valores éticos y de identidad nacional, desarrollar las tareas sustantivas del quehacer universitario: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura con alto grado de compromiso para con la sociedad, además de involucrarse en toda clase de actividades que ayuden a la comprensión y al intercambio de conocimientos y relaciones entre las naciones.

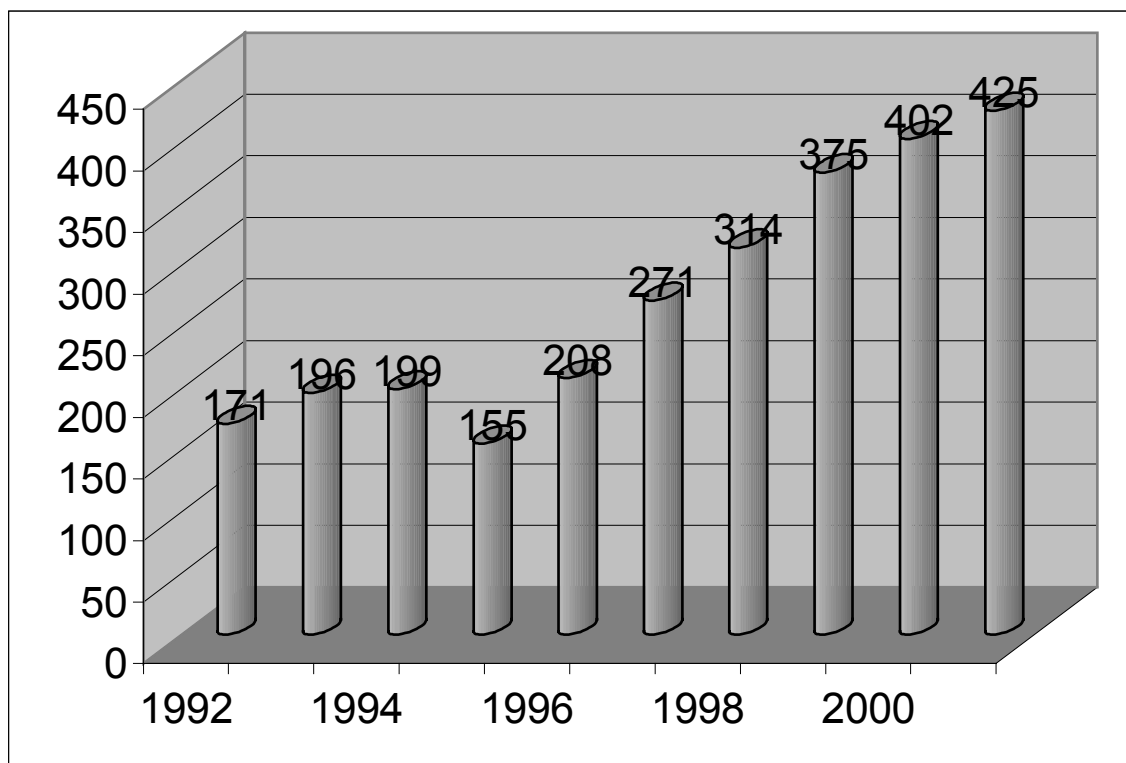
La Universidad de Xalapa como respuesta a la demanda existente en la región ofrece las licenciaturas de Ciencias y técnicas de la comunicación; Ingeniería electrónica y comunicaciones; Ingeniería en sistemas de cómputo administrativo, Ciencias de la educación; Contaduría; Administración de empresas y Derecho en sistema escolarizado; y las dos últimas también en sistema abierto (semiescolarizado).

En el ámbito de educación continua diversos diplomados como:

- Historia del arte;
- Administración estratégica de recursos humanos;
- Derecho electoral;
- Administración por calidad total;
- Derecho Agrario;

La población de la Universidad de Xalapa cuenta con una matrícula anual en licenciatura en ascendencia, diversificada en las siete especialidades y con la participación de ambos géneros; que como puede observarse en la gráfica 2 y tabla 16 se incrementa constantemente.

**Gráfica 2**  
Población de la UX



Fuente: Datos tomados del Programa Académico de la UX 1998 – 2001

**Tabla 16**  
Alumnos por Licenciatura 1998-2001

Lic. Año	Administración	Contaduría	Derecho	Ciencias y téc. de la comunic.	Ingeniería Eléctrica	Ingeniería en Sistemas	Educación
M98-99	40	58	61	173	2	15	17
H98-99	40	13	100	90	38	18	2
<b>TOTAL</b>							<b>667</b>
M99-00	64	79	97	279	4	27	31
H99-00	62	31	128	157	58	31	5
<b>TOTAL</b>							<b>1053</b>
M00-01	88	100	132	385	5	38	45
H00-01	84	48	155	223	78	43	8
<b>TOTAL</b>							<b>1432</b>

Fuente: Datos tomados del Programa Académico de la UX 1998 – 2000.

M. Mujer

H. Hombre

La UX como IES tiene como proyecto de **consolidación** de la oferta, lograr una identidad institucional y que cada uno de los agentes: administrativos, jefes de carrera, docentes y estudiantes realicen sus funciones y actividades a fin de lograr procesos educativos con calidad y el reconocimiento de la sociedad y de diversas instancias acreditadoras, tanto nacionales como internacionales, siguiendo actividades específicas, inmediatamente enunciadas:

- Concretizando la membresía de la UX en organismos acreditadores como FIMPES Y ANUIES. Además de buscar tener presencia en reuniones de organismos de carácter internacional, para incrementar el intercambio con otras universidades del país y del extranjero, y recibiendo capacitación e información producto de distintas acciones de intercambio.
- Convocando permanentemente a la comunidad universitaria a participar en distintos eventos de carácter académico.
- Evaluando de forma constante a través de distintas acciones, el desarrollo de los planes y programas de estudio.
- Dando énfasis a los procesos de formación integral de los estudios, en los aspectos sociales, humanos, éticos, intelectuales y profesionales.

- Disminuyendo los índices de deserción, reprobación y bajo aprovechamiento a fin de incrementar la eficiencia terminal.
- Avanzando en la construcción colectiva de un modelo académico acorde a las perspectivas del nuevo siglo, que aborde lo esencial del campo formativo en la disciplina correspondiente, y además, se centre en la profesionalización, atendiendo a la necesidad social de profesionales éticos e intérpretes de la realidad, enfatizando la contextualización de los saberes aprendidos en el proceso formativo.
- Organizando conjuntamente con los estudiantes y docentes, conferencias, foros, encuentros, simposios, mesas redondas, congresos, etc., como espacios de reflexión y análisis de las distintas disciplinas profesionales.

En la **gestión institucional**, a través de las jefaturas de carrera, que es la instancia donde naturalmente se vincula y articula la planta académica con el conjunto de la Universidad, se busca establecer acciones que permitan una gestión institucional oportuna y eficaz, a partir de la cual se pugnará por:

- Mejorar la comunicación interinstitucional con los docentes.
- Estimular a la planta docente a fin de mantener la asistencia y puntualidad, la formación continua así como el aprovechamiento óptimo de las sesiones de clase.
- Consolidar los servicios universitarios a través de la participación de las distintas áreas de apoyo: biblioteca, centro de cómputo, centro de idiomas y deportes.
- Apoyar las iniciativas debidamente fundamentadas que permitan desarrollar las tareas educativas eje de la vida universitaria.
- Establecer convenios y alianzas estratégicas con otras universidades y con el sector productivo, que permitan vincular las actividades de la UX con la sociedad.

La **docencia**, se entiende como un proceso intencionado de socialización de conocimientos habilidades y actitudes, con el fin de formar cuadros profesionales. Se le visualiza más allá de la simple transmisión de información, para ubicarla en niveles de formación, y se le considera como una práctica con múltiples dimensiones. Se aspira a concretarla en los principios de la formación integral:

- Estableciendo un adecuado seguimiento de las acciones de planeación que realizan los docentes a fin de cumplir no solo con lo establecido en los planes y programas de estudios; sino con el involucramiento de todas las actividades que propicien el desarrollo de habilidades y actitudes deseables en los alumnos de la institución.

- Generando sistemas de evaluación coherentes que permitan revalorar en su justa dimensión las tareas docentes; y garanticen el respeto a la trayectoria académica.
- Dando seguimiento a los procesos de interacción de docentes y estudiantes a fin de obtener indicadores de eficiencia en donde los docentes asuman el rol de guías, orientadores y animadores del proceso de construcción del conocimiento.
- Propiciando la formación y el desarrollo humano de la planta académica.

La **Investigación**, se considera como un proceso sistemático de generación, profundización y verificación del conocimiento. Este es un proyecto estratégico que requiere para su implementación, de la confluencia de diversos factores. Por un lado, lo referente al financiamiento, y por el otro lado, la necesidad de contar con los recursos humanos calificados para el desarrollo de esta función sustantiva. La UX no pretende ser una universidad reproductora del conocimiento, intenta ser protagonista activa en la generación del mismo, por lo que se:

- Estimulará la creatividad y el espíritu de descubrimiento de los docentes.
- Reorientarán los programas de cada una de las carreras, en las áreas de investigación y/o metodología a fin de que la formación de los alumnos incluya el desarrollo de una mentalidad científica y los prepare para la generación de conocimientos, así como en el área de actitudes positivas frente a su entorno.
- Incrementará los índices de titulación en los egresados de la UX.
- Implementará procesos metodológicos que promuevan la investigación activa y participativa, a través de la participación de docentes y estudiantes.

Por último en el área de **extensión y difusión cultural**, siendo un proceso que amplía los beneficios de los conocimientos generados en la universidad ya sea a través de difusión, de la divulgación o de la extensión de los servicios:

- Ampliará la oferta de educación educativa en áreas específicas y/o altamente especializadas en cada una de las disciplinas.
- Publicando una serie de boletines informativos a fin de dar a conocer información de interés para estudiantes y docentes.
- Continuando con la publicación de libros y sentar las bases para elevar la calidad de la publicación de la revista universitaria de difusión e información.

La decisión de estudiar en particular a los profesores de la UX se fundamenta en dos cuestiones básicas observables en su proyecto institucional. En primer lugar, porque es una IES abierta al cambio, con una total predisposición al desarrollo con calidad y con un marco institucional de apertura a todo aquello que le permita alcanzar sus objetivos institucionales tanto en el aspecto de gestión,

consolidación de la demanda, vinculación y extensión universitaria; y por su puesto, en lo que a esta investigación ocupa: la docencia y su formación. En segundo lugar, existe en esta institución, un interés primario por conformar una plantilla docente que reúna el perfil deseado para lograr sus objetivos de aprendizaje y de formación en los discentes que conforman su matrícula y responder a su vez a los lineamientos nacionales establecidos para las IES del país.

Por lo anterior, y en virtud de tratarse de una universidad de reciente creación, relativamente pequeña en matrícula y número de profesores se determinó que no sería necesario señalar una muestra de investigación sino que se trabajaría con los 100 profesores que conforman su plantilla docente; considerando cada una de las facultades que integran a la UX, contemplando tanto los profesores de mayor antigüedad, aquellos que desarrollan cargos administrativos dentro y fuera de la universidad, los que pertenecen a órganos de gobierno, y por supuesto, los de recién ingreso.

#### 4.3.2 Dimensiones implicadas

Tal como se ha establecido, resulta insuficiente explicar el perfil de los profesores de la UX a partir de una sola dimensión. Por ello, se han implicado un conjunto de ellas, que permitan identificar las características del docente, y por otro lado, destaquen las necesidades de formación para el perfil del profesorado universitario deseado.

En un acercamiento a la realidad de los profesores que desarrollan su práctica docente en la UX se hace necesario indagar sobre ¿quién es?, ¿dónde se realiza su función docente, ¿qué hace?, ¿qué actitudes manifiesta?, ¿cuáles son los factores que le motivan?, ¿qué conoce?, ¿qué desconoce?, etc.

Las respuestas a estas interrogantes, permiten ubicar plenamente las dimensiones que se analizarán en la investigación:

- a) Dimensiones personales, formativas y sociolaborales; en las que se observará quién es el docente, dónde actúa y su FI;
- b) Dimensiones sobre actitudes y motivación; con relación a qué piensa el profesor y los elementos sustanciales que le motivan y le hacen moverse;
- c) Dimensiones de planificación, docencia, proceso de enseñanza, y gestión; en cuanto se desea identificar qué hace el profesor, cómo lo hace y tiempos que dedica a cada proceso;
- d) Dimensiones sobre los conocimientos; con relación a qué sabe el docente; y por último,

e) Dimensiones sobre la apreciación de la formación docente y la formación del discente; en donde se percibirán las concepciones que los docentes tienen de la formación crítica-reflexiva en su formación en la de los alumnos.

La información obtenida sobre cada una de las dimensiones enunciadas, permitirá desprender el perfil y las necesidades de formación de los profesores, de acuerdo a las expectativas educativas de la UX; del ideal del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus niveles de calidad, para lo que se retomarán las pautas señaladas por los modelos progresistas de formación.

En el mismo orden de ideas, es necesario indicar que en la elaboración y la concreción de las dimensiones, se tiene en cuenta el marco teórico y contextual del estudio, de tal forma que en la definición de cada dimensión sólo se aludirá a los estudios previos, con el fin de justificar y explicar cada una de ellas.

### **Dimensiones personales, formativas y sociolaborales.**

Estas dimensiones pretenden establecer quien es el sujeto que desarrolla la función docente, teniendo en cuenta su edad, género, formación inicial y experiencia como profesor en general y en particular dentro de la UX, así como identificar el ámbito sociolaboral en el que actúa; observándose los aspectos correlacionados con el nivel de ingresos, situación contractual, dedicación a la docencia y a la investigación en hora/semana y las actividades diversas a la docencia, que desarrollan los profesores dentro y fuera de la UX.

Para obtener esta información se solicitó a los profesores que indicaran:

- Edad;
- Género;
- Formación profesional con la que cuentan;
- Experiencia docente;
- Nivel de ingresos;
- Situación contractual;
- Antigüedad en la UX;
- Tiempo que dedican a la docencia hora/semana;
- Tiempo de dedicación a la investigación hora/semana; y por último,
- Actividades diversas a la docencia que desarrollen dentro de la UX y fuera de esta institución.

Identificar estos aspectos resulta sustancial en virtud de que para cualquier programa de formación de profesores, es necesario, primeramente, identificar quien es el sujeto que se encuentra realizando la práctica docente, ya que desde un punto de vista progresista, todos los rasgos que caractericen al profesor



pueden influir directa o indirectamente en su forma de enseñar, de aprender y de conceptualizar la educación.

### **Actitudes y motivación.**

El análisis de la dimensión denominada actitudes y motivación, es valiosa en cuanto permite predecir conductas; el conocimiento de las actividades de un profesor en relación con determinados objetos y/o situaciones, permite inferir comportamientos futuros. De esta forma, el objetivo de la dimensión radica en identificar lo que piensa el profesor respecto a la práctica que realiza, su identificación con la institución, las relaciones con colegas y directivos, hacia el curriculum y su propia formación continua, así como la manifestación expresa que de todo ello hace el profesor.

Se parte de que la conducta humana es un producto del aprendizaje que surge de la interacción e influencia constante con otros; en este sentido, el estudio de las actitudes es valioso ya que éstas afectan directamente el clima que prevalece en las aulas, el rechazo o la atracción a los procesos de FC e innovación, la adaptación a los cambios, a las relaciones interpersonales y al trabajo en equipo.

Junto con las actitudes, es trascendental estudiar la motivación, necesaria para alcanzar el perfil del docente y su formación deseable, por lo que es importante visualizar la motivación real vivida por los profesores y las conductas, actos o hechos que puedan propiciar un desarrollo profesional en la educación con calidad.

Los aspectos involucrados en esta dimensión son: motivación institucional, trabajo colaborativo, clima institucional, condiciones laborales, actitud frente a los procesos de formación continua, cambio de trabajo, y satisfacción profesional a partir de la docencia. Para contar con datos que permitieran reconocer dichos aspectos se realizaron las siguientes preguntas:

- El profesor debe mantenerse dentro de programas de educación continua;
- Las exigencias laborales motiva a que el docente universitario permanezca en programas de FC;
- Se encuentra dentro de algún programa de formación profesional;
- Se inscribiría en programas de educación continua si la UX le diera la oportunidad de cursarlos;
- Considera que entre los docentes universitarios, es baja la predisposición a la autocrítica, evaluación y control profesional;
- Cómo se podría obtener un clima de trabajo colaborativo que beneficiara los procesos de enseñanza y aprendizaje en las IES;
- Aspectos que consideran importantes respecto al clima institucional
- Porqué se ejerce la función docente;

- Las condiciones de trabajo del docente universitario son halagadoras
- La institución le permite tener satisfacciones profesionales como docente;
- y,
- Cambiaría a un trabajo, en donde dejara de realizar la función docente.

### **Planificación.**

Esta dimensión tiene como objetivo identificar la valoración que el profesor da a la planeación, si la lleva a cabo como parte de su práctica docente y los elementos que toma en cuenta para realizarla.

Si bien, la planeación puede ser analizada con parámetros técnicos, (en donde lo importante es lograr el control, la predicción, racionalidad y economía en la adecuación de fines y medios con una postura netamente conductual), o bajo la concepción teórica-práctica, (en donde el profesor es un investigador de su propia práctica, mejorando la misma, pero también es un profesional que entra en una dinámica de mejora educativa permanente a través de la innovación), para esta investigación, conforme a los lineamientos mencionados en el marco teórico, esta dimensión será analizada desde una concepción progresista, (que hace hincapié en las vinculaciones y relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica así como entre la sociedad y la misma educación donde se entiende que el curriculum es una construcción social en la que la actuación de los alumnos es sustancial ya que son participantes activos de su saber, y que al lado del profesor, ambos son obligados a reflexionar sobre el conocimiento y su contexto; es decir, el profesor y los alumnos como parte de una institución forman una unidad de reflexión, que permite la planificación).

Bajo esta óptica, el pensamiento del profesor respecto a la planeación, da lugar a identificar la toma de decisiones, sus creencias e ideología aplicable en los momentos preactivos, activos y postactivos, la reflexión para desarrollar la planeación, sus estilos cognitivos, objetivos, miembros y elementos que considera y cada uno de los fenómenos, íntimamente relacionados con la actuación docente.

Categorizando en torno a con quién planifica el profesor de la UX, a partir de qué premisas lo hace, la atención a la diversidad, flexibilidad frente a la rigidez, papel de los contenidos, importancia de la teoría y la práctica, los recursos y la evaluación.

Dentro de esta dimensión, se realizaron las preguntas siguientes:

- Para que la función docente se realice con calidad, eficacia y eficiencia se requiere....;
- Qué debe considerar la planeación académica;

- Es importante la planeación de los cursos académicos en academias;
- El docente debe elaborar su programa curricular a fin de que se identifique con él;
- Es necesario establecer estrategias para atender a la diversidad de los alumnos;
- Se identifica con alguna propuesta curricular para el sistema de educación superior;
- Es importante la participación de los alumnos;
- Qué se requiere para que se realice una función docente con calidad;
- En cuanto a la evaluación, que debe considerar la programación académica;
- La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta la formación previa y las experiencias de los alumnos;
- La evaluación continua y formativa debe considerar las características del grupo;
- Es importante que los alumnos conozcan los criterios y sistemas de evaluación que se aplicarán durante el curso;
- Cómo considera que debe evaluarse el aprendizaje del alumno universitario; y,
- Qué busca el docente universitario al evaluar a sus alumnos.

### **Valoración de la docencia y los conocimientos.**

En este apartado se tiene como objetivo identificar los aspectos que el profesor valora para el desarrollo de su práctica docente. Aquí no se trata de analizar la valoración que el profesor atribuye exclusivamente a los contenidos de las disciplinas por él impartidas, sino a profundizar en el valor que el docente proporciona a los contenidos procedimentales y actitudinales, como ampliación curricular; puntualice que conforme a la enseñanza progresista, lo importante no es solo que el docente conozca y reconozca los contenidos temáticos a impartir sino la valoración que de ellos realiza y los procedimientos, habilidades y actitudes que desarrolla para alcanzar un aprendizaje en sus alumnos.

Los aspectos que contempla son: el curriculum formativo que debe prevalecer en la práctica docente, la teoría y la práctica, la transformación de la función docente, la prioridad del tipo de conocimientos del profesor, la investigación como parte de la docencia y las teorías de aprendizaje; y los cuestionamientos realizados para la valoración de la docencia son:

- Es importante para la función docente, que el profesor conozca...;
- Debe prevalecer en la práctica docente, el curriculum “formativo aplicado” en el que se contemplan la base teórica, reflexiva, crítica y contextual;
- Considera que en las clases debe prevalecer la práctica sobre la teoría; y,

- Considera que debe transformarse la función docente.

Mientras que para la valoración de los conocimientos del docente se cuestionó:

- Los docentes universitarios deben tener conocimientos acerca de...;
- Considera la investigación como parte importante de su trabajo como profesor; y,
- Es importante que el docente realice su función con base en alguna teoría específica del aprendizaje.

### **Proceso de enseñanza.**

Con una estrecha vinculación con la dimensión anterior, el apartado de proceso de enseñanza, busca reconocer los elementos y aspectos que el docente considera durante el momento interactivo de la enseñanza y la trascendencia que los factores sociales, epistemológicos, innovadores, de crítica, reflexión y análisis tienen para el proceso desde la perspectiva del profesor de la UX.

Los modelos de formación de profesores más innovadores indican que, la actividad docente en el momento interactivo se va construyendo, modificándose y adaptándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de acuerdo a las características propias de los grupos con los que se desarrolle dicho proceso, lo que obliga a observar las creencias, valores, recursos, procesos de interacción, contextos, y modelos que influyen en la toma de decisiones del docente, es decir, las decisiones educativas durante la actuación docente, fundamentalmente en las actividades que conducen al aprendizaje de los alumnos.

Concretamente se categoriza en torno a la variedad de técnicas que emplea el docente, la innovación, contextualización, análisis y crítica, los modelos de enseñanza que se aplican en la enseñanza universitaria, los objetivos seguidos y los elementos que considera el docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza; para obtener la información en torno a dichos aspectos se cuestionó a los profesores:

- Qué debe utilizar el docente durante el proceso de enseñanza;
- Considera que la enseñanza basada en un curriculum en función de la cultura epistemológica de cada disciplina, debe dirigir el proceso de enseñanza universitaria;
- Considera que la enseñanza basada en la innovación, contextualización, análisis, crítica y reflexión deben dirigir el proceso de enseñanza universitaria;
- Conoce algún modelo de enseñanza, que según su criterio sea el adecuado a seguir en la enseñanza universitaria

## La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación

- En relación con el proceso de enseñanza, considera que el docente debe contemplar...;
- Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser contextualizado; y,
- Cuáles son según su criterio los objetivos de la enseñanza universitaria.

### **Gestión.**

Se profundizó durante el marco teórico, en la trascendencia de que el docente tome decisiones tanto en el momento preinteractivo, como en el interactivo y posinteractivo, así como en la influencia directa en esos tres momentos de factores externos al docente pero de los cuales depende un buen resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, como parte de la docencia, la dimensión de coordinación y gestión, pretende identificar los factores que influyen en la toma de decisiones en el momento preinteractivo; el trabajo en academias para desarrollo de programaciones, resolución de problemas administrativos, la reunión frecuente con director académico, jefes de carrera, asesores y expertos externos a la institución.

Las preguntas que se espera aporten resultados interesantes para analizar esta dimensión son:

- Es conveniente que el docente se reúna frecuentemente con otros docentes para analizar el desarrollo de la programación;
- Es conveniente que el docente trabaje en equipo;
- Es conveniente que el docente se reúna para la solución de problemas docentes;
- Es conveniente que el docente se reúna con el director académico de la universidad;
- Es conveniente que el docente se reúna con el jefe de carrera
- Es conveniente que el docente tenga contacto con asesores y/o expertos externos.

### **La apreciación de la formación docente.**

A partir de la dimensión correspondiente a la apreciación de la formación docente se identifica la importancia que el profesor le atribuye a la formación inicial y continua, los ámbitos en los que la conceptualiza y la implicación que de ella hace en su desarrollo.

Se categoriza la importancia de la formación docente, los campos en los que el docente considera debe recibir FC, las habilidades deseables a obtener, la formación crítica del profesor, la formación del profesorado en competencias y la

formación reflexiva del docente; cada uno de ellos con el propósito de obtener los elementos que permitirán identificar aquellos paradigmas de formación que sean necesario reforzar o modificar con el propósito de alcanzar el marco de formación continua que cumpla con las expectativas institucionales.

Dentro de esta dimensión se cuestionó:

- La formación del docente debe ser continua;
- En qué ámbito debe ser la formación del docente;
- Cuál es su idea global respecto de lo que es la formación crítica del profesor;
- Qué implica la formación crítica del profesor;
- Qué entiende por la formación del profesorado en competencias;
- Qué implica la formación reflexiva del profesor;
- Cuáles serían desde su perspectiva, los campos en los que el docente universitario debe recibir una formación continua; y,
- Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente universitario.

### **La formación del discente.**

Esta dimensión atiende a la forma en que el profesor visualiza la formación de sus alumnos, teniendo la oportunidad de observar la existencia de modelos específicos que dirigen su práctica docente.

El análisis de apreciación que el docente hace de la formación del discente se realiza, como las anteriores dimensiones, desde la perspectiva progresista en donde el análisis y la reflexión son procesos fundamentales para motivar el desarrollo integral de los alumnos. Por lo tanto se establecen como aspectos a identificar: las perspectivas del profesor respecto a la formación crítica del alumno, y los elementos que implican una formación crítica y reflexiva en los alumnos universitarios a través de las siguientes preguntas:

- Cuál es su idea global respecto de lo que es la formación crítica del alumno
- Qué implica la formación crítica del alumno; y,
- Qué implica la formación reflexiva del alumno.

Los resultados que se obtengan a través de las contestaciones a todas y cada una de esas dimensiones y aspectos, permitirán acercarse al perfil de los profesores de la UX y a sus necesidades de formación; y además, darán la oportunidad de validar el instrumento que se empleará para tal fin.

### 4.3.3 Recolección de información

Como se indicó en el apartado de Metodología, la primera parte de la investigación se realizaría a partir de la validación de un cuestionario aplicado al total de la población de los profesores que laboran en la UX, con lo que además de lograr la validación se podría obtener un primer acercamiento al perfil docente y a sus necesidades de formación continua; considerando los retos y exigencias planteadas en el PND y PDE, vigentes, para las instituciones que ofrecen el servicio de ES.

Teniéndose claro que el cuestionario consiste en un enlistado de preguntas estandarizadas, de formulación idéntica para cada sujeto encuestado, se procedió a partir del marco teórico señalado en los primeros capítulos, a identificar el tipo de preguntas que se plantearían en el cuestionario.

Cada profesor se constituyó en unidad de registro, lo cual incorpora los elementos de cada dimensión y aspectos de análisis.

#### **Cuestionario.**

En coherencia con el marco teórico, respecto a los modelos de enseñanza y de formación docente, se construyó ex profeso un cuestionario que permitiera obtener la información sobre las dimensiones y los aspectos que previamente se consideraron, desde la óptica de quienes viven la práctica docente y los procesos de formación, con la intención de llegar a formas de acción que ayuden a obtener el perfil deseado por la institución que se analiza.

En el “anexo I” se presenta una copia del cuestionario aplicado, en él se pueden relacionar las preguntas con las dimensiones y los aspectos que se han mencionado en el apartado “Dimensiones implicadas” de este capítulo. La estructura final del cuestionario fue resultado de múltiples discusiones y versiones, de una revisión crítica tanto en término de la pertinencia de las preguntas como en torno a sus características de claridad y sencillez, sin perder de vista la posibilidad de una captura ordenada de información.

La confección de los cuestionarios se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

1. Delimitación de las dimensiones de estudio; datos generales en donde interactúan las dimensiones personales, formativas y sociolaborales,

valoración de la actividad profesional (en el que se incluyen dimensiones relativas a la docencia), proceso de enseñanza, coordinación y gestión; actitudes y motivación (con lo que se pretende recabar información sobre el entorno de las relaciones sociales), clima institucional, la realidad ante la formación, su profesión docente, el curriculum, etc.; valoración de los conocimientos de contenido del ámbito laboral y pedagógico; y valoración que los profesores hacen tanto de su formación inicial y continua, como de los alumnos.

2. Establecimiento de los aspectos a analizar dentro de cada dimensión; en donde, como puede observarse en el ejemplo inmediato, se profundiza en la importancia atribuida a cada dimensión y en los elementos que se pretenden identificar. (Anexo II)

Ejemplo:

El análisis de las dimensiones denominadas **actitudes y motivación**, es valioso en cuanto nos permite predecir conductas; el conocimiento de las actividades de un profesor en relación con determinados objetos y/o situaciones permiten inferir comportamientos futuros. De esta forma, el objetivo de esta variable radica en identificar lo que piensa el profesor respecto a la práctica que realiza, su identificación con la institución hacia las relaciones con otros (colegas, directivos), hacia el curriculum y la propia formación permanente, así como la manifestación expresa que de todo ello haga el docente.

Actitudes y Motivación

12. ¿El profesor debe mantenerse dentro de programas de educación continua?
14. ¿Las exigencias laborales motiva a que el docente universitario permanezca en programas de FC
15. ¿Se encuentra dentro de algún programa de formación profesional?
16. ¿Se inscribiría en programas de educación continua si la Universidad de Xalapa le diera la oportunidad de cursarlos?.....

3. Confección de un cuestionario provisional por criterios, semi-cerrado, flexible y contextualizado, el cual fue sometido a validación por expertos. En el cuestionario se plantearon preguntas cerradas de respuesta fija y cerrada múltiple, es decir, en donde el investigador establece cuáles serían



las respuestas posibles y en donde a pesar de poder señalar varias respuestas en orden de importancia, siempre se tendrá que contestar dentro de las respuestas señaladas previamente en el cuestionario. En virtud de que importa conocer las opiniones de los docentes de la UX también se previeron preguntas abiertas, que como su nombre lo dice, son aquellas en las que no se circunscriben las respuestas o alternativas predeterminadamente y preguntas abiertas de complementación a una cerrada, con lo que se buscó obtener una mayor especificación de la respuesta dada a la pregunta cerrada.

Al establecer preguntas tanto cerradas como abiertas se consideraron las ventajas y desventajas, que hace palpable Cea D'Ancona: (2001)

	Tipo de pregunta	
	Abierta	Cerrada
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Proporciona una información más amplia y exacta, expresada en los propios términos del encuestado.</li> <li>*Fácil de formular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fácil de responder y de codificar.</li> <li>* Reduce la ambigüedad de las respuestas.</li> <li>* Favorece la comparación de las respuestas.</li> <li>* Requiere menos esfuerzo por parte del encuestado.</li> </ul>
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>*La codificación es más compleja y laboriosa.</li> <li>*Más expuesta a errores en el registro de las respuestas y en su codificación.</li> <li>*Su contestación exige más tiempo y esfuerzo por parte del encuestado y del encuestador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Su redacción exige un mayor esfuerzo y conocimiento del tema por el investigador.</li> <li>* Limita las respuestas a opciones (o aspectos) previamente acotados.</li> <li>* Las respuestas pueden tener diversas interpretaciones en los encuestados.</li> </ul>

4. Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se partió del marco teórico y contextual previamente desarrollado; de las características de la población a analizar y la forma en que se administraría el cuestionario.
5. El formato del cuestionario se diseñó conforme a las recomendaciones de Sudman; (1987) se utilizó el formato de libro y colocándose las preguntas de forma espaciada. A las preguntas abiertas se les proporcionó un espacio suficiente para que los docentes pudieran anotar las respuestas, las preguntas estaban numeradas consecutivamente, se les proporcionaron instrucciones a los entrevistados, al inicio de cada grupo de preguntas y según se trataba de preguntas abiertas o cerradas y se preparó la precodificación de las preguntas cerradas y el procesamiento de datos.
6. Como cualquier instrumento de medición, el cuestionario se probó antes de su aplicación definitiva. Por ello, se realizó una primera validación del cuestionario por siete jueces: cuatro jueces prácticos y teóricos, dedicados a la práctica docente e investigación, y tres jueces teóricos, miembros del equipo de investigadores de la Universidad Veracruzana.  
La validación que los jueces realizaron fue a partir de los criterios de la univocidad del ítem, (¿se entiende la pregunta?, ¿qué se debe modificar?) relevancia de la pregunta, (otorgando a cada ítem una calificación de 1 a 5 en relación con el objeto de estudio y al cuestionario) pertinencia y actualidad del ítem con el objeto de estudio, (para lo cual se debía señalar un si o un no).
7. En la penúltima versión del cuestionario se solicitó la participación de 10 profesores de la UX para que contestarán el cuestionario con el objetivo de verificar la comprensión de los ítems y subsanar los problemas que se presentarán en su aplicación.
8. Confección definitiva del cuestionario: con los datos obtenidos de la validación hecha por los jurados como de la aplicación del cuestionario, se eliminaron algunos ítems por no ser unívocos, actuales, factibles o pertinentes y algunos otros fueron redactados de una forma más accesible a la población seleccionada.

### **Aplicación de los cuestionarios.**

Una vez que se tuvo el cuestionario validado, se procedió a dar a conocer el cuestionario final a la rectoría, vicerectoría y dirección académica de la UX a fin

de que se establecieran las fechas en que sería factible aplicarlos entre los profesores de la universidad. Se determinaron cuatro días consecutivos con la finalidad de que los profesores pudieran acudir a la sala asignada a contestar el cuestionario conforme a su horario de clases y posibilidades de tiempo; la invitación al total de la plantilla académica se hizo a través de documento escrito, y la aplicación se realizó de las 8:00 a las 14:00 horas y de las 15:00 a las 21:00 horas iniciándose la aplicación y explicación para la contestación de los cuestionarios al inicio de cada hora en punto.

Durante la aplicación de los cuestionarios, la autora de la investigación fue la encargada directamente de dar seguimiento a las sesiones de aplicación, con la finalidad de tener la certeza de dar las explicaciones y aclaraciones (que los docentes requirieran al momento de contestar los cuestionarios) pertinentes con claridad y de forma puntual, para que la complementación de los cuestionarios resultara sencilla y eficaz, desde el punto de vista de la investigación.

La recolección de los cuestionario fue parcialmente inmediata ya que los profesores que asistieron a las sesiones hicieron entrega directa del cuestionario complementado, una pequeña parte de ellos (19) entregaron los cuestionario días después de haberlo recibido, a través de la coordinadora de la sala de profesores.

Como ya se mencionó en el apartado dedicado a la definición de la población, a pesar de que se pidió la colaboración de los 100 profesores que conforman la plantilla de docentes de la UX, no se logró recuperarse el total de los cuestionarios (solo se recolectaron 70 de los 100 cuestionarios entregados) fundamentalmente porque los docentes hicieron manifiesto su poca disponibilidad de tiempo para responder al cuestionario y algunos más, según indicaron, no querían comprometerse a hacer manifiestas sus ideas y características por temor a alguna represalia que la institución pudiese tener con ellos, a pesar de que se les insistió en que el cuestionario no llevaba nombre y que la UX no tenía la intención de marginar a nadie por las contestaciones que cada uno de ellos emitiera.

#### 4.3.4 Tratamiento de la Información

Como uno de los pasos más importantes que se realizaron antes de diseñar el proceso que se seguiría para la entrada de datos fue determinar los programas que se emplearían para el análisis de los mismos y los formatos para los ficheros y los datos con los que se codificarían las respuestas en blanco o incorrectas (missing data).

Se determinó que la confección de los ficheros de datos se elaborara en *un fichero de definición de datos en SPSS versión 10.0*; documento que comienza (como puede observarse en el ejemplo expuesto) con el nombre del fichero donde se han grabado los datos, prosigue con la relación de dimensiones, el número de posición donde se encuentran registradas y las etiquetas que se asignan a las dimensiones y a sus valores. El fichero completo puede consultarse en el Anexo III.

Ejemplo:		Lista de dimensiones	
Nombre		Posición	
GÉNERO	Género		2
Measurement Level: Nominal			
Column Width: 8 Alignment: Left			
Print Format: F1			
Write Format: F1			
Valores:			
1	Femenino		
2	Masculino		

Si bien la unidad de registro es cada profesor de la población, las unidades de análisis se construyeron por conglomerados y dimensiones a partir de las dimensiones y aspectos preestablecidos y los objetivos de los mismos. (Anexo IV)

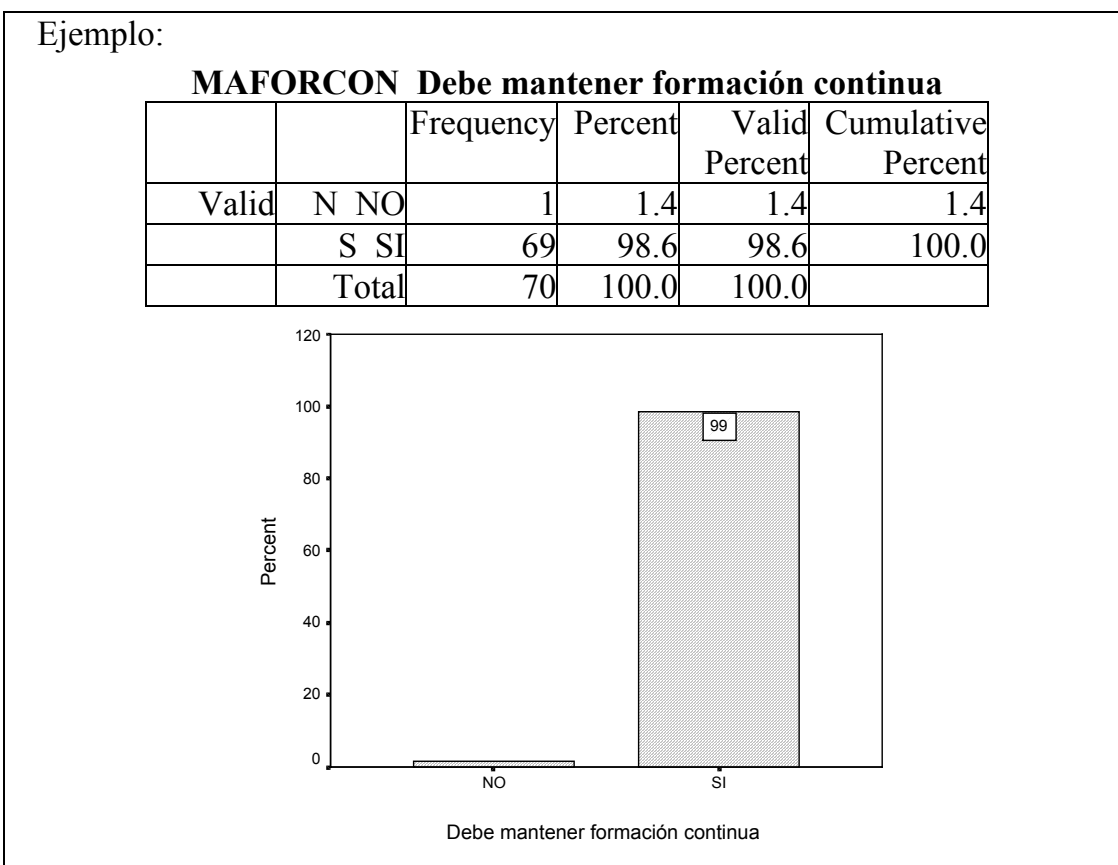
Ejemplo:		
No. Pregunta cuestionario	Dimensión	Pregunta / Opciones de respuesta
1	EDAD	Edad
2	GÉNERO	Género 1 Femenino 2....Masculino
3	FOR	Formación Profesional 1 Licenciatura 2 Especialidad 3 Maestría 4 Doctorado

Como un segundo momento, se llevó a cabo la depuración de datos a fin de tener la oportunidad de identificar posibles errores que se cometieran durante la grabación de los datos; por lo que resultó conveniente solicitar al programa en que se trabajaba (SPSS versión 10.0) la relación de frecuencias de todas las dimensiones introducidas en el fichero de datos (lo cual es denominado “frequencies” en SPSS versión 10.0). “Esta relación incluye un listado con todos los valores de cada variable, la frecuencia de cada una de ellas, los casos sin respuesta (missing data) y los estadísticos univariados”, (Cea D’Ancona; 2001:320) con lo que se estuvo en posibilidad de observar si existían anomalías en los valores asignados a cada dimensión codificada y si existían valores distintos al definido en la dimensión.

En el mismo orden de ideas, en el diseño de la investigación se previó un análisis univariable, bivivariable y multivariable. La decisión fue tomada en tanto que se requería un análisis exhaustivo de cada dimensión incluida en la matriz de datos, para lo que fue necesario realizar un análisis exploratorio (univariable), en donde para cada dimensión se calculó su distribución o bien denominada tabla de frecuencias. Las tablas de frecuencias y sus respectivos gráficos, como pueden verse en el anexo V, incluyen los distintos valores que presentan las dimensiones acompañados por su frecuencia, o sea, el número de veces en que aparecen.

En palabras de Cea D’Ancona, (2001) las tablas de frecuencias se conforman por un primer renglón (encabezado por el rótulo “value label”) en donde figuran los distintos atributos que componen la dimensión; una primera columna (“valid”)

que muestra el valor dado a cada aspecto; una segunda columna (denominada “frequency”) en donde se hallan las frecuencias absolutas, es decir, el número de casos (de la población) que comparten cada uno de los valores de las dimensiones; una tercera y cuarta columna donde se presenta el valor porcentual (“Percent” y “Valid Percent”); y una última columna, donde se señala el porcentaje acumulado (“Cumulative Percent”).



Dicho desglose de casos, adquiere trascendencia específica para el análisis bivariable y multivariable que posteriormente se realizó y se integró en el cuerpo de la investigación.

Las distribuciones de frecuencia fue una forma útil de condensar las variaciones de los datos observados, por lo que se pudo concebir una distribución de probabilidad como una distribución teórica de frecuencia, lo que implicó la descripción del cómo se esperaba que variaran los resultados ocupándose de las expectativas deseadas, siendo de gran utilidad para hacer inferencias y toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.

Para hacer inferencias con respecto a los parámetros provisionales se realizaron las distribuciones de probabilidad para las funciones de las dimensiones observables en la población, esta distribución de probabilidad representó el modelo para analizar el comportamiento de las frecuencias relativas de los estadísticos para la población. Así para lograr la sistematización de la información se partió de una clasificación por inducción, encaminado a determinar las relaciones que entre las dimensiones se pudieran gestar. (Tabla 17 y Figura 12)

**Tabla 17**

Relaciones de primer, segundo y tercer grado entre dimensiones y aspectos.

<b><u>RELACIONES PERSONALES, FORMATIVAS Y SOCIOLABORABLES</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Características Personales</b>			
1	“Edad”	2	“Género”
		3	“Formación profesional”
		4	“Experiencia docente”
<b>Profesión – Docencia</b>			
4	“Experiencia docente”	7	“Antigüedad en la UX”
		11	“Antigüedad docente fuera de la UX”
<b>Importancia docencia e investigación</b>			
8	“Tiempo de dedicación a la docencia”	9	“Tiempo dedicado a la investigación”
<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Género vs. Desarrollo profesional</b>			
2	“Género”	3	“Formación profesional”
		4	“Experiencia docente”
		5	“Ingresos por docencia”
<b>Profesionalización</b>			
3	“Formación profesional”	4	“Experiencia docente”
		5	“Ingresos por docencia”

<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>	
Pregunta de Control	Pregunta de Relación
<b>Características de arraigo y compromiso</b>	
5 “Ingresos por docencia”	6 “Situación contractual”
8 “Tiempo dedicado a la docencia”	10 “Act. Div. a la docente dentro de la UX”
	11 “Act. Div. a la docente fuera de la UX”
10 “Act. Div. a la docente dentro UX”	11 “Act. Div. a la docente fuera de la la UX”
<b><u>RELACIONES SOBRE ACTITUDES Y MOTIVACIÓN</u></b>	
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>	
Pregunta de Control	Pregunta de Relación
<b>Pertenencia y función docente.</b>	
12 “Debe mantenerse en programas de educación continua”	14 “Las exigencias laborales motivan la formación permanente”
	15 “Se encuentra dentro de algún programa de formación profesional”
	16 “Se inscribiría en programas de formación continua”
45 “Las condiciones de trabajo son halagadoras”	44 “Que motiva la función docente”
	46 “La institución le permite satisfacción profesional como docente”
	47 “Cambiaría de trabajo por otro con funciones no docentes”



<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Condiciones de trabajo y motivación</b>			
45	“Las condiciones de trabajo son halagadoras”	14	“Las exigencias laborales motivan la formación permanente”
44	“Que motiva la función docente”	42	“Como se podría tener un ambiente de trabajo colaborativo”
		43	“Importancia del clima institucional”
<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b><u>Auto evaluación</u></b>			
12	“Debe mantenerse en programas de educación continua”	17	“Es baja la predisposición a la autocrítica evaluación y control profesional”
<b><u>RELACIONES SOBRE PLANEACIÓN</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Relaciones entre la función docente y la planeación</b>			
21	“Requerimientos para la formación docente”	22	“Aspectos a contemplar en la programación académica”
		27	“Importancia de la planeación en academias”
		28	“El docente debe elaborar su programa curricular”
		61	“Qué busca el docente al evaluar a sus alumnos”
23	“En qué es importante la de los alumnos”	38	“Qué debe considerar la programación académica”
		39	“Debe considerarse la formación previa y las experiencias de los alumnos”
		40	“La evaluación debe considerar las características del grupo”

38	“Qué debe considerar la programación académica”	41	“Conocimiento de los criterios de evaluación por los alumnos”
		39	“Debe considerar la formación previa y características de los alumnos”
		40	“La evaluación debe considerar las características del grupo”
		30	“Estrategias para la diversidad de los alumnos”
<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Elementos influenciables y considerables en la planeación</b>			
23	“En qué es importante la participación de alumnos”	30	“Estrategias para la diversidad de los alumnos”
		41	“Conocimiento de los criterios de evaluación por los alumnos”
		60	“Cómo debe evaluarse el aprendizaje de los alumnos”
30	“Estrategias para la diversidad de los alumnos”	36	“Identificación con alguna propuesta curricular”
		60	“Cómo debe evaluarse el aprendizaje de los alumnos”
40	“La evaluación debe considerar las características del grupo”	60	“Cómo debe evaluarse el aprendizaje de los alumnos”
<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Características de valoración de la evaluación</b>			
36	“Identificación con alguna propuesta curricular”	60	“Como debe evaluarse el aprendizaje de los alumnos”
61	“Qué busca el docente al evaluar a sus alumnos”	60	“Como debe evaluarse el aprendizaje de los alumnos”

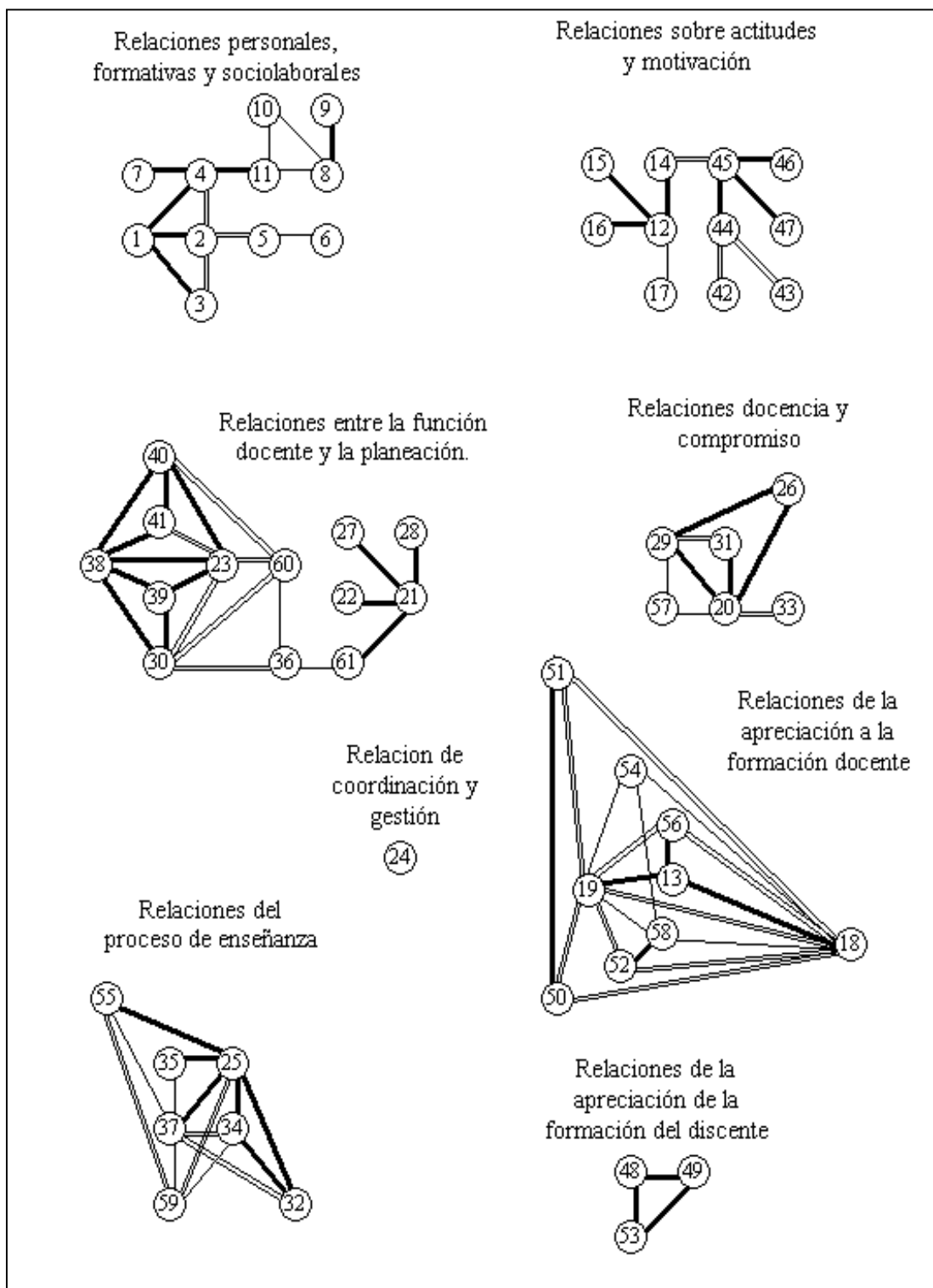
<b><u>RELACIONES DOCENCIA Y CONOCIMIENTO</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Importancia de la preparación académica y práctica docente</b>			
20	“Conocimientos de los docentes”	26	“Debe prevalecer el currículum formativo aplicado en la práctica docente”
		29	“Importancia de la investigación en la función docente”
		31	“Debe prevalecer la práctica sobre la teoría”
<b>Práctica e investigación</b>			
26	“Debe prevalecer el currículum formativo aplicado en la práctica docente”	29	“Importancia de la investigación en la función docente”
<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Aplicación de nuevas teorías y usos de herramientas</b>			
20	“Conocimiento de los docentes”	33	“Aplicación de teorías del de aprendizaje”
<b>Investigación – Práctica – Teoría</b>			
29	“Importancia de la investigación en la función docente”	31	“Debe prevalecer la práctica sobre la teoría”
<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Transformación de la función docente – herramientas – investigación</b>			
57	“Transformación de la función”	20	“Conocimiento de los docentes”
		29	“Importancia de la investigación en la función docente”

<b><u>RELACIONES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Metodología y herramientas de enseñanza</b>			
25	“Utilización de técnicas en la labor docente”	32	“Enseñanza basada en función de la cultura epistemológica de la materia”
		34	“Debe dirigirse el proceso de enseñanza basándose en la innovación contextualización, análisis, reflexión, y critica”
		35	“Conoce algún modelo de enseñanza”
		37	“En relación con el proceso de enseñanza el docente debe contemplar”
		55	“El proceso de enseñanza debe ser contextualizado”
32	“Enseñanza basada en función de la cultura epistemológica de materia”	34	“Debe dirigirse el proceso de la enseñanza basándose en la innovación, contextualización, análisis, reflexión, y critica”
<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Objetivos y medios de la enseñanza</b>			
59	“Cuales son los objetivos de la enseñanza universitaria”	25	“Utilización de técnicas en la labor docente”
		55	“El proceso de enseñanza debe ser contextualizado”
37	“En relación con el proceso de enseñanza el docente debe contemplar”	32	“Enseñanza basada en función de la cultura epistemológica de la materia”
		34	“Debe dirigirse el proceso de enseñanza basándose en la innovación contextualización, análisis, reflexión, y critica”

<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>La enseñanza y la aplicación de modelos</b>			
37	“En relación con el proceso de enseñanza el docente debe contemplar”	35	“Conoce algún modelo de enseñanza”
		55	“El proceso de enseñanza debe ser contextualizado”
59	“Cuáles son los objetivos de la enseñanza universitaria”	37	“En relación con el proceso de enseñanza el docente debe contemplar”
		34	“Debe dirigirse el proceso de enseñanza basándose en la innovación contextualización, análisis, reflexión, y crítica”
<b><u>RELACIONES DE LA APRECIACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>La formación docente y las implicaciones</b>			
13	“La formación docente debe ser permanente”	18	“La formación en que ámbito debiese ser ”
		19	“Qué es importante que el profesor conozca”
		56	“En que campo se debe recibir formación continua.”
50	“Cuál es su idea de formación crítica del profesor”	51	“Qué implica la formación crítica”
52	“Qué entiende por formación del profesorado en competencias”	58	“Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente”
<i>❖ Relaciones De Segundo Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>La formación docente y las competencias</b>			
18	“La formación en que ámbito debiese ser ”	19	“Qué es importante que el profesor conozca”
		50	“Cuál es su idea de formación crítica del profesor”
		51	“Qué implica la formación crítica”

		52	“Qué entiende por formación del profesorado en competencias”
		56	“En qué campo se debe recibir formación continua.”
19	“Qué es importante que el profesor conozca”	50	“Cuál es su idea de formación crítica del profesor”
		51	“Qué implica la formación crítica”
		52	“Qué entiende por formación del profesorado en competencias”
		56	“En qué campo se debe recibir formación continua.”
<i>❖ Relaciones De Tercer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>La formación docente y la postura reflexiva</b>			
18	“La formación en que ámbito debiese ser ”	54	“Qué implica la formación reflexiva del profesor”
		58	“Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente”
19	“Que es importante que el profesor conozca”	54	“Que implica la formación reflexiva del profesor”
		58	“Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente”
54	“Que implica la formación reflexiva del profesor”	58	“ Cuáles son las habilidades con las que debe contar el docente”
<b><u>RELACIONES DE LA APRECIACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL DISCENTE</u></b>			
<i>❖ Relaciones De Primer Nivel</i>			
Pregunta de Control		Pregunta de Relación	
<b>Conceptualización de la formación del discente</b>			
48	“Qué implica la formación crítica del alumno”	49	“Qué implica la formación crítica del alumno”
		53	“Qué implica la formación reflexiva del alumno”

**Figura 12**  
Clasificación de las variables.



\*Cada uno de los números corresponde a los ítems del cuestionario; mismos que se especifican en la tabla 18 y en el Anexo I.

Después de efectuar el análisis exploratorio, se procedió a realizar el análisis bivariable, teniendo como fines: la descripción del conjunto de la población observada y la explicación de las posibles relaciones causales entre dos variables. Para lo anterior, se emplearon las tablas de contingencia, (Anexo VI) formadas del cruce de dos dimensiones, al menos, mismas que permitieron obtener una visión conjunta e integrada que propició descubrir y explorar la realidad que se analiza; de tal forma que se pudieron medir las influencias e interrelaciones existentes entre varios grupos de dimensiones.

Por lo tanto, en coherencia con el carácter exploratorio y descriptivo de la investigación el tratamiento de la información estuvo centrada en una metodología que permitió el análisis integral de los datos obtenidos, que destacaron la importancia de cada dimensión y que ofrecieron una aproximación en torno a la interacción entre ellas.

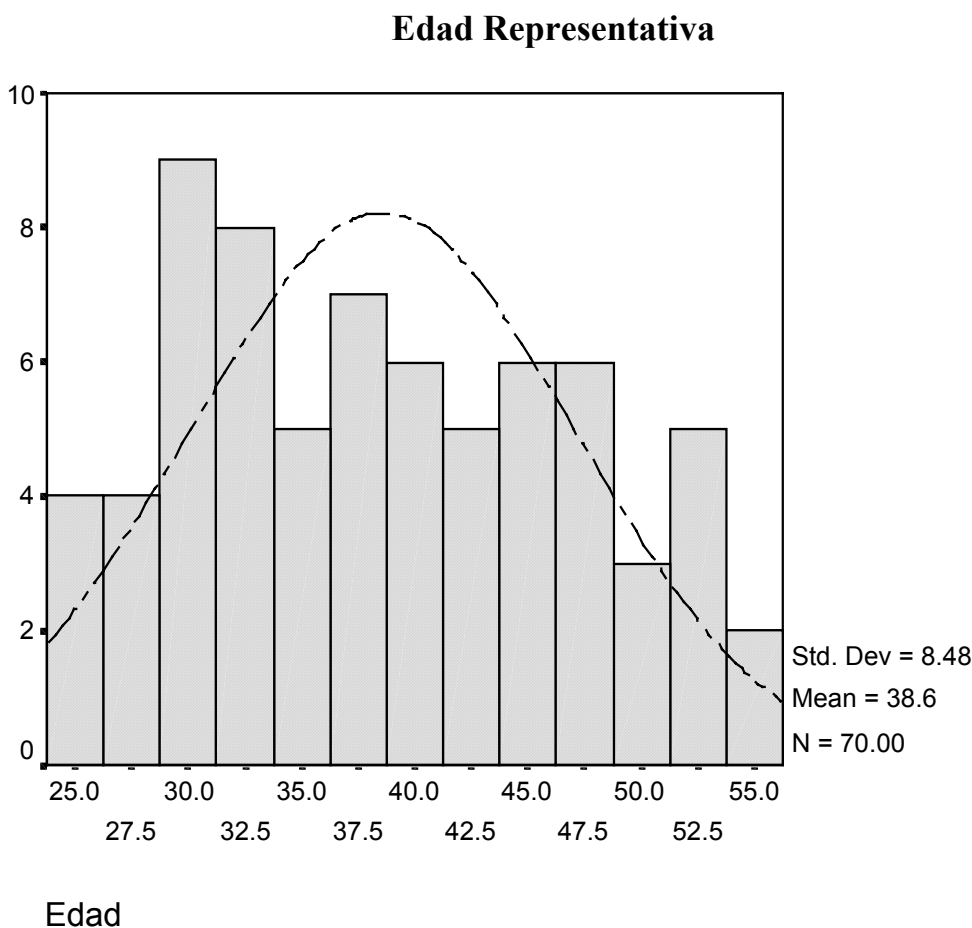
De esta forma, el tratamiento de la información se realizó cualitativa y cuantitativamente. La descripción, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos conforman la investigación, ya que no se trató exclusivamente de registrar una realidad sino de empezar a entenderla y explicarla; por lo cual, las dimensiones inductivo-deductiva, generativo-verificativa, constructivo-enumerativa y subjetivo-objetiva, fueron los cinco procedimientos analíticos utilizados.

Por supuesto, analizar los datos de esta manera, permitió trabajar con las dimensiones y los aspectos en conjunto, identificando las combinaciones que están plenamente asociadas al perfil de los profesores de la UX, los aspectos personales, formativos y sociolaborales, las actitudes y motivación, la planeación, la valoración a la docencia, a los conocimientos del docente, la coordinación y gestión, el proceso de enseñanza, la apreciación de la formación docente y de la formación del discente; y además, identificar algunas deficiencias del instrumento empleado en la investigación lo que más tarde sirvió para la conformación de un nuevo cuestionario.



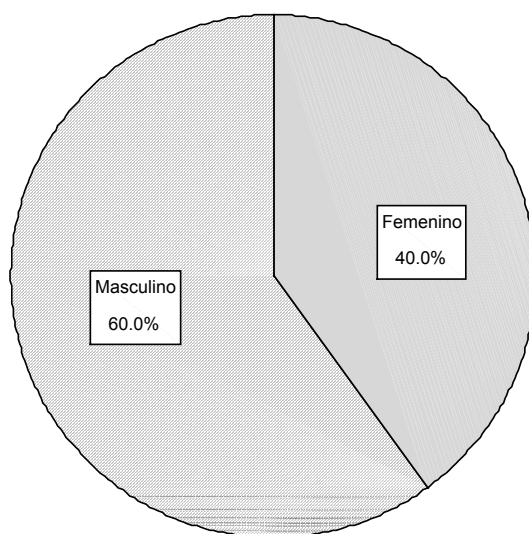


A partir de los datos obtenidos se puede verificar que la edad promedio de los profesores que laboran en la UX es de 38.6 años, con una desviación estándar de 8.48, lo cual se puede considerar como una edad media desde el punto de vista profesional.



En relación con la edad, en la distribución del género, predominan mayoritariamente los individuos del sexo masculino, siendo un 40% del total de los cuestionados del sexo femenino. Este dato se vuelve significativo ya que el género así como los años de experiencia docente, impactan directamente a la formación de los profesores, como se podrá observar en la gráfica intitulada formación profesional y experiencia docente por género.

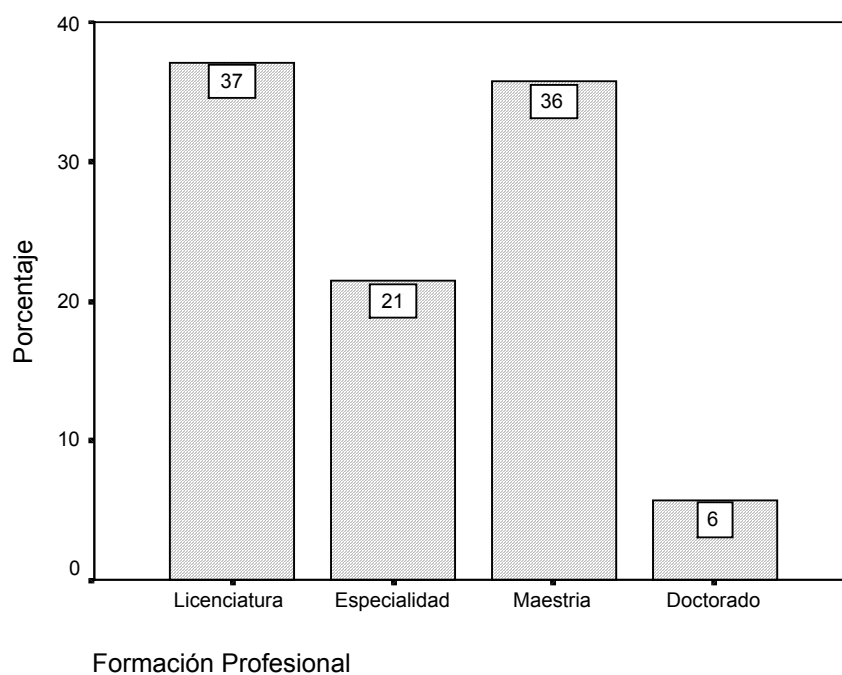
### Distribución por género



Respecto a la formación profesional, el grado en formación inicial que poseen es doctorado en un 6%, maestría en un 36%, especialidad 21% y licenciatura el 37%, todos con el grado correspondiente obtenido.

Por razones de contextualización es importante enunciar que la especialidad corresponde al postgrado en España.

### Formación profesional

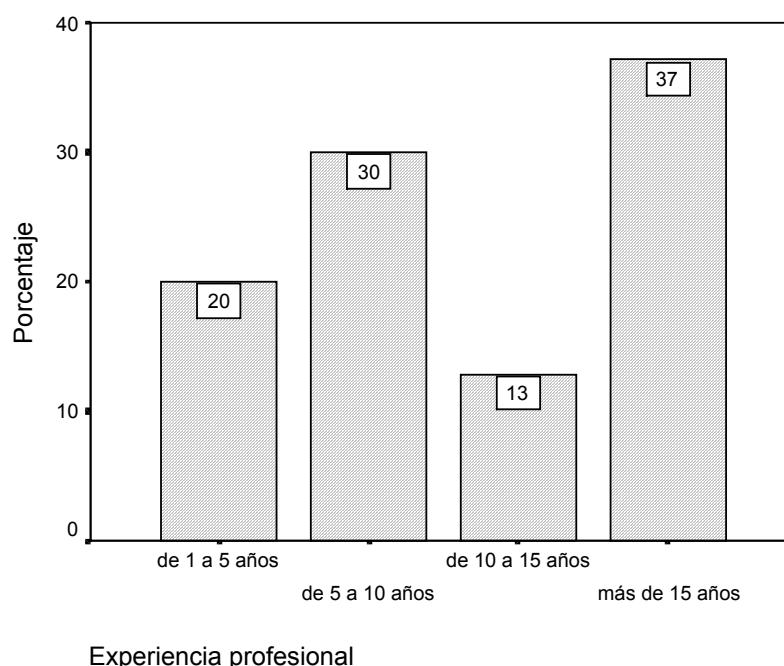


Este alto nivel de formación inicial responde a las exigencias de contratación que se encuentran establecidas en la institución; los resultados hablan de un proceso de selección del profesorado sustentado en el grado académico profesional con el que se cuenta, el total de la población ingresa a la universidad con el nivel de formación inicial cubierto (licenciatura) o más, y los otros van adquiriendo su actualización una vez integrados a la UX, como se podrá contrastar más adelante en los resultados obtenidos de las relaciones de segundo nivel, que explican la profesionalización. Los resultados indican que la UX tiene controlada una parte de la polivalencia que debe existir en la formación del profesor universitario, es decir, la actualización en especialización de su plantilla docente.

Reforzando lo anterior, la experiencia docente de esta población, es en el 37% de más de 15 años, lo que significa que para los profesores de la UX, esta IES no representa la primera vez que se encuentran integrados al desarrollo de la práctica docente, lo que puntualiza el hecho del ingreso de docentes con niveles educativos concluidos, de 10 a 15 años el 13%, de 5 a 10 años el 30% y de 1 a 5 años en un 20%.

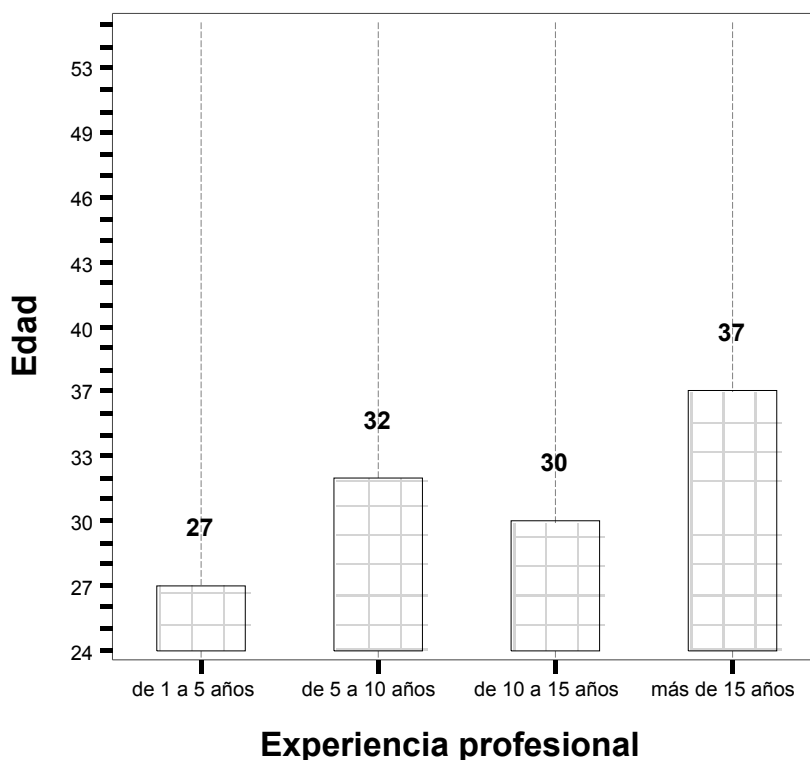
Ante los datos, se observa que en la plantilla docente de la UX se encuentran profesores novatos, pero también un alto porcentaje de docentes con amplia experiencia en el desarrollo de la función docente; lo que si bien no garantiza la ejecución de la práctica con calidad, si manifiesta la existencia de un contacto directo con lo que implica la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Experiencia docente



La edad media de los profesores que menos experiencia docente tiene es de 27 años, lo que indica un inicio en la docencia, inmediata a la culminación de sus estudios de licenciatura; si se considera que en México la edad promedio para cumplimentar el nivel superior es de 22 años, se hace manifiesto el hecho de que se involucran en una labor para la cual no fueron formados, sin ninguna profesionalización específicamente proporcionada; pero en la cual, (por los datos obtenidos), adquieren permanencia. Si bien es cierto que es su primer desempeño laboral, la trascendencia de una formación continua dada a los profesores es sustancial si se desea un desarrollo cualitativo de la docencia y no un mero desarrollo dirigido por la inercia y repetición de conductas comúnmente tradicionalistas.

### Edad media por años de experiencia docente



Por su parte, para puntualizar la vinculación que existe entre la experiencia docente y la antigüedad del desarrollo de la práctica docente (como parte de las mismas relaciones de primer nivel de las dimensiones personales, formativas y sociolaborales), se analizan tres ítems: la experiencia docente, la antigüedad docente dentro de la UX y la antigüedad docente fuera de la misma institución.

Los resultados presentan que, la permanencia de los profesores en la institución es palpable, ya que la antigüedad promedio de los docentes en la UX es de 1 a 5 años representando un 55.7 %.

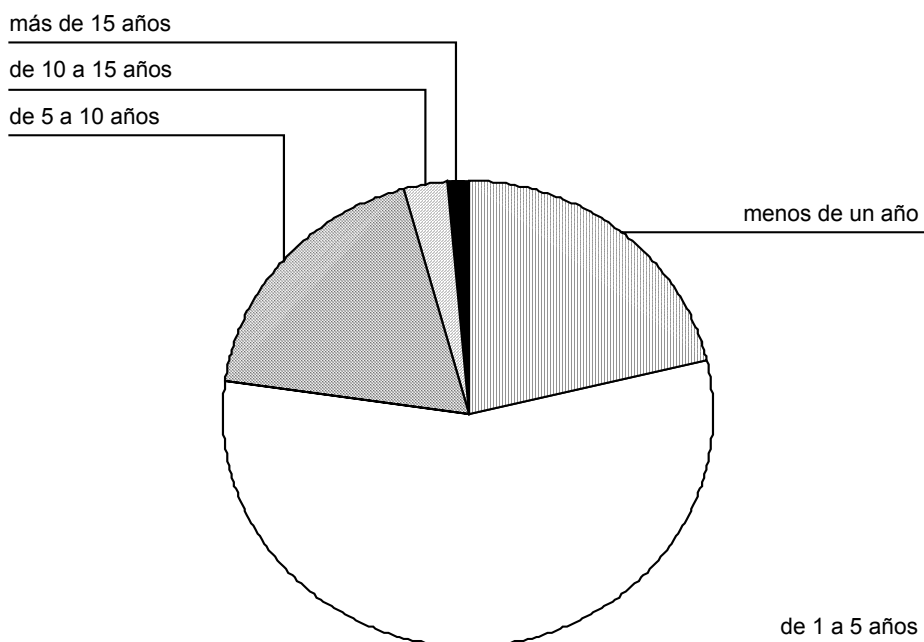
Lo anterior significa que existe una propensión en los docentes a permanecer en dicha institución. La UX tiene 10 años de su fundación, y los datos indican que 3 personas tienen más de 10 años laborando para la misma, lo que permite inducir que se trata de miembros de la universidad que participaron desde el proyecto de constitución de la institución.

La continuidad de la plantilla docente es un factor sustancial para alcanzar la profesionalización de los mismos, en virtud de que se trata de personas que conocen la misión y valores institucionales, lo que contribuye a alcanzar los objetivos de la institución; ya que han estado inmiscuidos en los cambios, desarrollo y crecimiento de la universidad; elementos que deben ser aprovechados para implantar un modelo ecológico de formación considerando directamente el conocimiento de los contextos endógenos del profesor respecto de la institución educativa en la que labora.

### Antigüedad

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Menos de un año	15	21.4	21.4	21.4
de 1 a 5 años	39	55.7	55.7	77.1
de 5 a 10 años	13	18.6	18.6	95.7
de 10 a 15 años	2	2.9	2.9	98.6
más de 15 años	1	1.4	1.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

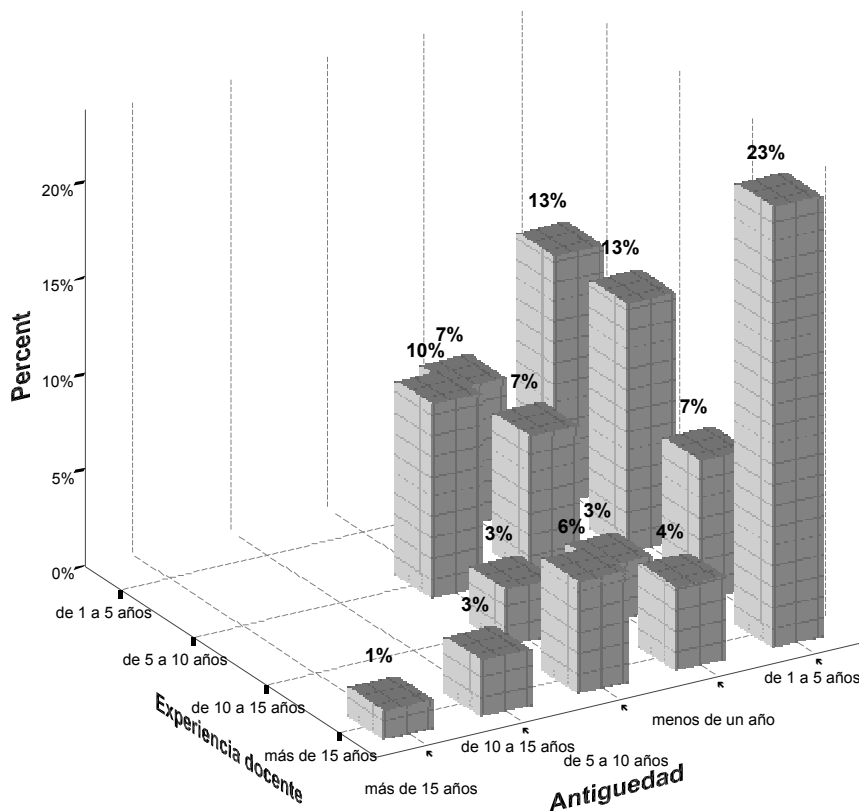
### Antigüedad



Vinculando la experiencia docente a la antigüedad que los profesores tienen en la UX, es destacable el hecho de que un alto porcentaje de los individuos cuenta con 5 años y más de experiencia docente, lo que indica que, independientemente de que en la institución llevan laborando entre 1 y 10 años, todos han desarrollado bajo sus teorías y conocimientos la docencia, como ya se indicaba.

La antigüedad de los docentes en la UX y su experiencia como profesores sugiere que es viable implantar programas de formación docente en los que se puede aprovechar los procesos cognitivos adquiridos a través del tiempo, es decir, no se trata de formar a profesionales que desconocen en su totalidad el conjunto de significados de una interacción en clase, los procesos de planificación, etc., sino de sujetos que han vivido la realidad de las aulas.

### Experiencia docente VS. Antigüedad en la UX



Definitivamente, tal como se señaló en el marco teórico de esta investigación, los retos y lineamientos que pretende seguir la UX, exige poner atención y priorizar la estrecha vinculación que debe existir entre la docencia y la investigación, por lo cual, se consideró importante observar la relación que existe entre el tiempo que dedican los profesores a la docencia y a la investigación.

Es importante indicar que, a los profesores encuestados se les especificó durante el proceso de aplicación y contestación de los cuestionarios, que el tipo de investigación al que se hace referencia no es aquella que se realiza bajo esquemas estrictamente científicos y como parte de un ámbito netamente institucional, (léase centros o institutos de investigación) sino aquella que se realiza como parte complementaria de la práctica docente y que impacta directamente el hacer en el aula.

Como puede verse en la tabla de frecuencias así como en su respectiva imagen gráfica, en la UX no existen los profesores denominados “de tiempo completo”, esto es, aquellos que están dedicados exclusivamente a la función docente. El 41% de los



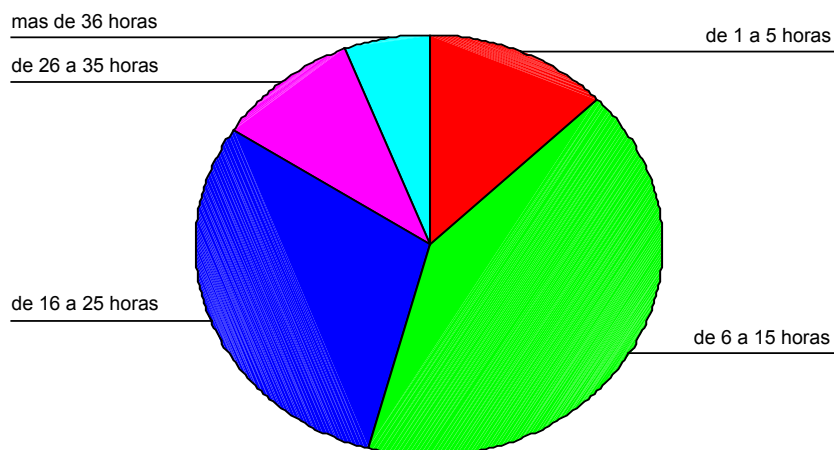
## La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación

encuestados imparten clase de entre 6 a 15 horas a la semana, un 30% laboran en la institución “medio tiempo” y apenas 4 profesores dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia en la UX.

**Tiempo docente semanal**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid de 1 a 5 horas	9	12.9	12.9	12.9
de 6 a 15 horas	29	41.4	41.4	54.3
de 16 a 25 horas	21	30.0	30.0	84.3
de 26 a 35 horas	7	10.0	10.0	94.3
mas de 36 horas	4	5.7	5.7	100.0
Total	70	100.0	100.0	

**Tiempo docente semanal**



Si bien no existen los profesores que se dediquen en la UX de “tiempo completo” a la docencia si se evidencia que los profesores comprometen a la docencia entre 6 y 25 horas semanales en promedio; no obstante, y lamentablemente, un altísimo 58% de la población apenas dedica a la investigación de 1 a 5 horas a la semana, lo que hace resaltar un punto de alarma que debe subsanarse si se desea alcanzar la calidad educativa vislumbrada y deseada por la UX.

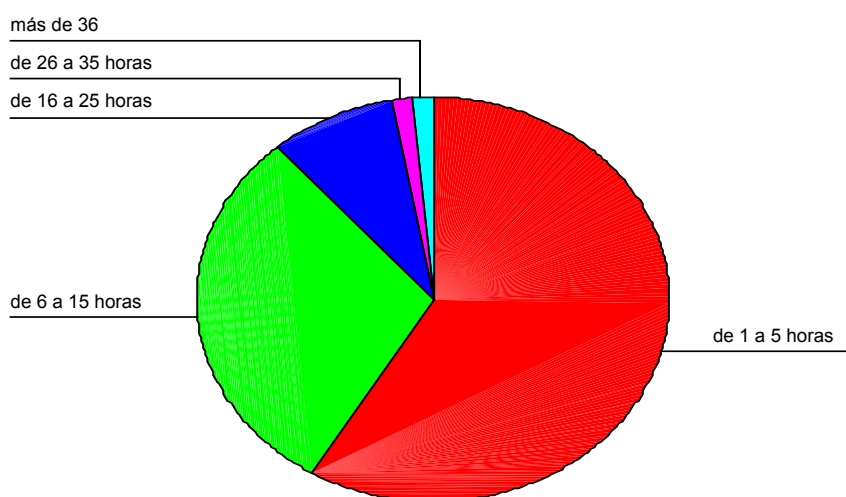
Por lo dicho anteriormente, se deberá considerar a la investigación como parte sustancial de la formación de los profesores, ya que está más que comprobado, que la investigación debe ser guía en el desarrollo de la práctica docente; sin

ella, el análisis, la reflexión, la crítica y el enfoque propositivo simplemente es imposible.

**Tiempo investigación semanal**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid de 1 a 5 horas	41	58.6	58.6	58.6
de 6 a 15 horas	21	30.0	30.0	88.6
de 16 a 25 horas	6	8.6	8.6	97.1
de 26 a 35 horas	1	1.4	1.4	98.6
más de 36	1	1.4	1.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

**Tiempo investigación semanal**

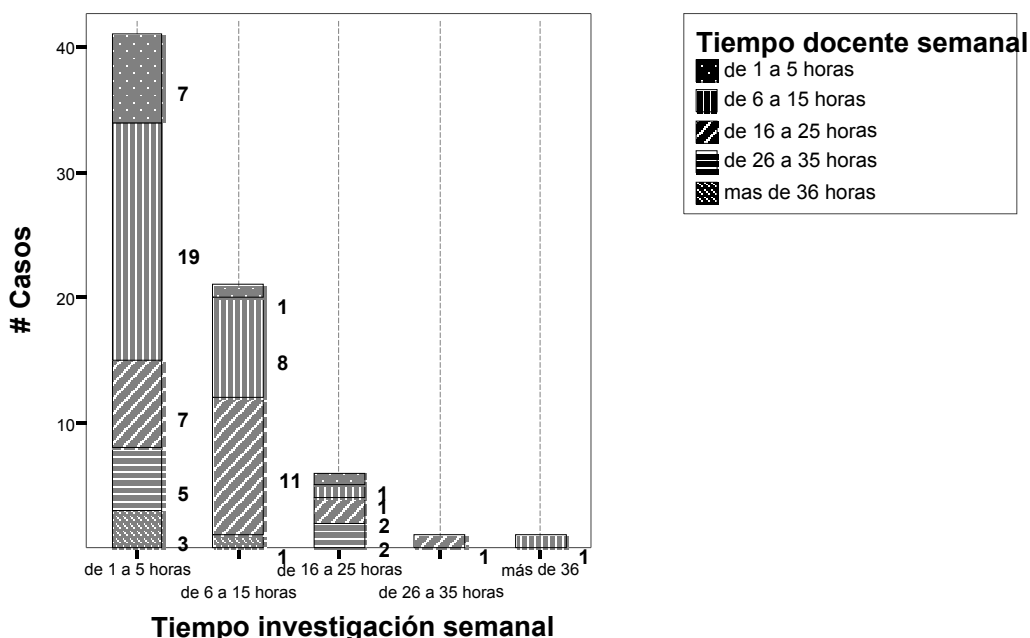


En el programa de formación continua del profesorado que se proyecta implantar, la UX deberá plantear de forma planificada y con objetivos evaluables, las actividades de introducción a la investigación, sus etapas y procesos, a fin de que se prepare al profesor para el ejercicio autónomo de la investigación-acción, la reflexión en la práctica, etc. En dicha enseñanza, a los docentes, se les dirigirá tanto en su especialización como en su función docente, bajo la certeza de que el profesor de hoy día, debe ser un especialista competente en un terreno particular y un experto en todo lo que la educación implica.

La función del profesorado, se decía en capítulos precedentes, deberá consistir menos en informar y más en enseñar la manera de adquirir los conocimientos, para ello, deberá estar posibilitado a hacerlo él mismo.

La siguiente gráfica impacta en sus resultados, se tienen docentes que manifiestan no investigar siquiera en apoyo de su práctica, lo cual hace pensar en múltiples problemáticas de la enseñanza, del aprendizaje y de diversos elementos que conforman a la educación en sí misma, ya que es permisible pensar en la falta de actualización de contenidos, de vinculación con los contextos, de análisis de las características de los grupos, etc.

### Tiempo dedicado a la investigación VS. Tiempo dedicado a la docencia

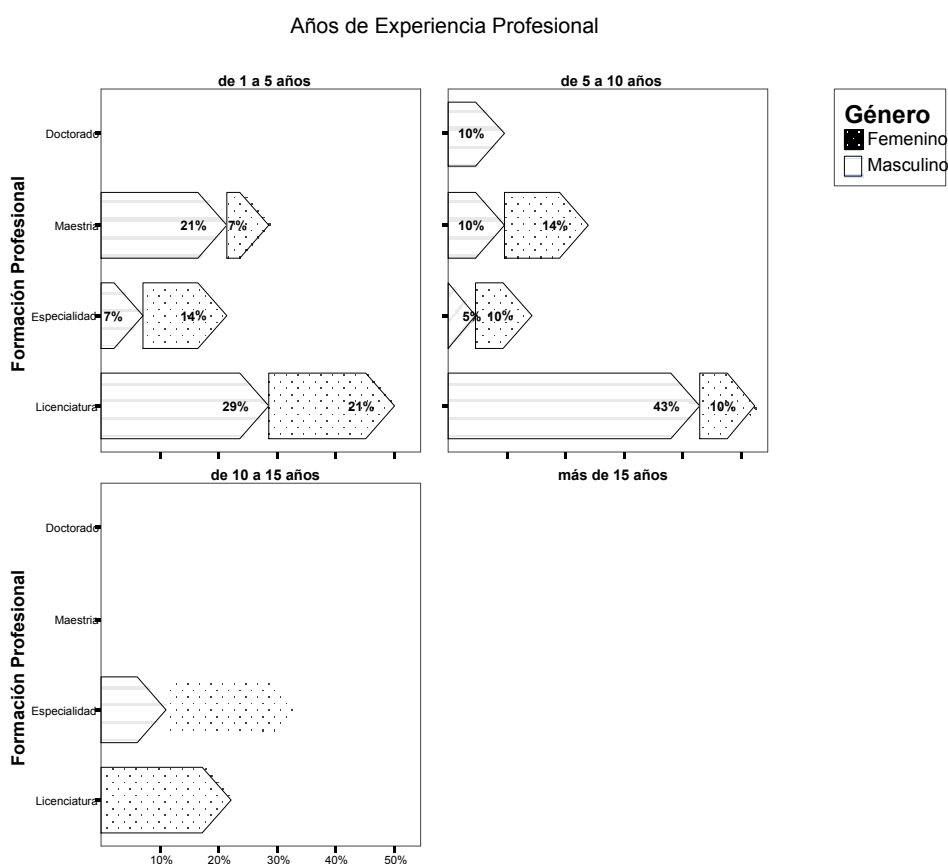


Por lo tanto, al docente se le debe enseñar no solo a transmitir los conocimientos teóricos a los alumnos, sino a ponerlos en contacto con la ciencia, las formas de hacerla, entender su entorno y reconstruir el conocimiento sobre la base de sus necesidades, es decir aprender a aprender.

Retomando cada uno de los datos que se han venido detallando, como resultado de las relaciones de segundo nivel en las dimensiones personales, formativas y sociolaborales, es valioso puntualizar las posibles relaciones causales entre las dimensiones de género, formación profesional, experiencia docente, ingresos por docencia; así como entre la formación profesional, la experiencia docente y el ingreso por docencia.

En confrontación del género y de los elementos de desarrollo profesional, se percibe que comparativamente en relación con el género, son las mujeres quienes a más años de experiencia docente adquieren mayor formación profesional en cada una de sus especializaciones, a pesar de ello es evidente que tanto en hombres como en mujeres, existe una preocupación, impulsada desde la institución educativa, la sociedad o desde su persona, por mantenerse en programas de actualización de conocimientos en un área específica.

### Formación profesional y Experiencia docente por Género



Sin embargo, a pesar de los altos porcentajes en formación profesional de los docentes de la UX, no se asegura que la práctica docente esté siendo considerada como una profesión y se realice bajo una profesionalización; por lo que la institución deberá desarrollar programas de sensibilización que den como resultado, que el profesor asuma responsabilidades personales y colectivas, en donde su práctica diaria sea analizada, más allá de los conocimientos teóricos de una asignatura y de aquellos que proporciona la experiencia.