



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA Y SUS COMPETENCIAS
DOCENTES. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO-EXPLORATIVO

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ARIADNA BERENICE GONZÁLEZ CASTRO

TUTORA: YAZMIN MARGARITA CUEVAS CAJIGA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

COMITÉ TUTORAL: DR. MARIO RUEDRA BELTRÁN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD LA EDUCACIÓN, UNAM

DRA. LUZ ELENA SALAS GOMEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

MÉXICO D.F. MAYO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1. La educación superior en el panorama de la globalización y en México del sector privado.	19
1.1 Globalización y Educación Superior	20
1.2 Las políticas de educación superior y su vinculación en las instituciones educativas	26
1.3 Política de atención a la demanda: la educación superior privada, características y heterogeneidad.	33
Capítulo 2. Docencia universitaria y competencias docentes en educación superior.	48
2.1 Conceptualización de docencia en educación superior.	49
2.2 El perfil docente en educación superior.	56
2.3 Conceptualización de competencias	63
2.4 Enfoque de competencias en la práctica docente en educación superior.	69
2.5 Competencias docentes en educación superior.	80
3. Contextualización de la investigación: Universidad Insurgentes.	89
3.1 Origen, desarrollo y acreditaciones.	90
3.2 Modelo educativo, oferta académica y atención de la demanda	92
3.3 Modalidades curriculares y de titulación.	97
3.4 El docente de licenciatura: selección, inducción y evaluación	100
3.5 Actividades docentes en licenciatura.	103
3.6 Competencias docentes en la Universidad Insurgentes	106
4. Acercamiento a las competencias docentes de la Universidad Insurgentes Plantel Sur I.	111
4.1 Descripción del plantel	112
4.2 Formación profesional de los docentes.	113
4.3 Condiciones socioeconómicas de los docentes.	121

4.4 Condiciones laborales.	126
4.5 Competencias docentes.	135
4.5.1 Planeación. didáctica	137
4.5.2 Desarrollo de la práctica docente.	140
4.5.3 Evaluación	147
4.5.4 Relaciones interpersonales	150
4.5.5 Autoconcepto e identidad	153
4.6 Competencias docentes de los profesores	156
Consideraciones finales	162
Fuentes de consulta	176
Anexos	183

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años se ha presenciado una serie de orientaciones políticas, sociales, económicas que han marcado diversos ámbitos de la educación superior principalmente en América Latina; desde luego México no escapa de ello. De acuerdo con el Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2012-2013 reportó que tan sólo de sector público la matrícula estaba conformada por 6,653,867 estudiantes. (ANUIES, 2015). Mientras que el sector privado cuenta con 1715 instituciones que atienden alrededor de 3,145,101 estudiantes. Dentro de estas instituciones se puede encontrar las de tipo religioso, humanistas, empresariales, especializadas, entre otras. (ANUIES, 2015). Este sector que ha crecido exponencialmente en los últimos veinte años ha generado la necesidad de una clasificación que permita diferenciar la estructura, organización, finalidades de cada institución.

Es difícil definir en forma acabada y concreta un concepto de educación superior privada, pues este último término genera inquietudes en el sentido de que “privar” implica exclusividad, perteneciente a ciertos espacios, que no es de todos y que relacionándolo con la comercialización se otorga un valor por el cual hay que pagar a cambio de recibir un servicio exclusivo y de calidad.

Se denomina educación superior privada debido a que el impacto que produjo la globalización, fue darle al conocimiento un valor no solo formativo, sino también industrial y social y sobretodo con la finalidad de profesionalizar el conocimiento (Olivier, 2014)

La educación superior en México ha tenido una transición de cambios, representaciones evidentes. Hasta la década de los sesenta formar parte de este nivel educativo era para una

población exclusiva que tenía como finalidad abastecerse de conocimiento como sinónimo de erudición y por lo que esto significaba la garantía de tener una mejor calidad de vida. Actualmente acudir a la educación superior es un requisito importante para obtener un empleo, no sólo es necesario dominar los conocimientos del campo disciplinar de la profesión, también se requiere adquirir habilidades que permitan transitar por una formación disciplinar para que al final se obtenga un título que certifique y facilite la obtención de un empleo y por lo tanto formar parte y hasta sobrevivencia en el panorama actual, vertiginoso de la globalización.

En la actualidad se ha dado un cuestionamiento sobre por qué existen tantas instituciones de educación superior privadas en México, inclusive se cuestiona cuáles son los motivos por los cuales el Estado ha permitido una expansión pese a las dudas hacia algunas escuelas respecto a su calidad educativa, masificación de la matrícula, entre otros.

Silas (2005) argumenta que la expansión de las universidades particulares favorece un supuesto cumplimiento de equidad y cobertura educativa donde todos ganan, es decir: las universidades públicas no pueden atender a toda la demanda de ingreso, una parte considerable de los aspirantes que no fueron admitidos, recurren a una institución privada que esté a su alcance económico, estas instituciones se abastecen de alumnos, lo que se traduce en sinónimo de ingreso monetario, fuente de trabajo para los administrativos, docentes egresados de diversas universidades.

No obstante, aun con la expansión de estas instituciones, la incertidumbre de ser parte y permanecer en la sociedad actual prevalece; obtener un título universitario ya no es una garantía, sino una herramienta para subsistir en la sociedad actual. Esta situación se intensifica en las instituciones privadas donde está de por medio el valor monetario a cambio de obtener una

educación de calidad. Cualquier tipo de institución privada usará este término clave para distintos fines, es decir, desde legitimar su existencia, hasta como estrategia mercadológica.

El papel de las instituciones de educación superior está centralizado en que todo alumno inscrito adquiera un conjunto de rasgos deseables que le permitan (casi garantizar) la óptima inserción y permanencia laboral-profesional. De cumplirse esta premisa quiere decir que la “escuela hizo bien su trabajo” (Díaz, 2000).

Otros acontecimientos a mencionar respecto al cambio de las instituciones de educación superior privadas que merecen ser mencionados es el hecho de que ya no es un servicio exclusivo de quienes tienen cierta o elevada capacidad económica de cubrir un costo a cambio de recibir “educación de calidad”. Sino que este sector se ha puesto al alcance de todas las clases sociales, esto incluye la diversidad de oferta educativa, modalidades (virtual, presencial, mixta, entre otros). Situación que en el afán de ir al mismo ritmo acelerado, impulsivo de la globalización, ha derivado en una serie de controversias, dudas e incertidumbres sobre la calidad de algunos centros educativos.

Lo anterior obedece al cambio de que las instituciones de educación superior privadas y el mundo laboral han generado. Antes las empresas contrataban egresados y de ellos se confiaba lo que supieran hacer; ahora las instituciones educativas deben estar atentas a lo que las empresas demandan, situación por la cual las universidades son vistas como los espacios generadores de profesionistas competentes.

Este conjunto de ambivalencias, cambios, cuestionamientos, escepticismos, expectativas y demandas han exhortado a las instituciones de educación superior privada a la necesidad de apearse a una normatividad, a certificarse ante algunas instancias como FIMPES (Federación

Mexicana de Instituciones Particulares de Educación Superior), COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior). Además, se ha generado la sinergia de clasificar estos centros educativos en función de población a la que van dirigidas, concentración de la matrícula, criterios de admisión, entre otros. Juan Carlos Silas (2005), en su artículo “Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana”, reitera los diferentes tipos de instituciones que existen en este sector y ofrece una clasificación. Señala que, por un lado están las instituciones privadas consolidadas o de élite que distinguen por tener matrícula mayor a 1500 estudiantes, infraestructura sólida, docentes de tiempo completo; por otra parte están las instituciones aisladas en donde no hay filtro de ingreso sino todo lo contrario, es decir, captación rápida.

A modo de comprender cómo se fue dando el crecimiento de estas instituciones, Levy (1986) también definió una serie de tipo olas que permiten ubicar el orden y evolución de cómo fueron surgiendo las diversas instituciones de educación superior. Estas corresponden al siguiente orden: universidades públicas y privadas, monopolios públicos, religiosas, universidades privadas seculares de élite, instituciones privadas seculares pero no de elite (Levy, 1986). Por otra parte Cuevas (2010) en su tesis Doctoral clasifica en dos ubicaciones estas instituciones: elite, atención a la demanda.

Existe una amplia literatura de educación superior tanto pública como privada, pero esto ha sido vista desde sus configuraciones, roles sociales, políticas y orientaciones a nivel macro, sin embargo, es necesario mirar a ciertos actores que sin lugar a dudas sus roles, expectativas, demandas, condiciones merecen ser analizados: el docente es uno de ellos y en quien se enfocará la presente investigación.

Ser docente en educación superior parece ser una ambivalencia: por un lado genera estatus ser educador a este nivel, lo que conlleva una serie de demandas sociales y educativas como son proveer al alumno de aprendizajes significativos, integrar múltiples habilidades que le sean aplicables a su formación así como enseñar aspectos actitudinales. (Zabalza, 2002).

Hoy la docencia en educación superior, es sinónimo de un sujeto “multifacético”, ya no tiene solamente la responsabilidad de enseñar, sino de cómo hacerlo de manera que los alumnos adquieran aprendizajes significativos y que éstos (en el caso de educación superior) vayan orientados a la incorporación y permanencia del mundo laboral. De cumplirse estas premisas se interpreta que el docente “hace bien su trabajo” y por ende la institución sí es de calidad (Gros & Romana, 2004) esto sin dejar de lado los múltiples retos en términos de interacción generacional, donde los estilos educativos, concepciones de disciplina, autoridad están confusos y hasta olvidados.

Durante el proceso de formación de los alumnos se presentan múltiples retos para el docente, tales como: planear, implementar, adaptar, evaluar, dialogar, entre otras. Sin embargo, poco se atiende a la mirada hacia el profesor en el sentido de saber quién es, cuáles son sus características, creencias e historias profesionales.

En las instituciones privadas el alumno parece tomar posición de cliente; entran en juego una serie de controversias como son límites, autoridad que pueden chocar con los encuentros generacionales (Tenti, 2006). Por otra parte la misma institución tiene al docente en ciertas condiciones laborales como son: trabajo temporal, limitantes de recursos didácticos, cumplimiento cabal de requerimientos administrativos, entre otros que pueden impactar en la vulnerabilidad de su permanencia. (Esteve, 2006; Gros & Romana 2004)

En este sentido, hay que considerar dos vertientes respecto a la docencia en instituciones de educación superior privadas: por un lado el crecimiento de este sector dio la necesidad de clasificar a las escuelas de este nivel educativo, sin embargo, partiendo de esa ubicación en automático se tipificó a los docentes pertenecientes a ellas y así se quedaron. Por otra parte estos centros educativos en ese afán de ofrecer educación de calidad, buscan integrarse a las tendencias pedagógicas que les permitan lograr ese fin desembocando en una exigencia al docente de cómo impartir y evaluar sus cátedras con base a dichos enfoques sin tener la precaución de saber si el profesor sabe de dónde provienen o cómo se constituyen y aplican.

En la actualidad un enfoque pedagógico que ha tomado lugar desde las políticas educativas, estrategias de formación docente, aprendizaje en el alumno han sido las competencias. Su simple terminología genera una serie de controversias, dudas y hasta resistencias. Si bien sus orígenes son en el contexto administrativo con fines de optimizar procesos y generar ganancias al máximo (Tobón, 2006), dentro de la educación se debe de considerar desde otra posición. La literatura de este tema es diversa, pero se puede definir como el desarrollo e interacción simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes que sean benéficos, transformadores de aprendizaje en el contexto del educando.

Las competencias involucran diversos aspectos: conocer como el conjunto de teorías, datos, información que permite comprender, interpretar una situación; habilidades como la capacidad de vincular los constructos teóricos y hacerlos evidentes en una serie de prácticas que permitan resolver determinada problemática. Finalmente las actitudes son las características emotivas, éticas de valores que el educando desenvuelve consigo mismo y su entorno. (Teixidó & Bernal Agudo, 2007)

Este enfoque además de recuperar e integrar diversas teorías como son el constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje sociocultural y hasta cognoscitividad (Díaz, 2006; Tobón, 2006) ha intentado homogeneizarse en todo el sistema educativo nacional con sus respectivas justificaciones. A nivel superior y de manera más enfática en sector privado corresponde al hecho de que ahora la universidad ya no es sólo erudición del conocimiento, sino que éstos sean referentes para la aplicabilidad del conocimiento, solución de problemas, optimización de tiempo, recursos y centralizados en la eficiencia-eficacia.

Recapitulando lo anteriormente expuesto en estas páginas, hay líneas clave que nos permitirán comprender el objeto de estudio del presente trabajo: en principio la expansión de la educación superior privada (dinámicas, configuraciones) principalmente en una de atención a la demanda (Cuevas, 2010). Por otro lado se hace un detenimiento profundo a la mirada y análisis de la planta docente respecto a sus rasgos profesionales, sociales, económicos, didáctico-pedagógicos desde lo que es el cumplimiento formal de su labor hasta aspectos que se definen a partir de su práctica; finalmente lo vincularemos al contexto de las competencias, esto con la finalidad de conocer y dar cuenta de cómo se llevan a cabo, vinculan estas prácticas desde el discurso a un espacio educativo-institucional poco estudiado.

Esta investigación tendrá lugar en la Universidad Insurgentes Plantel Sur I. Dicha institución se basa en un modelo educativo constructivista y humanista, pero también busca una intencionalidad de formar por el enfoque en competencias, mismo que tampoco escapa de la diversidad conceptual, posturas, apuestas e incertidumbres.

Al recuperar el referente teórico de las docencia, competencias tenemos una aproximación a su definición, características, enfoques de manera que al integrarlo con la dinámica de la

Universidad Insurgentes Plantel Sur I y ubicar los puntos de intersección, podemos conocer a mayor precisión lo concerniente al perfil docente: características, ventajas y oportunidades a fin de conocer de manera fundamentada quiénes son ellos y en lo posible contribuir desde una visión pedagógica a una serie de recomendaciones en pro de su desempeño.

Ante esta panorámica el objetivo de investigación es explorar las competencias docentes de los profesores de las instituciones de educación superior privada de atención a la demanda a partir de un estudio descriptivo, por lo tanto la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las competencias docentes de los profesores de instituciones de educación superior privadas de atención a la demanda?

Metodología del estudio

Dado que no hay bastos antecedentes sobre el docente en instituciones de educación privadas de atención a la demanda, para el presente tema, corresponde el estudio de corte exploratorio-descriptivo.

Un estudio exploratorio se emplea cuando no se cuenta con muchos antecedentes de investigación. Algunas características de este tipo de estudios son (Sampieri, 2010):

- Determinan tendencias.
- Identifican áreas, ambientes, criterios.
- Definen la posibilidad de futuras investigaciones con mayor evolución.

Por su parte el estudio descriptivo se enfoca en distinguir los rasgos propios de la persona o población, características, acontecimientos del objeto de investigación; no busca establecer

relaciones entre variables, sin embargo, es importante precisar qué y a quiénes se va a describir (Sampieri, 2010).

Puesto que los profesores de la IESP¹ son una población poco estudiada (principalmente los que pertenecen a instituciones de atención a la demanda). Sin embargo, la investigación que sí se ha realizado es respecto a educación superior, expansión del sector privado, docencia universitaria y competencias; esto los hace convertirse en referentes que permiten contextualizar las condiciones en que se encuentra el objeto de estudio.

Hablar de una investigación exploratoria implica un proceso que se conforma con un primer acercamiento a un objeto de estudio para conocer su complejidad. A continuación de manera ordenada se hace mención de cómo se fue dando el desarrollo de la presente investigación.

- 1) Para desarrollar este estudio, primero se realizó una revisión de la literatura sobre: la educación superior privada, las competencias docentes y los profesores universitarios. Se revisaron los postulados de los principales autores que sustentan la teoría así como de investigadores que han retomado y precisado la temática a fin de generar un constructo general sobre los referentes teóricos que permitan una óptica singular del tema.
 - 2) Posteriormente se elaboró la delimitación del objeto de estudio.
 - 3) A partir del punto anterior, tomando el marco de referencia, se definieron los siguientes ejes de análisis de la investigación.
- Profesional. Refiere aspectos de estudios de formación inicial de los profesores universitarios, institución de procedencia, así como la actualización en cuanto obtención de grado adicional

¹ Recuperando el trabajo de Cuevas (2010) en su tesis doctoral “Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privada” refiere a esta sigla como Instituciones de Educación Superior Privada

(Maestría, Especialidad, Doctorado) así como el campo de actualización, también se abordan otro tipo de formación profesional y /o docente.

- Socioeconómico. Las características socioeconómicas de los profesores universitarios que son por género, edad, estado civil que deriva en la adquisición de dependientes económicos y/o responsabilidades mayores de las cuales derivan en lo laboral, esto incluye fuentes principales y adicionales de ingreso, años de experiencia docente, horas asignadas y dedicación a la docencia, motivos por los cuales decidió dedicarse a esta labor.
- Laboral. Involucra aspectos sobre el campo ocupacional del docente: profesional o profesor de dedicación considerable, así como años de experiencia docente en la institución y en general; desde luego otro de los factores que se considera en este eje es el principal motivo por el cual se dedica a la docencia.

Los siguientes ejes van más vinculados a la didáctica y competencias docentes, si bien no se hacen preguntas conceptuales respecto a qué saben de este tema, la estructura de las preguntas permiten reflejar en qué medida se aproxima la práctica docente a este enfoque.

- Planeación del curso. Este proceso previo a la impartición de clases permite orientar la dinámica que el profesor ejercerá, generará hacia y con sus alumnos para adquisición de aprendizajes de la manera más óptima y significativa. Esto involucra el qué, cómo, con qué y para qué enseñar; también implica la integración de recursos, tiempos, estrategias. Este ejercicio de recopilación para el docente puede presentar dificultades para su planeación, sin dejar de lado que en esta también se definen objetivos, prioridades.
- Desarrollo de la práctica docente. Una vez que el profesor universitario realizó la planeación viene el momento donde el docente puede experimentar, implementar una diversidad de

estrategias bajo el enfoque por competencias que involucran tipo de trabajo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la posición o rol que él toma en clase.

- Evaluación. La praxis educativa no puede ocurrir sin un proceso formativo que permita orientar en qué medida se han logrado los objetivos planeados, por ello es necesario detenerse a saber cómo el docente universitario efectúa el proceso de evaluación: conceptualización propia del concepto, agentes que involucra, frecuencia con que la emplea.
- Relaciones interpersonales. Actualmente la didáctica y las competencias han rebasado la parte meramente técnica de la enseñanza. Ahora se necesitan integrar aspectos actitudinales y de interrelación con las demás personas que conforman la comunidad de aprendizaje.
- Autoconcepto e identidad docente. El conjunto de prácticas, interacciones institucionales impactan en los aspectos motivacionales y emocionales de los profesores universitarios que de manera oculta impactan en su desempeño, sentido de pertenencia.

4) Construcción de instrumento. Una vez establecidos estos ejes se procedió a la definición de que la información a obtener sería mediante un cuestionario. Se estructuró la elaboración del borrador, se realizaron tres versiones que fueron constantemente retroalimentadas por parte de los compañeros del Taller de Integración² y de la responsable del mismo. En dichos comentarios se reestructuró la conformación de preguntas cuya interpretación era ambigua o bien era necesario modificar el orden de las respuestas predeterminadas.

A partir de que el instrumento se conformó por 48 preguntas de las cuales 26 son cerradas, 9 son de respuesta abierta, 4 semiabiertas, 2 con orden de respuestas según la prioridad personal de la persona, las últimas 7 preguntas se estructuraron mediante una escala Likert (ver anexo 2)

² Este taller se cursa durante el último semestre de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

5) Acercamiento con la población. Se comenzó a entablar comunicación con las instituciones a fin de que se otorgara el permiso para la aplicación del instrumento. En principio se tenía la expectativa de que se aplicara en los planteles dado que entre éstos se imparten diferentes ofertas educativas, sin embargo, sólo se pudo concretar en uno de ellos.

Cabe mencionar que por algún tiempo el acceso alguno de los planteles era incierta, una de las causas es que probablemente la institución se pudiera llegar a sentir señalada inclusive evidenciada, sin embargo, considero que uno de los factores por los cuales se obtuvo el acceso de aplicación a los planteles es debido a que he formado parte de la institución tanto como administrativa y docente.

6) Criterios de selección de los docentes: se acudió a un plantel ubicado al Sur de la Ciudad de México. Según la información de las autoridades en este espacio educativo la planta docente de licenciatura era de 45 profesores³, dado que es un buen número de sujetos y que además no hubo definición de ningún filtro, se decidió aplicarlo a todos independientemente de sexo, edad, antigüedad, carrera, entre otros.

7) Aplicación. De los 45 profesores que conforman la planta docente se aplicaron 42 instrumentos. De los faltantes ya no fue posible reubicarlos o dar seguimiento porque el plantel ya estaba próximo a salir de vacaciones.

Respecto a la aplicación del instrumento fue de la siguiente manera: se programó para una semana asistiendo por la mañana y tarde. Cuando los docentes se dirigían a firmar su asistencia se les entregaba el instrumento, ese mismo día me lo devolvían resuelto; bajo esta estrategia se

³ Dato promedio debido a que cada ciclo escolar hay una pequeña rotación docente.

obtuvieron todos los cuestionarios, el área de prefectura apoyó en la recepción los instrumentos en el caso de los profesores que salían muy tarde de sus clases.

Otros profesores por las configuraciones de horario y actividades profesionales fuera del plantel no coincidían en los momentos en que se aplicó el instrumento. Se les hizo la petición por correo electrónico y adjuntó el instrumento, pero no se tuvo respuesta de ningún tipo; de éstos fueron pocos con esta situación (solamente tres profesores). La actitud de los docentes en general fue de apertura y apoyo, algunos manifestaron interés por conocer los resultados y sugerencias que beneficien a su práctica.

8) Sistematización. A cada instrumento se le asignó un folio. Posterior a la recopilación de instrumentos se comenzó a sistematizar la información mediante una sábana de Excell. De manera horizontal se asentó el número de pregunta, en forma vertical se registró el folio de cada instrumento. Para las preguntas cerradas y de escala Likert únicamente se fue registrando el inciso de la respuesta y posteriormente mediante la función *contar*⁴ se obtenía por cada opción de respuestas cuántos habían contestado en cada una, en las preguntas abiertas debido a que la diversidad de respuestas era extensa se tuvieron que agrupar conforme a categorías, para las semiabiertas se escribía la respuesta. Para las preguntas en donde había que jerarquizar las respuestas, se tenía que agrupar en cada opción cuántos habían a cada una respectivamente y así distinguir cuales eran las que predominaban.

El siguiente paso era graficar los resultados. Con base en la propuesta de Booth (2008) se tomaron las recomendaciones para representar visualmente los datos que arrojaron los instrumentos. Se elaboraron gráficas de barras, circulares, lineal, áreas. Esto era solamente el apoyo visual, pues faltaba complementarlo con la interpretación de la información. Para ello se

⁴ Refiere a una fórmula en Excell que se encuentra preestablecida en la inserción de funciones. Se ubica la función contar si, seleccionar todos los datos y especificar el criterio.

revisaron algunos estudios que emplearon instrumentos similares, esto con la finalidad de poder retomar algunas ideas para la interpretación,

9) Interpretación. Para presentar el análisis de la información fue necesario explicar de manera introductoria qué era cada eje sobre el cual se conformó el instrumento y por ende su respectiva aplicación. Seguido de ello se integró la gráfica correspondiente así como una mención y desarrollo de los porcentajes que sobresalen: motivos por los cuales se daba tal situación de manera que se lograra una explicación más clara sobre los rasgos y características presentes.

Una vez que se interpretó de manera particular cada apartado, se obtuvieron las consideraciones finales respecto a: rasgos generales del docente, aproximación de su práctica bajo el enfoque por competencias; fortalezas y áreas de oportunidad.

Estructura del trabajo

Para presentar los resultados de este estudio descriptivo-exploratorio la tesis se organizó de la siguiente manera:

En el capítulo uno se aborda la situación actual de la globalización a nivel internacional en materia de educación superior y en México respectivamente. Este apartado busca dar a conocer cómo toda este conjunto de dinámicas económicas, políticas, sociales actuales generan en los Organismos Internacionales de la Educación la necesidad de diseñar políticas, líneas de trabajo que permitan otorgar a los países posibilidades de construir espacios formadores del modelo educativo actual, en este caso las competencias docentes en educación superior privada.

Lo anterior no puede pasar desapercibido a nivel nacional, por ello también se hace un apartado de la situación actual de la educación superior privada en México así como sus antecedentes a fin

de conocer su devenir histórico-social, procesos de acreditación y calidad educativa, así como las diferentes clasificaciones de estas instituciones.

En el capítulo dos se estudia el referente teórico de la docencia, didáctica y perfil del profesorado; también se hace la construcción de un marco referencial respecto a las competencias. De estos se hace una articulación con la formación y educación universitaria. Se recuperan los autores clásicos de estos temas así como las aportaciones de investigadores actuales.

El tercer capítulo refiere a una vasta contextualización de la institución donde se aplicó la investigación. A fin de tener mayores elementos de comprensión se abordan: antecedentes, modelo educativo, oferta académica, modalidades curriculares así como los procesos académicos y administrativos que aluden directamente al docente.

El capítulo cuatro compete a la interpretación de la aplicación del instrumento reiterando a qué refiere cada eje, analizando los datos que arrojan las cifras así como una explicación de las razones por las cuales se dan tales rasgos y características.

Finalmente se presentan las consideraciones finales, es decir, conclusiones, impresiones, fortalezas, oportunidades y por ende posibles sugerencias del presente estudio.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PANORAMA DE LA GLOBALIZACIÓN Y EN MÉXICO DEL SECTOR PRIVADO.

En este capítulo se mostrará cual es la situación de la educación superior a nivel macroestructural, es decir, cómo la conciben los organismos internacionales, qué líneas de trabajo se han tratado de definir: objetivos, frecuencia. Además, se presentará una panorámica sobre la educación superior privada en México.

Para la globalización y la sociedad del conocimiento, se podrá apreciar que la Educación Superior juega un papel primordial ya que es el espacio educativo formal que debe de tener la capacidad de formar profesionales con diversas características como son: conocimiento pertinente, espíritu crítico y de sensibilidad humana para intervenir en la sociedad, capacidad para establecer relaciones interpersonales, es decir, rasgos que le permitan relacionarse de manera precisa en un entorno en donde predomina la incertidumbre, el impulso y la necesidad de adaptarse, sobrevivir.

Todo este conjunto de dinámicas, presiones, contradicciones propician en las instituciones de educación superior construir líneas de trabajo que les permitan generar y mantener un término que se hace presente en la actualidad: calidad educativa.

Sin lugar a dudas el término calidad educativa se ha convertido en un medio (o un intento) de garantizar su funcionalidad social, es decir, no es sólo la existencia, sino también la efectividad con que éstas operan. Esto también se relaciona con el hecho del crecimiento notorio y llamativo de las instituciones de educación superior privada lo que lleva al cuestionamiento de que si la cantidad es equivalente a una formación integral y efectiva.

Para toda esta panorámica de crecimiento, expansión, es necesario saber la historia, clasificaciones, aspectos normativos, entre otros aspectos de las instituciones de educación superior privadas, permitirá saber a detalle cómo es la dinámica de éstas y por ende comprender en dónde y hasta qué medida oscila el término negocio-cliente frente a escuela-alumno a fin de poder comprender toda esta dinámica que se desenvuelve en torno a este tema.

1.1 Globalización y Educación Superior.

Actualmente vivimos en una sociedad donde la globalización está presente, por ello es necesario detenerse a saber qué significa, cuáles son sus características y con qué otros modelos e ideologías se relaciona.

Se puede definir a la globalización como el conjunto de fuerzas económicas, políticas, sociales que se interrelacionan y que imponen las formas en que la sociedad deben de adaptarse y desenvolverse. (Tunnerman,2006). En principio los fines de la globalización fueron dirigidos a la inclusión social. Al relacionarse con el capitalismo y neoliberalismo comenzó a darse la privatización de bienes y servicios industriales dando como resultado una exclusividad y diferenciación de quien puede y no acceder a estos. Para que dicha industria fuera rentable y funcional se necesitó de la circulación, uso de los recursos humanos, es decir, trabajadores quienes fueron utilizados principalmente para la producción de riquezas; las condiciones de justicia laboral así como el reconocimiento de sus servicios quedaron en el olvido.

De esta forma la globalización comenzó a ser el arma de dos filos: su término promete un desarrollo justo para la sociedad, pero en la práctica sólo beneficia a los sistemas de poder y a quienes están al frente. La representación de este escenario es de los globalizadores y los

globalizados (Sequeira, 2002), los primeros son los dominantes que se hacen ricos a costa de los segundos que no son mirados, sólo son puestos a producir.

Esta dinámica de producción-riqueza ha tomado un dominio en todas las regiones del mundo llegando a poner en riesgo la integridad del medio ambiente y por ende el olvido de la ética. Esta situación se refuerza por la competencia existente de los sistemas de poder ya que no es un solo producto, sino varios agentes que buscarán ventaja.

Lo anterior es una descripción que se vive. Se lee tan complejo pero a la vez es tan claro puesto que este conjunto de fuerzas políticas, económicas impactan en lo cultural, social y educativo. Pareciera que el ser humano, la sociedad debe estar al pendiente y seguir la dirección que estas oleadas decidan o de lo contrario será excluida del sistema.

La educación superior ha sido trastocada por la globalización dado que hay una necesidad de prepararse constantemente en espacios de educación formal, estar “al día” respecto a las tecnologías y acceso a la información son situaciones que han impactado a las instituciones de educación superior.

Ya se mencionó que el panorama de la globalización paradójicamente también se relaciona con la internacionalización que tiene por objetivo el intercambio de conocimientos, culturas de manera que la conformación de estas redes incidan en el proceso formativo de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Tünnermann, es importante diferenciar globalización de internacionalización en el ámbito de la educación superior:

No se debe confundir “Globalización” con “Internacionalización”, pues “La globalización es el flujo de tecnologías, de economía, conocimientos, gente, valores, e ideas a través de las fronteras. La globalización afecta cada país en formas diversas debido a la historia individual de las naciones, las tradiciones, la cultura y las prioridades”. En cambio, “la internacionalización de la educación superior es una de las formas que una institución

responde a los impactos de la globalización respetando la individualidad de la nación (2006: 78).

Lo anterior nos permite tener mayor claridad en la diferencia de globalización e internacionalización. La primera refiere a todo el conjunto de fuerzas sociales, políticas, culturales que distinguen por lo inmediato, instantáneo pero a la vez inseguro en tanto la segunda obedece a implementar líneas emergentes de trabajo, acciones que atiendan a las demandas que enfrenta la sociedad actual.

Al establecer canales de comunicación entre diversos países, la Internacionalización busca fortalecer la educación superior mediante (UNESCO, 1998):

- Actitud proactiva por parte de las instituciones de educación superior
- El acceso equitativo a la educación.
- El desarrollo de las capacidades humanas, profesionales, científicas y técnicas.
- Mejorar y mantener la calidad educativa a nivel nacional y dentro de las instituciones.
- Promover e impulsar la movilidad estudiantil con reconocimiento de sus estudios.
- Desarrollar e innovar en materia de investigación.
- Vincular los aprendizajes formales con las demandas del mercado laboral.
- Incluir dentro del currículum el dominio de lenguas extranjeras.
- Favorecer la movilidad social y formación ciudadana.
- Comprensión del entorno social, temas de convivencia armónica.

Ante esta panorámica surgen las preguntas ¿Cómo enseñar en una sociedad global y cambiante? ¿Cómo formar profesionistas que respondan a estas necesidades? En la actualidad el término

calidad educativa da una aproximación de lo deseable en la educación y en lo que las instituciones deberían de ofrecer para hacer frente a las incertidumbres de la sociedad postmoderna.

Los orígenes del término calidad son el campo de la administración que tenían por finalidad obtener resultados de la mejor manera, a la primera y con la máxima optimización de recursos.

En el contexto educativo la calidad surgió como necesidad de analizar, ubicar que componentes permiten definir un buen funcionamiento y cumplimiento de un espacio educativo. Al instaurarse el concepto de calidad educativa las instituciones comenzaron a movilizarse para adquirir, desarrollar y mantener estándares que les permitieran tener un reconocimiento ante la sociedad y por lo tanto su permanencia en el sistema. De acuerdo con Águila (2005), la calidad educativa es considerada desde:

Excelencia: todos los miembros que conforman la institución (alumnos, docentes) son los mejor preparados de manera que cuentan con lo necesario para desenvolverse en el medio.

Pertinencia: lo que se planea, imparte es útil para las demandas de la sociedad, permite atender las problemáticas de manera eficiente y eficaz.

Sin embargo, existe el riesgo de centrarse en la eficacia y eficiencia. Para seguir justificando el financiamiento de la educación, es necesario retomar cuáles son las funciones de la educación superior, mismas que son: docencia, investigación y extensión; que derivan en contribuir a la formación integral de la persona, crear y mantener espacios de conocimiento, reflexión que sean benéficos a la sociedad.

Con la descripción anterior, se hace necesaria la definición de una gestión basada en lo profesional, social y empresarial (Tobón, 2005) de manera que se pueda lograr una formación capaz de integrarse y mantenerse a las demandas del mundo laboral, pero sin perder el sentido original de la universidad, cuidando de no confundir la calidad empresarial con la educativa.

Hacer la intersección de globalización, internacionalización, calidad educativa da un panorama donde se concentran de manera simultánea una diversidad de situaciones, retos, expectativas que tiene la educación superior. Recuperando a Sequeira (2002) algunas de estas son:

- Capacitar en los requerimientos de la Tercera Revolución Industrial. Los procesos de comunicación, educativos se han visto influidos por el uso predominante de las tecnologías; pareciera que el trabajo del ser humano poco a poco es sustituido por el avance que la informática ofrece.

No obstante, una de las desventajas es un exceso de automatización para el uso de la información, por lo cual las instituciones de educación superior necesitan implementar estrategias que favorezcan el uso adecuado de saber filtrar información útil y oportuna así como concientizar y diferenciar la autoría del estudiante frente a la disposición de la información (evitar el parafraseo).

- Definir procesos administrativos y educativos que vayan en beneficio de la institución. Ante la atmósfera de la competencia, calidad, supervivencia de las escuelas existe el riesgo de olvidar la importancia de la planeación, organización, así como de la evaluación formativa y diagnóstica que permita prever con fines de mejora los servicios educativos que ofrecen a los alumnos.

- Reconocimiento docente. Enseñar y formar implica trabajo antes, durante y después de dar clase; además de impartir los contenidos formales de un programa académico implica la interacción, adaptación y control del profesor frente a las nuevas generaciones así como la constante renovación vocacional para realizar su labor educativa.

Dichas tareas que realiza el docente necesitan apoyarse en el reconocimiento institucional, retroalimentación continúa de su labor así como fomentar el sentido de identidad, así como brindarle constantes oportunidades de formación y capacitación.

- Educación integral orientada en el adecuado ejercicio de valores, ética y sensibilidad humana.

Otro de los espacios donde hablar de educación superior y globalización fue en los Espacios Europeos de Educación Superior mismos que empezaron en el año de 1997 y que hasta el año 2009 han reiterado una serie de acuerdos que necesitan hacerse presentes, los principales:

- Movilidad y cooperación entre diversos países europeos así como su reconocimiento internacional y de créditos.
- Desarrollo favorable y funcional de conocimientos, habilidades, y actitudes.
- Definición y selección de competencias genéricas y específicas, así como el ejercicio de aprendizaje para toda la vida.
- Evaluación de programas e instituciones a la par con sistemas de acreditación, certificaciones o afines.

Es por ello que actualmente se habla del aprendizaje a lo largo de la vida y que la educación superior no es un centro de conocimientos enciclopédicos sino un espacio formal educativo

dinámico y continuo que genera profesionistas y profesionales capaces de hacer frente a las demandas del mundo actual.

1.2 Las políticas de educación superior y su incidencia en las instituciones educativas

La educación superior ha tomado un lugar importante a nivel internacional y nacional en diversos contextos: laboral, profesional, social, en la familia y hasta en el individuo. Pese a que la educación superior también ha padecido una serie de cambios, sigue representando la esperanza de movilidad social.

Con el paso del tiempo tanto en instituciones públicas y privadas comenzaron a ofertar nueva oferta académica y especialidades como son: criminalística, inmunología, genómicas, ambientales, docencia. En suma a esto la necesidad de ascender de grado académico para ingresar o permanecer en el mundo laboral comenzó hacerse más latente, motivo por el cual las Maestrías y Doctorados también han expandido su oferta académica.

Es curioso como en nivel posgrado se vuelve a repetir el patrón de demanda que en licenciatura: poco presupuesto, mucha demanda para ingresar que una parte termina concentrándose en alguna institución privada, situación que se confirma si el aspirante ya se encuentra trabajando en giro profesional y sus necesidades van más enfocadas a tener una formación de corte más práctica y aplicable.

Ahora los estudios de licenciatura son una herramienta de movilidad social, más no una garantía. Antes quien estudiaba una licenciatura tenía asegurado un empleo bien remunerado y permanente. En la actualidad tener un título universitario tan sólo es un elemento de apoyo para acceder a un empleo (pero no definitivo).

Aún con las características anteriores, lo que sí no ha cambiado con la globalización es el hecho de que contar con estudios de licenciatura no ha perdido valor, todo lo contrario, sigue manteniéndose como la representación de superación y acceso a una mejor calidad de vida.

Los acontecimientos anteriormente citados no son hechos aislados en sí, sino que están definidos y a la vez son resultado de las políticas educativas de los Organismos Internacionales. Retomando a Maldonado (2000) los Organismo Internacionales que están relacionados a la educación y que realizan determinadas acciones son:

Banco Mundial (BM). Apoya mediante el financiamiento externo para el desarrollo educativo, estudia y analiza políticas de corte internacional. Su injerencia es en los niveles primaria, secundaria, técnica y superior a fin de que tanto el acceso como eficiencia terminal sean satisfactorios.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). Bajo sus principios *Igualdad de oportunidades educativas, búsqueda de la verdad, intercambio de ideas y conocimiento* (UNESCO: 2014) este organismo tiene por objeto que la educación sea un medio por el cual se pueda humanizar a la sociedad.

Su intervención no es de tipo económico, va más enfocado en dar cuenta de la situación social actual, hacer una panorámica de las tendencias así como emitir sugerencias a fin de mejorar la situación educativa. Siguiendo a Maldonado (2005) específicamente algunas de las políticas en educación superior que sigue este organismo son:

Relaciones con el Estado: libertad académica y autonomía institucional.

- Financiamiento. Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas de financiamiento.
- Mejoramiento de los procesos de gestión.
- Diversificación de los sistemas y las instituciones.
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario.
- Articulación entre la enseñanza secundaria y la educación superior.
- La educación superior y el desarrollo humano sostenible.
- Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- Mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes, aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Investigación. Importancia social y su calidad científica; financiamiento de --la investigación, interdisciplinariedad (ciencias, tecnología, cultura).

Para el caso de la Organización Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), éste se dedica a estudiar y formular políticas de tipo social y económica que incidan en la educación. Aunque su apoyo tampoco es de tipo económico, sus aportaciones e intereses para nivel superior van enfocadas en la necesidad de una educación pertinente para un adecuado desempeño en la sociedad actual así como una formación funcional para el mundo laboral y profesional.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), es quien más ha apoyado económicamente a América Latina, Caribe y específicamente en México. Sus aportaciones

monetarias tienen como finalidad impactar en los sistemas educativos de las naciones. Específicamente a nivel superior tiene como meta impulsar los recursos humanos de los espacios que conforman la educación superior así como mejorar los procesos administrativos y métodos didácticos de enseñanza.

Aunque estos organismos trabajan desde diferentes aristas, tienen en común los siguientes pendientes que aún están en la agenda educativa:

Calidad educativa. Que la formación impartida a los egresados sea pertinente y eficaz en el contexto globalizante que vive la sociedad actual, es decir, que la institución provea los recursos humanos, intelectuales del conocer, hacer y ser de manera integral.

Evaluación. Hacer de este término un proceso inseparable de la educación con fines formativos, de orientación, de mejora y homogéneo a todos los miembros de la comunidad institucional: administrativos, docentes, así como los procesos de gestión, didácticos; pues a partir de ello se tendrán sustentos para analizar el nivel de logro así como analizar y realizar medidas adaptables que beneficien a todos los miembros involucrados.

Equidad. El acceso a la educación no sea un privilegio, sino un derecho en donde todas las poblaciones cuenten con estudios formales respetando las características propias y culturales de cada región.

Financiamiento. Si bien los recursos monetarios no son suficientes para las necesidades y demandas que presenta este nivel, las instituciones necesitan buscar estrategias, medios que les permitan una sustentabilidad así como acceso a más estudiantes. A partir de esto se crearon convenios, alianzas, sistemas de Becas.

Estas definiciones e intenciones que emanan de los Organismos Internacionales, derivan en una serie de políticas y orientaciones respecto hacia qué dirección toma la educación superior pública y privada. Antes asistir a la universidad era una representación ante la sociedad de convertirse en un erudito del conocimiento; a partir del contexto demandante de la globalización, el significado y sentido de la universidad ha sido totalmente sustituido en la empleabilidad.

De acuerdo con Díaz (2000) la universidad está en crisis frente a dos posiciones: por un lado en seguir siendo la fuente de conocimiento e investigación versus lo pragmático, eficiencia, aplicabilidad, solución de problemas.

Esta situación de incertidumbre y búsqueda de atender las problemáticas, demandas mediante la educación y formación que imparte la educación superior particularmente la privada, ha derivado en una serie de cambios que de acuerdo con Acosta (2005) algunos de los cambios que ha tenido la educación superior son:

La educación superior y mundo profesional. Antes de los años noventa la universidad era sinónimo de erudición, las empresas sólo recibían egresados dotados de conocimiento. Ahora las instituciones buscar al pendiente de las necesidades, requerimientos y demandas del contexto profesional de manera que su matrícula en un futuro tengan un perfil competente y no sólo tengan el cúmulo de teorías, discursos sino en acciones y ética profesional.

Exclusividad de matrícula. La educación superior privada era para un sector selecto de la sociedad que pudieran pagar un costo elevado a cambio de una educación con altos estándares. La insuficiencia presupuestal de las instituciones públicas rebasada por la demanda de acceso, la apertura y expansión de universidades privadas con costos accesibles y en algunos casos de baja

calidad generó la inversión del término *élite*; es decir, quienes ahora forman parte de la matrícula en alguna escuela pública son selectos y no necesariamente quienes pagan una colegiatura.

Acceso de la matrícula femenina. Dentro de los estereotipos sociales se encontraba que la población masculina era quien tenía preferencia de contar con estudios universitarios. Actualmente las aulas están distribuidas equitativamente por género o bien son rebasadas por mujeres. Esta transformación se hace presente en todo tipo de universidades, licenciaturas. Lo anterior también se relaciona con el hecho de que algunas alumnas también son esposas, madres, trabajadoras. Esta transición generacional y de género tiene implicaciones en cuanto la readaptación de roles, detectar posibles dificultades para su permanencia de estudios, creencias que tienen los docentes y por ende la interacciones que pueden acontecer en el aula.

Modalidades curriculares. Acudir a la universidad y ser estudiante de tiempo completo era una característica ya dada en todo aquel estudiante que ingresara a este nivel educativo. Hoy las instituciones de educación superior (principalmente las privadas) poco a poco están desapareciendo esta dinámica y comienzan a sustituirla por aquellas en donde los estudios se realizan de manera semipresencial. Desde luego esto impacta seriamente en la reestructuración de planes y programas de estudios, orientación y formación pedagógica adecuada al docente así como en la adecuada recuperación del concepto autodidacta para el alumno.

Generación de oferta académica. Existían carreras clásicas y que parecían ser las únicas prometedoras de una remuneración generosa: derecho, administración, contaduría, medicina. Con el tiempo otras licenciaturas han adquirido mayor preferencia y demanda como es el caso de Pedagogía, Psicología, Gastronomía.

Actualmente las tendencias que se identifican en la educación superior privada.

Formación en el autoempleo. Al tener una masificación de egresados que no logran integrarse y mantenerse al campo laboral, las universidades decidieron formar de una nueva manera al alumno a partir del autoempleo. De ahí que se comenzará a difundir e intentar expandir lo relacionado a las PyMES (Pequeñas y Medianas Empresas) y de esta manera el educando ahora ya profesionalista cuenta con una serie de rasgos competitivos que impulsan la autoempleabilidad.(Díaz, 2010), de esta manera las universidades siguen legitimando su pertinencia de ser “Útiles para la sociedad”

Modalidad de estudios. Sustitución gradual de los sistemas presenciales por mixtos, virtuales donde se pretende el impulso de una formación autodidacta en el educando. Por lo general estos contenidos se desarrollan en línea o bien mediante el acto de compactar contenidos y tiempos; desde luego esto obedece a una lógica en el sentido de que cada vez son menos los estudiantes que pueden dedicarse de tiempo completo a los estudios, por ello la universidad debe estar atenta a qué posibilidades de formación pueden brindar a los alumnos.

Integración dinámica de diversos contenidos. Enfoques transdisciplinarios para disminuir el aislamiento de los contenidos, sino vincularlos a otros campos del saber desde la misma profesión en la que se esté formando así como la inversión en tecnología como medios de apoyo. (García, 2003).

Como se puede apreciar la educación superior es una ambivalencia ante la sociedad, Globalización, vista originalmente como la fuente de conocimiento, se ha convertido en la generadora de capital humano (Díaz, 2010). Esto impacta en los cambios institucionales,

administrativos, académicos e inclusive en cómo el mismo alumno espera y concibe el cómo es o debería ser su proceso formativo.

No obstante, también debería de tenerse cuidado en no centralizarse sólo en las demandas sociales, sino también en reiterar los fines e ideales que tuvo la universidad; desde luego ya no podría desenvolverse en un mismo contexto, pero sí recuperar como un rasgo de reflexión, sensibilización en su entorno.

1.3 Política de atención a la demanda: la educación superior privada, características y heterogeneidad.

Como se ha revisado en los apartados anteriores todas las sinergias de la globalización han orillado la necesidad de construir nuevos perfiles en el ámbito educativo formal. Esto incluye escuelas, administración, docentes de manera que éstos aporten una formación benéfica al alumno. De este nivel educativo, existe una tipología de instituciones: públicas y privadas, en donde la primera distingue por el desarrollo del campo académico y de investigación en tanto la segunda refiere a la adaptabilidad acorde a las demandas del mundo laboral y profesional.

Por lo tanto se puede definir a la educación superior privada como el espacio educativo formal otorgado a partir del pago monetario, en otras palabras, comercialización y que además no pertenece al Estado (aunque sí necesitan autorización de éste para su apertura y permanencia). Entre sus principales características se pueden mencionar que se acoplan de una manera más vorágine a la globalización: rapidez, temporalidad, practicidad y competencia simplista, es decir, sólo realizar acciones para la obtención meramente concreta de resultados.

Sus orígenes provienen de las socialmente acomodadas con finalidades de educar para el sector empresarial. Sus lemas hasta la actualidad han sido: innovación, tecnología educativa,

interdisciplina (De Leonardo, 1983); estos rasgos buscan aventajar a sus egresados respecto a la rápida adquisición de experiencia profesional a diferencia de un profesionista proveniente de una escuela pública.

Propiamente el crecimiento de la educación superior privada fue a partir de 1990 (Silas, 2005) si bien en su momento esto se hizo evidente en Licenciatura, ahora la expansión para nivel Posgrado también llama la atención. De esta manera el concepto de “educación privada” ya no era un beneficio de los que pertenecen a clases sociales altas, sino que comenzó a posibilitar la idea que muchos más podrían acceder a la universidad, varios de ellos sin necesidad de pagar un costo alto a cambio de su formación.

Ante su necesidad de crecimiento y mantenimiento en el mercado, se apoyan en realizar una serie de estrategias mercadológicas a fin de atraer, persuadir la atención de los futuros alumnos-profesionistas. Actualmente sus discursos de captación están centrados en éxito profesional, formación práctica-simulación así como una serie de ofertas, créditos, opciones, convenios respecto a los costos, varios de estos ofrecidos como un beneficio a partir de la institución de procedencia, promedio obtenido del grado anterior.

CUADRO 1.1 CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA A NIVEL SUPERIOR PÚBLICO Y PRIVADO⁵

Matrícula de licenciatura. Serie histórica por quinquenio							
(1990-91/2010-11)							
Régimen	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	Crecimiento 1990-2001	Crecimiento 2000-2011
Pública	898,934	996,777	1,192,959	1,467,023	1,839,896	32.7	54.2
%	81.9	77.0	69.4	68.2	69.6		
Privada	198,207	298,269	525,058	683,539	804,301	164.9	53.2
%	18.1	23.0	30.6	31.8	30.4		
Total	1,097,141	1,295,046	1,718,017	2,150,562	2,644,197	56.6	53.9
%	100.0						
Fuente SEP (2012). *Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional*							
http://www.snie.sep.gob/estadisticas_educativas.html							

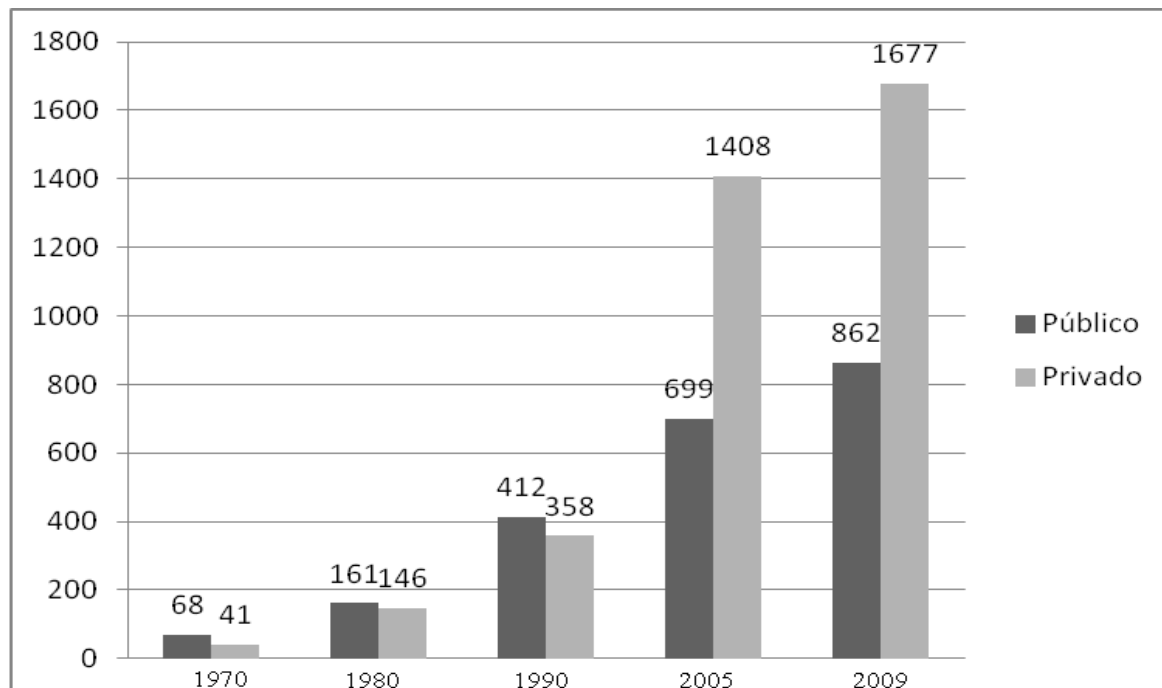
Como se puede ver a inicios de su expansión si bien era una situación que comenzaba ser considerada, en el año dos mil esta situación se agudizó, la difusión-comercialización de instituciones de educación privada principalmente en aquellas de atención a la demanda tuvieron una expansión; cabe mencionar que en su oferta educativa predominaron licenciaturas de corte humanistas. De acuerdo con Muñoz (2013), esto se debe a que son carreras que no demandan la inversión e implementación de recursos materiales especializados.

Para 1995 en México había una población de 91 millones, de esos 9.4 millones estaban en edad universitaria (20-24 años). Para 1996 sólo el 13% de la población en edad universitaria pudo

⁵ Muñoz, Carlos. La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, núm. 166, Abril-Junio, 2013, p. 84

acceder a este nivel; por su parte las instituciones privadas tuvieron un crecimiento de casi 10 veces a diferencia de las universidades públicas que sólo tuvieron un aumento de 5 veces, es decir, sector privado creció el doble que el público (Kent y Ramírez, 2002).

GRÁFICA 1.2. DISTRIBUCIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS Y PRIVADAS POR DÉCADA 1970-2009⁶



Como se puede ver en la gráfica, entre los años 1970-1990 la educación superior pública y privada estaba prácticamente en la misma distribución, fue a partir del año 2005 en adelante que las instituciones particulares rebasaron de manera considerable a las universidades públicas.

Aunque esto parecería que se ha cumplido con el principio de cobertura, la realidad ha sido la duda, el cuestionamiento sobre el cambio de posición que tuvo la educación superior privada, es decir, porqué de estar dirigido a una población “selecta” y con recursos monetarios considerables,

⁶ Muñoz, Carlos. La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, núm. 166, Abril-Junio, 2013, p. 85

se popularizó prácticamente a todos los estratos sociales. Esto también derivó en el escepticismo, duda inclusive hasta tipificación de que tanto acceso a la educación superior privada era un acontecimiento demasiado flexible, instalaciones inadecuadas y por ende carente de control en procesos administrativos, buenos perfiles docentes así como de una dudosa calidad educativa. (Cuevas, 2010).

Es importante detenerse a conocer qué factores intervinieron para el evidente crecimiento de las instituciones de educación superior privadas en los últimos veinte años. Aunque desde la década de los setenta ya se comenzaban a percibir las tendencias de expansión, fue hasta el año de 1995 que el aumento fue notorio.

Una de las principales razones por las cuales la educación superior privada ha crecido es debido a la sobrepoblación demográfica que concentró jóvenes en edad universitaria y muchos de éstos fueron parte del primer miembro de la familia que obtuvo un título de licenciatura, lo cual era una representación de un valor supremo de superación y pertenencia-sobrevivencia en el contexto actual de la globalización. (Gil Antón, 2005)

Sin embargo, las instituciones públicas se vieron rebasadas de atender la demanda a todos los aspirantes que solicitaban un lugar para estudiar, este suceso de filtro y exclusión fue una oportunidad para las escuelas privadas de poner al alcance una educación de calidad, a buen costo y sin filtros de ingreso.

Otra de las tendencias por las cuales las instituciones de educación superior privadas mantienen su expansión es por la conversión del valor profesional que se le asigna a un grado académico. En la actualidad tener un grado de licenciatura es el equivalente a tener una herramienta mínima de

movilidad social, si se desea aspirar a otro nivel de calidad de vida es necesario realizar estudios de Posgrado y que además vayan vinculados con el panorama actual de las profesiones-empresas.

Esta serie de características y expectativas hacia las instituciones de educación superior privada han generado en ellas la necesidad de que sus planes y programas de estudios no queden concentrados solamente en lo teórico-conceptual y analítico, sino que fuera enfocado a las necesidades del campo laboral, industrial.

Parece un panorama motivador del ganar-ganar: los alumnos de nuevo ingreso inscritos siguen vigentes en los filtros de acceso a la educación (aunque paguen sus estudios), las instituciones públicas se ven liberadas de una parte absorbida por el sector privado y en el interior de este último tener una cantidad satisfactoria de alumnos representa oportunidades, permanencia para todos los administrativos y docentes.

Sin embargo, con el paso del tiempo puede venirse un malestar por parte de los alumnos por las vulnerabilidades internas de la institución, terminan sus estudios pero con un insatisfacción. Situación que de acuerdo con De Moura y Navarro (2002) exhorta a las universidades a tener mayor profundidad y atención a sus estructuras internas y por ende formativas:

“... Éste es el caso clásico en el cual el Estado tiene que intervenir para corregir las deficiencias estructurales del mercado. Las autoridades educativas tienen que reconocer la importancia de observar con más cuidado y cercanía las necesidades particulares de este segmento de la educación superior. “(2002:93)

En México, existen tres procedimientos por los cuales las instituciones privadas pueden ofertar educación superior: Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), por decreto presidencial, incorporación UNAM.

El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es la autorización que la Secretaría de Educación Pública (SEP) otorga alguna institución privada para impartir estudios; aunque no es un rigor como tal, prácticamente todas las escuelas realizan el trámite para la obtención del mismo.

Las características del RVOE son las siguientes (SEP:2014)

- No es permanente. La SEP tiene la facultad de retirarlo si la institución registrada incumple con las condiciones a las que debe estar efectuando.
- Dependiendo del tipo y grado de incumplimiento la SEP emite una serie de recomendaciones para su mejora. En caso de que la institución persista en las faltas notificadas, se hace acreedora a una multa o en su caso al retiro del RVOE.
- Las instituciones que estén registradas con RVOE deberán hacerlo evidente en su publicidad, además cada programa que impartan deberá contar con su respectiva clave.
- Las instituciones que no cuenten con RVOE deberán informarlo a los alumnos así como hacerles de su conocimiento que los estudios que realicen no tendrán validez. Si el estudiante no fue notificado puede reportarlo a SEP y la escuela asumirá las consecuencias de dicha omisión.

Para el proceso de obtención del RVOE, la institución tiene que realizar el trámite llenando una serie de anexos en donde les piden a detalle información como son: descripción de la institución, planes y programas de estudio, (características de las asignaturas a impartir, temas, subtemas,

créditos, seriación), perfiles de ingreso y egreso, evaluación curricular, acervo bibliográfico, instalaciones (laboratorios, talleres, entre otros).

Por otra parte también definen criterios para que una institución se haga llamar universidad, definición de créditos de asignatura, becas para estudiantes, sobre visitas de inspección, motivos por los cuales se puede retirar el RVOE, características que debe cumplir el personal docente como son: contar con grado académico superior al que imparte, experiencia profesional o docente mínima de cinco años.⁷

Cabe mencionar que esta serie de requerimientos que la SEP definió fue por la cantidad excedente de instituciones de educación superior privadas que operaban y parte de éstas ofrecían servicios educativos sin validez de estudios ante esta instancia; esta situación derivó en las tipificaciones que los medios comunicación (radio, televisión, periódicos) comenzaron a usar el término “escuela patito” refiriéndose a escuelas tipo “garaje”, con una deficiente conformación académica (docentes) y que además no tenía autorización para ejercer como escuela.

Ante esta problemática la Secretaría de Educación Pública (SEP) se dio a la tarea de supervisar estas escuelas e imponer sanciones y/o cerrar aquellas que en efecto no tuvieran su autorización o cumplieran con una serie de requisitos.

Por último también existe la incorporación a universidades autónomas nacionales, estatales, cada una de estas instituciones solicitan una serie de requisitos más complejos que el RVOE que involucran al cumplimiento de requerimientos docentes, administrativos, instalaciones

⁷ Información sustentada conforme al Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Capítulo II Personal Académico, Artículo 10, inciso b.

(UNAM:2015), motivo por el cual ya es menos frecuente este tipo de incorporación debido a las tendencias que están manifestando las instituciones educativas.

Prácticamente todas las instituciones de educación superior privada ya cuentan con RVOE, con el paso del tiempo esto no fue suficiente pues por la gran expansión de este tipo de escuelas se comenzó a cuestionar cuáles y de qué manera se podía comprobar que la formación que impartían era de calidad. A partir de esta situación las universidades comenzaron a integrarse y acreditar un proceso que las certifique como un centro de calidad educativa.

Las Instituciones de Educación Superior Privada tienen la posibilidad de acreditar su calidad a través de dos organismos la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior) Y el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior).

El proceso más conocido de certificación de la calidad educativa es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) misma que tuvo sus inicios en 1982. En 1994 otorgó la primera acreditación y actualmente 110 IESP la conforman. Se dedica a certificar y acreditar a las IESP a partir de un autoestudio así como el cumplimiento de una serie de indicadores donde la institución además de demostrar con una serie de evidencias el acabamiento, también compruebe la efectividad.

Los indicadores a cumplir están conformados dentro de los siguientes apartados (FIMPES: 2014):

- I. Filosofía Institucional.
- II. Planeación.
- III. Normatividad.

- IV. Programas académicos.
- V. Personal Académico.
- VI. Estudiantes.
- VII. Personal Administrativo.
- VIII. Apoyos académicos.
- IX. Recursos físicos.
- X. Recursos financieros.

A partir de la entrega de evidencias, FIMPES realiza una visita institucional para complementar y verificar dichos soportes. Una vez terminado este proceso se emite la acreditación a partir de los siguientes estatus (FIMPES: 2014):

- Acreditada Lisa y llana: Cuando el cumplimiento ha sido con el mínimo del 80% de indicadores y también con el criterio 5.2.
- Acreditada: cumple con el 80% de indicadores.
- Acreditada condicionada: cumple en un 75% de indicadores.
- No acreditada: cuando no alcanza a cumplir el 75% de indicadores.

A su vez la FIMPES también maneja un registro conocido como “Excelencia académica” donde actualmente se conforman 35 instituciones.

Por su parte el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) se encarga de acreditar los programas académicos de las instituciones de educación superior a fin de verificar que éstos demuestren calidad mediante la evaluación se verifique el logro de sus objetivos y por lo tanto elevar la calidad educativa.

A partir de una serie de ejes relacionados a lo académico, administrativo, planes y programas de estudios, se definen una serie de indicadores en donde la evaluación podrá ser por agentes internos, es decir, de la misma institución o en su caso por agentes externos; la acreditación propiamente la definen elementos fuera del contexto evaluado. (COPAES: 2015)

El proceso que lleva COPAES parte de tres fases: solicitud de ingreso, autoevaluación institucional, evaluación hacia la institución y definición del resultado, por lo general las escuelas que cuentan con la acreditación de este Consejo son aquellas que pertenecen a las de tipo elite. (Cuevas, 2010).

CUADRO 1.3 PROCESO DE ACREDITACIÓN ANTE COPAES⁸



COPAES busca vincular la evaluación con la acreditación en el sentido de que la primera será un ejercicio de reflexión, verificar los procesos institucionales y de los programas académicos en tanto el segundo se concentra en definir en qué medida se otorgó el cumplimiento de los requerimientos y por lo tanto otorgar o no la acreditación, misma que será renovada cada cinco años (COPAES: 2015).

⁸ Tomado del sitio oficial Consejo para la Acreditación de la Educación Superior < <http://www.copaes.org> > fecha de consulta 22 Junio 2015.

Estos procesos de certificación es un recurso que las IESP usan como medio de legitimación respecto a la calidad académica que ofrecen, de ahí que actualmente la usen inclusive como estrategia de mercado para la captación de alumnos.

Actualmente la oferta de las instituciones de educación superior privada es amplia y diversa, lo que hace una serie de representaciones de prestigio hasta aquellas que son denominadas instituciones patito⁹, sin embargo, es necesario detenerse con una mirada objetiva y analítica cuáles son los tipos de instituciones de educación superior. Para De Moura y Navarro respecto a la variedad de universidades señalan:

“Este proceso, comúnmente conocido como diferenciación institucional, está todavía en movimiento. En cualquier país que se considere, está muy lejos de haberse estabilizado con un patrón claro y bien definido, ya sea el número de instituciones, el tipo de títulos que ofrecen, la duración de sus programas de grado, el tipo de clientela que atienden, las vinculaciones que establecen con el mundo de los negocios y los gobiernos, o incluso los nombres y el tipo de institución que son.”(2002:68)

Existen dos tipos de instituciones de educación superior: Privadas de “elite” y los institutos “aislados” (Levy, 1986; Balán y García de Fanelli,1997). A continuación se hace mención de las características de ambas.

⁹ Yazmín Cuevas en su Tesis Doctoral “Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas” hace una investigación sobre dicho término que se emplea para describir aquello que es de baja calidad y que dicho estigma ha perdurado debido a que los medios de comunicación se expresaron de escuelas que no pertenecían a un sector alto como escuelas patito o escuelas al vapor.

CUADRO 1.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE IESP¹⁰

Instituciones Elite	Instituciones aisladas.
<p>Surgieron a mediados del Siglo XXI.</p> <p>Concentran 1500 estudiantes o más.</p> <p>Las necesidades de los estudiantes es formarse profesionalmente para dar continuidad alguna empresa heredada.</p> <p>Su planta docente es de tiempo completo y catalogado de excelencia.</p> <p>Su matrícula proviene de clases altas.</p> <p>Se manejan bajo los conceptos de exclusividad económica, social.</p> <p>Tienen políticas restrictivas de admisión.</p>	<p>Surgen como respuesta a la demanda de aspirantes para ingresar a universidades públicas y que no fueron admitidos.</p> <p>Capta estudiantes que buscan una rápida inserción laboral u obtención de grado académico.</p> <p>Las necesidades de los alumnos van enfocadas a formarse profesionalmente para buscar y obtener un empleo.</p> <p>Los profesores están contratados por horas-asignatura en diversos turnos.</p> <p>Atienden población de clase media baja</p> <p>Dependen totalmente de las cuotas de los estudiantes.</p> <p>Las políticas de admisión no son restrictivas.</p>

Por otra parte Levy (1986) hizo mención de una serie de “Olas de las IESP” que van surgiendo ante la constante búsqueda de formar profesionistas consolidados para la sociedad.

Ola I. Instituciones privadas católicas. Enfocadas a la formación de profesionistas con valores religiosos, entre ellas podemos mencionar la Universidad Panamericana UP, Universidad La Salle, Universidad Anáhuac, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).

¹⁰ Cuadro elaborado a partir de mi propia autoría, apoyado en Silas Casillas, Juan Carlos Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 109-110, julio-diciembre, 2005, pp. 7-37 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México y en Claudio de Moura Castro y Juan Carlos Navarro en Educación Superior Privada de Philip Altbach. CESU-UNAM 2002.

Ola II. Fines de orientación social-empresarial, como ejemplo es el Tecnológico de Monterrey, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad de las Américas en Puebla.

Ola III. Instituciones privadas que absorben demanda aunque no sean de élite, van dirigidas a poblaciones que no podían acceder a la educación superior pública¹¹ o en su caso no pueden dedicarse de tiempo completo a estudiar y por ende sus costos son accesibles.

Esta última Ola surgió a partir de las circunstancias sociales, pues aunque el país estaba en un periodo económicamente delicado, la educación superior pública se veía rebasada ante la demanda de ingreso y que también no había logrado formar profesionistas competentes, fueron circunstancias que favorecieron la expansión de las IESP así como de las Universidades Tecnológicas, Colegio de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Aparentemente todos se ven beneficiados con la existencia y expansión de estas instituciones: por un lado las instituciones privadas captan alumnos bajo la dinámica de que ellos sí permiten estudiar sin necesidad de realizar procesos exhaustivos de admisión, la educación puede estar a un precio accesible, los alumnos por su parte vuelven a estudiar después de haber realizado demasiados exámenes alguna institución pública o bien porque trabajan (algunos de ellos ya se encuentran dentro del campo de la licenciatura que están solicitando o estudiando), tienen dependientes económicos y ya no pueden ser estudiantes de tiempo completo estudian en una institución que los forme o complemente los conocimientos. El Estado también gana, pues al permitir la expansión de estas instituciones puede decir que los índices de cobertura educativa a nivel superior son los deseables para un país en vías de desarrollo (Silas, 2005).

¹¹ Refiérase a que realizaron los procesos de admisión a cualquier institución pública y no pudieron insertarse en ella.

Como se puede ver, hablar de educación superior, específicamente privada es un tema denso en el sentido de: expectativas que la sociedad deposita en este nivel educativo, la diversidad que se generó a partir del fácil acceso a este sector educativo y por ende a los retos que tienen estas escuelas desde la formación en lo conceptual, la dominación de habilidades y hasta aspectos actitudinales que le permitan al egresado insertarse y mantenerse en el contexto laboral-profesional.

Sin embargo, habría que ver qué aproximaciones, distancias existen entre la representación que juega la universidad frente a los acontecimientos institucionales, es decir, si las instituciones están listas para atender todas esas demandas, a la vez responder a los cuestionamientos y escepticismos que se le generen, así como desarrollar la adaptabilidad sobre sus formas de operar sin perder de vista el proceso formativo del alumno independientemente de la tipología a la que pertenezca.

CAPÍTULO 2. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de lo expuesto en el apartado anterior y recuperando el contexto macrosocial en que se desenvuelve la educación superior privada, ahora se puede pasar a un segundo plano que aborda las características de la práctica docente bajo el enfoque por competencias.

En este capítulo se describirá y analizará lo concerniente a la conceptualización del término “competencias” desde sus orígenes, teorías que recupera (constructivismo, cognoscitivismo, aprendizaje significativo, motivación) evolución, concepciones, componentes así como los posicionamientos a favor y en contra que se tienen al respecto. De esta manera se relacionará con la docencia y lo que esto concierne: conceptualizaciones, características necesarias para su labor y las maneras en cómo se puede manifestar.

A su vez se hará mención de cuáles son las posibles líneas de orientación de las competencias en la práctica docente, dificultades y alcances.

Para el desarrollo de este capítulo se tomaron como principales referentes a la docencia autores como Francisco Imbernón que aborda la formación profesional docente (2007), Emilio Tenti (2006) quien ofrece una descripción sobre los retos e incertidumbres que presenta la educación y que se hacen evidentes en el aula.

Correspondiente al desarrollo de las competencias se recuperó a Miguel Angel Zabalza (2002) que hace una descripción bajo un enfoque didáctico, Philippe Perrenoud (2004) que desarrolla las competencias desde lo cognitivo, por su parte Monique Denyer et al. (2007) que atiende la relación entre competencias y su aplicación específica en la docencia; finalmente Elena Cano (2005) enriquece la conceptualización con un enfoque humanista: autoconcepto, relaciones interpersonales, inteligencia emocional.

2.1 Conceptualización de docencia en educación superior

¿Qué es la docencia? Actualmente este término es multifuncional, aunque su etimología es *enseñar algo a otro*, su perspectiva tradicional alude a “mostrar contenidos (Sánchez, 2005). Sin lugar a dudas el concepto anterior sólo es una definición general, hoy la docencia juega múltiples funciones que van más allá de estar frente a un aula bajo un ejercicio de poder y autoridad legitimado; inclusive estas características también han sufrido cambios.

Estos cambios educativos obedecen a una sinergia proveniente de las demandas sociales, definición de políticas educativas que a su vez transitan por las instancias educativas y normativas que regulan la existencia y permanencia de las instituciones en donde éstas delegan, en ocasiones presionan a los docentes a que logren un sinfín de objetivos tanto formales como son: lograr el aprendizaje de los contenidos formales de los planes y programas, hasta aspectos que se van adquiriendo a partir de la práctica (habilidades, actitudes, entre otros).

El docente además de seguir el cumplimiento ideal y demandante que la sociedad y sus mismas instancias correspondientes le dictan en materia de una didáctica tradicional¹², ahora éste debe atender aspectos psicosociales de los educandos. Mencionar una prescripción de las funciones docentes es difícil por la diversidad de actividades, pero se pueden destacar como principales funciones:(Guzmán, 2005)

- Guía, orientador en el proceso de aprendizaje.
- Educador integral de contenidos, medio social y ético.
- Artista y seductor de la enseñanza.

¹² Si bien la didáctica involucra los procesos de interacción psicosocial en el aula, en manera tradicional refiere a los aspectos ya conocidos como son planeación, objetivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etc. es decir, aquellos elementos que están en lo inmediatamente ubicados como referente clave para el proceso de instrucción.

- Generador de aprendizajes significativos.
- Iniciador del pensamiento crítico en los alumnos.
- Incentivador de habilidades de trabajo en equipo en sus alumnos.
- Generador del proceso formativo.
- Investigador educativo.

Como se puede ver la docencia es una actividad multifacética, holística, dinámica y a la vez inestable, recordemos que el currículum vivido¹³ expresa lo que acontece en el aula, donde la planeación de clase es tan sólo un referente de lo que en términos formales se “debe impartir”, pues las características singulares de los alumnos (y del mismo maestro) como son creencias, historias, experiencias; acontecimientos que involucran directamente al docente u otra serie de situaciones fuera de él, no dejan de impactar en el ambiente de clase y por lo tanto en la toma de decisiones. Para Guzmán esto se traduce en:

Ante el cúmulo de factores interactuando continuamente suceden cosas inesperadas, ante lo cual, el maestro aprende a responder a los imprevistos basado en sus intuiciones, experiencias e ideas generales de cómo se debe enseñar y no por leyes precisas. Con ello, proyecta su idiosincrasia, subjetividad y su forma particular de mirar el acto docente, aplicando lo que previamente le funcionó en situaciones similares y guiado por sus convicciones pedagógicas. (Guzmán 2005:19)

El discurso parece prometedor, sin embargo, es necesario analizar cuáles son algunas de las problemáticas docentes en la actualidad:

- Estar preparado para abordar expectativas, cuestiones, presiones, que la sociedad emite respecto a su labor sin que esto le genere un detrimento de su identidad profesional y docente.

¹³ Recordemos que el Currículum se divide en lo formal refiriendo a los aspectos que están determinados por la institución, lo vivido a las experiencias que van configurando la dinámica y clima institucional en tanto el oculto refiere aquellos aspectos que no son evidentes, pero impactan en la praxis educativa.

- **Restrucción curricular.** En la sociedad de “modernidad líquida” (Bauman, 2002) donde lo flexible es lo funcional, en tanto lo estable ya es obsoleto provoca que las instituciones de educación superior realicen modificaciones en sus planes curriculares, situación que impacta en la práctica docente, pues éste debe aprender a adaptarse entre la inserción de lo nuevo en ocasiones desconocido para el docente así como la eliminación de lo que para el maestro ya es algo que domina.

“...La sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe”. (Faure, 1973).

- Nuevos aprendizajes para el docente que rebasan la mera reestructuración de formas de enseñar y aprender. Uno de ellos es la solución de conflictos, tanto para su misma labor individual ante las múltiples tareas de adaptación en su forma de qué y cómo enseñar. También en medio de este cambio generacional frente a sus alumnos en el cual su posición de autoridad absoluta se ha visto vulnerable y cuestionada y no sólo de ellos, sino también de los padres, institución misma.
- Retomar la disciplina como elemento armónico de un buen clima de clase y no como un medio de imposición violento, no obstante, esto exhorta a recuperar el concepto de autoridad en el sentido de que ante el cambio generacional donde el derecho del alumno se expandió ha dado lugar a que el docente quede desprotegido.

Es común que un docente de educación superior esté a cargo de más de un grupo, cada uno tiene una dinámica distinta, e independientemente de las características singulares debe generar un buen ambiente de clase: el buen ejercicio de autoridad, el buen trato, comunicación asertiva,

empatía, seguridad, organización de clase, constancia y disciplina, congruencia entre decir y hacer son factores que no han de descuidarse.

Retomando el hecho de que las instituciones de educación superior privadas mexicanas se han expandido, ha sido necesaria la contratación de profesores, algunos de ellos no cuentan con mucha experiencia, son egresados de diversas instituciones, se les denomina *profesor novel*, mismo que presenta las siguientes características: (Gros&Blay, 2004; Imbernón, 2004):

- Su proceso inicial de formación está comprendida en los primeros tres años.
- Su comportamiento es activo, interesado en participar en la comunidad institucional.
- Se concentra más en qué voy a enseñar que en el cómo voy a enseñar.
- Las principales problemáticas son la disciplina de clases, la motivación de los alumnos, las dificultades con alumnos en concreto, la organización del trabajo en clase, la vigilancia de las normas de la escuela.

Del último punto es importante mencionar que si el docente vive este proceso de manera aislada, puede estar en el riesgo de poner en duda su labor educativa, en el último de los casos desertar de la profesión. Una vez que ha logrado *sortear* a esta etapa, viene la parte de consolidación y seguridad sobre su actividad, para finalmente dar cabida a la etapa de cierre-retiro.

Por otro lado un profesor *expertis* es aquel ubicado entre la etapa de consolidación y cierre, sin embargo, necesita una *recuperación* a fin de que le permita ir subsanando las crisis que se puedan presentar dentro de su trayectoria (Imbernón, 2004).

Ninguno de los dos profesores es mejor que otro, ambos presentan ventajas y desventajas. Mientras el *profesor novel* está más flexible a las sugerencias que se le hagan de su labor, busca una identificación y adaptación con los alumnos, pero al estar aún en proceso de consolidación,

puede carecer de cierto dominio de habilidades y actitudes. El *docente expertis* ya tiene un dominio sobre su práctica, mas su definido sistema de creencias puede manifestar renuencia a las nuevas demandas y formas de enseñar a las generaciones que se le presenten.

Independientemente de la antigüedad docente, ambos necesitan recuperar el sentido de la experiencia, acompañada de un proceso reflexivo, de concientización, compromiso, es decir formativo y apoyado en la autoevaluación-metacognición, ejercicios de apoyo que hoy necesitan hacerse presente en medio del contexto de la incertidumbre, de lo dinámico y multidimensional, de lo contrario se hablaría meramente de una operatividad de la enseñanza.

Así, hay discusiones sobre el hecho de que si la práctica es el medio por el cual el docente adquiere la profesionalización de la enseñanza, es decir, “si enseñar se aprende haciendo”, también llama la atención la facilidad para definir la profesión de un médico, abogado, pero con la docencia ¿Existe una profesionalización formal para enseñar? De ser así ¿Cuáles serían? Por ende surge la necesidad de saber diferenciar un “especialista de la disciplina” a una “didáctica de la especialidad” (Zabalza, 2002).

Aunque el docente se encuentra realizando su práctica en los mismos espacios físicos (salones, sillas, pizarrón) indiscutiblemente su posicionamiento y configuración va cambiando. A continuación hago mención de los diversos saberes docentes (Tardif, 2009).

- Temporales: la práctica del docente proviene de sus historias personales, estudiantiles, sobre lo que el “vivió o le hubiera gustado vivir” y a partir de esto configura un patrón de seguridad sobre cómo enseñar.

- Plurales y heterogéneos: A partir de las interacciones, dinámicas con los grupos irá tomando un posicionamiento específico sobre autoridad, acuerdos grupales, consideraciones, límites, etc.
- Personalizados: Ningún docente enseña de la misma forma, depende de la personalidad del maestro.

Además es importante saber por qué motivo quienes ingresan a la docencia, permanecen en ella. Al igual que los alumnos, existe la motivación intrínseca y extrínseca¹⁴, la primera alude a la mera satisfacción personal de “*haber dejado huella*” en los educandos. En tanto la segunda por el reconocimiento institucional que se manifiesta en premios, reconocimientos, publicaciones, etc. De igual forma, otro factor a considerar es por qué el docente decidió dedicarse a la docencia, y podemos ubicar aquellos que fueron por una convicción, quienes no han tenido la posibilidad de inserción profesional en otra área y en tanto insisten posicionarse, se dedican a la docencia.

En términos de dedicación a la enseñanza, derivan en dos tipos de maestro: aquellos quienes sus ingresos dependen totalmente de su labor educativa como docentes dentro de la institución y los que se dedican por “complemento”. De estos últimos ya tienen un posicionamiento profesional y simplemente son docentes porque “les gusta”. Sin embargo, este tipo de profesor conlleva riesgos en el sentido de que al tener prioridad en espacios que no son de la docencia, descuide ésta última, deteriorando el proceso formativo de los alumnos.

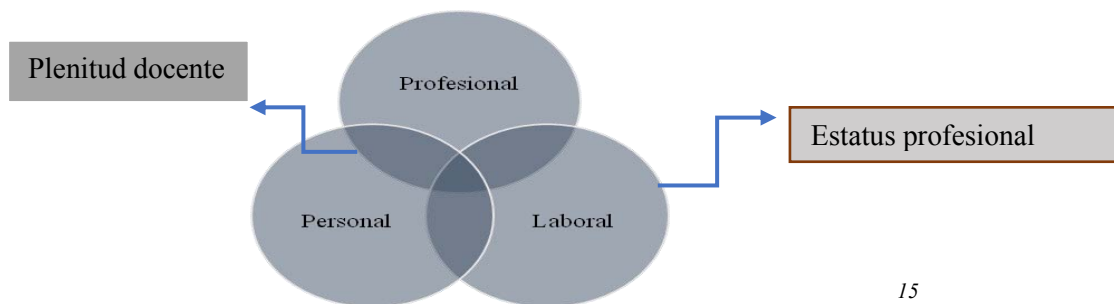
Quienes dependen totalmente de los ingresos de la institución, desarrollan su identidad a partir del estatus profesional, tiempo de carrera académica, reconocimiento institucional y plenitud docente: circunstancias y experiencias personales que le han permitido un crecimiento humano.

¹⁴ La motivación que pueda tener una persona para realizar alguna acción puede ser por la obtención de un reconocimiento, premio del exterior (extrínseca) por el contrario, también se puede actuar por el simple interés y gusto de aprender sin esperar un beneficio del medio (intrínseco)

Desde luego el contexto administrativo influye en la seguridad, confianza, respaldo y acompañamiento hacia el profesor con respecto a las diversas situaciones que se le presentan en su práctica.

Por otro lado se considera que la docencia se desenvuelve no sólo en su ejercicio puro de enseñar, sino también en lo profesional, personal y laboral, que se relacionan de manera simultánea es decir:

Cuadro 2.1 Dimensiones en que se desarrolla la docencia



15

- Profesional: Formación inicial y el perfil de su profesión (conocimientos disciplinares, habilidades específicas).
- Personal: Etapa de desarrollo humano y ciclo de vida en que se encuentra, así como las tensiones que alcanzan a impactar en su práctica docente.
- Laboral: Condiciones de trabajo para el ingreso y permanencia, perfil docente requerido, proceso de selección, parámetros para su recontractación, salarios, prestaciones, etc.

Con base en lo anterior se puede tener una panorámica más precisa de la dinámica en la cual se desenvuelve el docente: etapa en la cual se encuentra (novel, expertis), motivos por los cuales se dedica a la docencia (gusto, dedicación total o complemento a su dedicación profesional).

¹⁵ Cuadro elaborado de mi autoría a partir de Zabalza, Miguel. La enseñanza universitaria. Narcea. 2002.

Por otra parte la docencia necesita recuperar, mantener y crear nuevos apoyos didácticos, pedagógicos que le permitan en lo posible tener un mejor desempeño docente frente a las incertidumbres, movildades que las nuevas generaciones y sociedad en general le están demandando de manera que no sólo sea ser docente, sino vivir esta labor educativa.

2.2 El perfil docente en educación superior

Debido a la apuesta que se asigna a la educación superior privada como sinónimo de productividad, eficiencia, adaptabilidad, requiere que las instituciones conformen su planta docente con ciertos rasgos de modo que se logren los objetivos de formación.

Sin lugar a dudas el profesorado no puede quedarse sólo con el saber meramente conceptual, sino también tener la habilidad, creatividad de cimentar dichos conocimientos en la práctica; aunado a ello no debe perder de vista los aspectos actitudinales que conlleva en su formación propia y por ende en la de sus alumnos.

El docente ha vivido un cambio sustantivo, evidente y hasta por momentos vulnerable sobre su función social. Anteriormente era considerado como figura absoluta de respeto, conocimiento incuestionable, sus métodos de enseñanza aprendizaje eran legitimados y podía concentrar tanto su enfoque, metodología de trabajo de forma particular y certera sin cabida a que éste fuera cuestionado.

En los últimos años bajo el contexto de la Globalización, la demanda de ingreso a nivel superior y al campo laboral, el arribo y dominación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen el acceso a la información sin límites, este acceso, facilidad de encontrar datos de

cualquier tema de manera instantánea y disponible es lo que se le conoce como “Sociedad del Conocimiento”.

No obstante, también derivan una serie de desventajas; entre ellas está el riesgo de minimizar los esfuerzos y habilidades intelectuales de búsqueda y selección de la información, así como el análisis crítico, argumentativo. Estas dinámicas se han hecho presentes en diversos espacios sociales, uno de ellos la escuela; estas situaciones para el docente significan la necesidad de reestructurar las características y rasgos de enseñanza que le permitan mantenerse como educador pero ahora desde un guía, formador, gestor de aprendizajes.

Esta característica y otras que a continuación se describirán son algunos de los rasgos que buscan definir el perfil docente.

- Coordinación-individualismo. El trabajo docente ha sido definido en forma individual, encerrado en espacios definidos como el aula, donde el proceso de comunicación existente entre docente-alumnos, los conocimientos están centrados a partir de lo que el docente transmite, sin embargo, está el riesgo de que sea un trabajo centralizado, es decir, imposibilidad de relacionarlo con los saberes de otras áreas de conocimiento (Mintzbergil, 1983).

Es necesario que el docente busque la interrelación de sus conocimientos y de otras áreas, a fin de que fomente en los alumnos la capacidad de crear y evolucionar el pensamiento global que permita detectar, analizar, comprender y proponer alternativas de intervención social.

- Investigación y docencia. En los últimos años se ha centrado al profesor como el actor educativo que genere conocimiento para poder explicar, comprender y aportar saberes mediante la generación del conocimiento formal (investigación) ya que en función de esto se tienen mayores elementos favorables para el desempeño de su práctica educativa (Zabalza, 2002; Gros, 2004).

Sin embargo, al ser la investigación una constitución metódica, positivista, delimitada que favorece la construcción de conocimiento, implica una dedicación total, características que pueden ser difíciles para los docentes (principalmente los de asignatura) en el sentido de que puede generar un abismo entre la construcción teórica frente a la situación que en verdad se está dando.

- Dominio en la asignatura a enseñar que permita desarrollar de manera lógica y ordenada los contenidos a impartir en clase de manera que ante los alumnos refleje seguridad y confianza.
- Panorámica pedagógica. No es suficiente saber y dominar la asignatura, sino ahora el reto es cómo enseñarla. Esto implica la habilidad para detectar la naturaleza de la materia, ubicar características grupales, situar el equilibrio y precisión entre el contenido, la estrategia, recursos (Schoenfeld, 1998).
- Cultura escolar. Definitivamente no es la misma dinámica docente en una escuela pública o privada, ambas tienen características propias sobre políticas, sectores específicos de

origen (religiosos, técnicos, militares, entre otros) marco que delimita de qué manera debe desenvolverse, cuales son los alcances y limitaciones (Guzmán, 2005)

- Enseñanza-aprendizaje. El docente ha pasado por el cambio didáctico-pedagógico, actualmente el término “transmitir” queda muy reducido a las múltiples labores que el docente debe realizar. En el momento en que el docente está frente a grupo (y también fuera del aula) administra su labor: tiempos, recursos, preparación ante imprevistos, estrategias que mejor se adecuen al grupo; incita al alumno a la recuperación de conocimientos previos y construcción de nuevos aprendizajes; orienta al alumno en ese proceso, evalúa el proceso de aprendizaje y desde luego también el de enseñanza, es decir, un proceso metacognitivo de ubicar que tan efectiva es su labor y que factores le son atribuibles directamente a él (Ramsden 1992; Zabalza, 2002).

Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje no queda meramente en qué fue lo que docente transmitió y qué aprendieron los alumnos, sino también en cómo fue dicho proceso. Ya se mencionó el impacto que tiene una clase organizada, dominio de tema, variedad de estrategias, entre otros detalles vistos que aparentemente no tienen importancia, pero en realidad repercuten e influyen en dicho proceso de enseñar: el empleo de un lenguaje complejo, poco entendible, tono de voz inadecuado (bajo o muy alto) uso inadecuado o excesivo de los recursos didácticos, o bien problemas personales, dificultades de interacción con los educandos, que impactan en la impartición de clase (Zabalza, 2002; Gros&Blay, 2004).

- Orientación al mundo laboral. Al hablar de un docente de nivel superior, remite a que es el proceso formativo del educando para la inserción o permanencia (puesto que hay alumnos que ya trabajan en el medio) en el mundo laboral. Esto exige que lo que se enseña en el aula no quede solamente en ese espacio, sino que en verdad se provea a los alumnos de conocimientos, habilidades y actitudes que sean efectivos a partir de sus conocimientos y experiencias previas (Zabalza, 2002).

Esto confirma la necesidad de que el docente no sólo cuente con las cualidades para la enseñanza y dominio de asignatura, también se requiere contar con un repertorio profesional actualizado a fin de orientar a los alumnos sobre cuáles son las demandas del mundo profesional, qué situaciones deberán trabajar en forma más precisa.

- Ética docente. El docente es un actor educativo, elemento clave para la formación de los alumnos, en donde se dan procesos de socialización con ellos, experiencias, situaciones en donde lo ideal es generar climas favorables sustentados en la congruencia entre el *decir-hacer*. Este conjunto de experiencias dan una configuración de experiencias en el alumno sobre la figura docente y además como profesional (Zabalza, 2002).
- Conocimiento de sí mismo. Se habla mucho de los deberes y compromisos institucionales del docente, sin embargo, parece olvidarse que éste último aún en el aula no deja de ser humano, por el contrario, probablemente sea el espacio donde refleja su autoestima, personalidad, fortalezas, debilidades, proyecciones sobre sus mismas experiencias y modos de ver la vida. El estar frente a grupo no es un escenario único, sino que son varios

espacios y encuentros que incluyen desde la identificación con un grupo hasta un conflicto, avances, retrocesos, rupturas, reconstrucciones. De ahí la necesidad de detenerse a trabajar las habilidades sociales y sentimiento de valía docente. (Hernández, 1995; Hativa, 2000; Santrock, 2002).

- Otra de las características que actualmente distingue al docente es la *formación a lo largo de la vida*, donde ya no basta con la mera acreditación de su grado académico como algo acabado, sino que ahora debe adquirir y transformar nuevos conocimientos tanto de su profesión como de la docencia. (Imbernón, 2007)

Hablar del término *formación* invita a pensar si es un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para acoplarse a las demandas sociales, o bien es lo que nos permite mejorar, crecer como persona y profesional.

Propiamente la formación docente inicia a partir de la práctica pero no en un sentido operativo, sino la *praxis*¹⁶ y que va más allá de la certificación, obtención de un grado académico.

¿Qué beneficios deja la formación a lo largo de la vida? En primera instancia en el desarrollo personal se mejoran las capacidades, por lo tanto la sensación de seguridad se fortalece, se cuentan con mayores elementos de conocimiento, comprensión y aportación. Algunas de las necesidades actuales para la formación docente son de corte sociopedagógicas (Imbernón, 2007) es decir: procesos emocionales y actitudinales del docente, autoformación y trabajo en equipo (comunicación entre colegas).

¹⁶En el apartado de competencias docentes se profundizará sobre dicho término, sin embargo, se puede definir como la práctica que tiene una finalidad y trascendencia.

Un factor clave en la formación del docente es la socialización del profesorado con compañeros colegas a fin de que construyan comunidades de aprendizaje que permitan el crecimiento, genere un sentido de pertenencia y de esta forma el docente no sea concebido sólo como un mero ejecutor de programas.

La docencia siempre ha sido una figura importante dentro del proceso de educación formal, pero hoy integra múltiples funciones, características, reflexiones y construcciones. Ser maestro es atravesar por diversas etapas, transformaciones actitudinales, ideológicas donde transitan diversos sentimientos y emociones: satisfacción ante logros y reconocimiento de los alumnos, pero también desconcierto, desánimo ante las dificultades que se tiene que enfrentar y que no siempre se cumplen sus expectativas así como los acercamientos, distancias y recuperaciones respecto a los vínculos que construye con sus alumnos.

Es amplia la literatura respecto a las funciones que debe realizar un profesor, lo que sí es un hecho es que la docencia ya no es sólo enseñar los contenidos formales que se establecen en un programa académico, sino también construir comunidades de experiencias que conlleven a la adquisición de aprendizajes.

El trabajo del día a día que realiza el maestro va construyendo su trayectoria de manera que logra fusionar y unificar el término profesionalización de la docencia. Esto se traduce en que el profesor se asume como un profesional de enseñar tanto en el conocimiento y actualización de su disciplina, habilidades, creatividad para su adecuada enseñanza; características que no deben separarse de la cuestión actitudinal (valores, principios éticos).

Ya se habló de los requerimientos institucionales que competen al docente, pero no se debe omitir que éste no deja de ser humano con emociones, etapas personales que lo acompañan,

influyen, benefician, perjudican en su desempeño, de ahí la importancia de que se mire al docente como un factor humano y no sólo como un agente operativo de la enseñanza institucional.

2.3 Conceptualización de competencias

Hablar del simple término de competencias en automático genera la pregunta ¿Cuál es su verdadera intención? ¿Formar al sujeto para responder a las demandas que la Globalización solicita? O bien ¿En efecto busca la formación que beneficie al educando?

El concepto de competencias proviene de la etimología *com* y *petere*; “capacidad para concurrir, coincidir en dirección”. Sin embargo, su interpretación, enfoques y evolución es polifacética. A continuación hago descripción de lo anterior.

Cuadro 2.2 Desglose analítico del término competencias¹⁷

Interpretación	Enfoques	Evolución
Incumbir: a cargo de una relación o función. Antagonismo con otra persona. Habilidad para algo.	Psicología: procesos para comprender la información y conducta. Administrativo: Conjunto de características que debe tener una persona para su rendimiento. Laboral: definición, evaluación y acreditación de los rasgos a tener para la realización óptima de sus funciones.	Años noventa. Término centrado en el <i>hacer</i> . Cualidades que una persona debe tener para determinadas funciones. Integración del conocer, hacer y ser. Sin embargo tiende a manejarse en forma separada y no simultánea.

¹⁷ Cuadro elaborado a partir de mi autoría apoyada en Tobón, Sergio. Competencias, calidad y educación superior. Colombia, Alma Mater Magisterio. 2006.

El concepto de competencia tiene sus orígenes en el ámbito laboral en los años setenta con la finalidad de obtener un máximo desempeño, es decir, un enfoque administrativo que se sustentó en las principales teorías administrativas que tenían como fin la organización para que el empleado tuviera una mejor eficiencia y productividad (Tobón, 2006).

En los años noventa toma espacio en lo educativo. Otro de sus orígenes fue en la lingüística en el sentido de qué capacidad se tenía para responder a algún estímulo, demanda pero de manera momentánea e instantánea (Díaz, 2006).

Su inserción en el campo educativo fue a partir de la aplicación de PISA (*Program for International Student Assessment*)¹⁸, que tenía por objetivo mostrar cuál era el nivel de habilidades en materia de matemáticas, ciencias y comprensión lectora, Sin embargo, su interpretación no fue la más adecuada pues solamente se dio el uso de comparar¹⁹ de una manera simplista el nivel educativo de los países, remarcando quién estaba “*mejor o en nivel superior*” que otras regiones, desde luego en ese momento se olvidó la contextualización de cada región.

Por otra parte, los Organismos Internacionales se dedicaron a construir indicadores que orientaran cómo hacer una buena evaluación en materia de educación que poco a poco fue tomando el nombre de *competencias*.

¹⁸ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Evaluación (INEE) lo tradujo como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

¹⁹ Si bien dentro de la investigación educativa existe lo que se llama “Pedagogía Comparada”, éste tiene por objeto analizar los comportamientos que se presentan entre dos o más elementos. Dicho ejercicio se realiza a partir de que los objetos a comparar no sean tan opuestos ni tan similares entre sí y desde luego es con fines formativos de aportación al conocimiento.

En la actualidad no es de extrañarse que dicho enfoque busque su homogeneidad en todos los niveles, pero se han presentado una serie de dificultades para su aceptación, falta de credibilidad por lo siguiente:

Hoy en día la sociedad se ha convertido en sinónimo de incertidumbre y en el afán de atender las demandas sociales-laborales se ha insertado el término *innovación* como el remedio a la educación, sin embargo, más que beneficiar, ha demorado el progreso que en principio se esperaba.

Lo anterior puede obedecer a las dinámicas que se presentan a nivel macro, es decir, por la definición de políticas educativas de los principales organismos internacionales provoca que el Estado busque una entrada abrupta de los nuevos modelos, formas de enseñar de manera descontextualizada, carente de un análisis formativo que permita ubicar cuáles han sido sus alcances y limitaciones, quedando esto en un mero discurso. Por otra parte, *innovación* también puede interpretarse como una amenaza de excluir las formas de trabajo que por mucho tiempo han estado “establecidas y funcionales” sin posibilidad de al menos recuperar aspectos y/o características que aún sean pertinentes (Díaz, 2006).

Otra dificultad que se ha tenido de las competencias es que parecen tener por objetivo la sustitución del campo de conocimiento por el mero desarrollo de la habilidad y destreza, panorama que parece un mero utilitarismo.

Se ha dado una construcción diversa de las competencias en donde diversos autores las definen como:

Con un enfoque didáctico Zabalza (2002) hace mención de planeación, selección de contenidos, manejo de recursos, metodologías, comunicación con alumnos, evaluación, motivar la reflexión de la enseñanza así como la vinculación con la institución y trabajo en equipo.

Para Tobón (2005) las competencias son el ejercicio de identificar, interpretar, argumentar diversos elementos que a su vez generen la metacognición sobre el aprendizaje adquirido.

De acuerdo con Perrenoud (2002) este enfoque recupera la teoría cognitiva de Piaget mediante la movilización de información logrando una expansión de conocimientos y expansión de estructuras cognitivas. Una competencia es la movilización de recursos mentales para una determinada situación y que requiere la operación mental-compleja, así como esquemas de pensamiento para dar una respuesta.

Para Teixidó & Bernal Agudo (2007) propiamente las competencias se pueden definir como el conjunto de saberes interrelacionados e integrados, que se estructuran en cuatro ámbitos: saber conceptual “aprender a conocer”, saber procedimental “aprender hacer”, saber actitudinal “aprender a convivir”, saber metacognitivo “aprender a ser”.

Las competencias son transferibles, multifuncionales a diversas situaciones, integra saberes, actitudes y habilidades para poder atender situaciones complejas, de manera que se atienda de la manera más específica y adecuada; no basta con saber algo, sino explicarlo y aplicarlo en varios espacios.

Tobón (2006) las define como “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”.

Desarrollando un poco más los términos clave, refiere a:

- Proceso complejo: realización de actividades y solución de problemas en diversos contextos, ensamblar lo afectivo, cognitivo; acción comprometida, racional que permita afrontar lo incierto.
- Idoneidad. Demostrar la calidad, efectividad.
- Responsabilidad. Toda experiencia debe ser formativa, requiere tomar decisiones analizando ventajas y riesgos, asumir los resultados y realizar las correcciones necesarias acompañada de un aprendizaje. (Tobón, 2005).

El enfoque por competencias tienen por características:

- Superar el aprendizaje tradicional que sólo quedaba en la transmisión de conocimientos.
- Busca una formación plena, precisa que permita de manera simultánea la intervención y aportación en lo social, profesional.
- Formar personas autónomas, críticas, creadoras, innovadoras.
- Evaluación concebida como el proceso formativo que permite ubicar el avance o logros de los objetivos, sustentada y comprobable que a su vez permita la toma de decisiones para la mejora de la educación.

Las competencias tienen su clasificación. Se conocen como genéricas y específicas (Díaz Barriga, 2006): la primera alude a las características universales que debe tener una persona independientemente de la profesión que tenga, por otra parte tenemos las específicas que remiten a los rasgos propios y singulares que demande cada campo ocupacional. También se hace una distinción entre competencia específica referida las características que se deben realizar, y las unidades de competencia, concentrada en las acciones concretas que se deben realizar.

No se puede omitir las creencias erróneas que genera dicho enfoque, las más comunes son:
(Pereda y Berrocal, 1999)

No tienen un sustento teórico, por lo tanto pierde validez. No obstante, busca atender las demandas, sinergias que la Globalización ha generado; también es cierto que relativamente ya no es un tema nuevo y que no han servido de nada, sin embargo, en el afán de querer dar un sustento teórico, se centra más en ello y se descuida la planeación y evaluación.

Al construir un discurso de las competencias centrado en que el educando demuestre la capacidad de atender diversas problemáticas de la vida real, puede tener un matiz de educación por objetivos, lo cual implicaría un retroceso a ciertos enfoques que en su momento estuvieron presentes, un ejemplo podemos citar la educación tecnológica en la época de los cincuenta, misma que se caracterizó por una conformación de objetivos como unidad formativa del alumno.
(Díaz, 2006)

Otra creencia errónea es que se les considera “una moda” situación que las lleva a una posición superflua. Es cierto que no hay un sustento teórico como otros enfoques y que sí recupera características de diversas teorías: constructivismo, cognoscitivismo así como su vinculación con otros modelos educativos como es el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje situacional.

Sin embargo, las competencias son el enfoque educativo que busca unificar las características de otros enfoques, teorías de manera uniforme y armónica: conocer, hacer, ser de manera que se convierta en una herramienta de apoyo para atender a las incertidumbres profesionales y hasta personales de manera que el sujeto pueda:

En este trabajo se entiende a las competencias como un enfoque pedagógico que pone énfasis en la adaptación del alumno a las diversas situaciones que se le presenten, que cuente con la capacidad de analizar las diversas problemáticas apoyándose en los conocimientos adquiridos y sus habilidades, así como proponer estrategias creativas acompañadas en principios éticos y de solidaridad.²⁰

2.4 Enfoque de competencias en la práctica docente en educación superior.

La escuela y el docente han sido concebidos por la sociedad como los responsables de educar al alumno en diversos contenidos que en ocasiones distan de la realidad, por ello las instituciones de educación formal juegan otro rol: ya no es el espacio para la mera recepción de información, sino que ahora se le demanda que sean formadores de adaptabilidad y ejercicio profesional permanente en medio de esta sociedad globalizante, donde el término aprender se vuelve el centro de la preparación-formación principalmente de los alumnos, pero también del docente.

Ya se mencionó que el aprender va más allá de la recepción de conocimientos, y que las competencias integran un saber con un hacer y un ser individual y colectivo, entramado que se centra en el aprender de forma (Perrenoud, 2002):

- Independiente-autónoma integrando los conocimientos así como cuestionarlos, discernir y construir ideas propias en forma colectiva-participativa de manera que se definan proyectos en forma armónica con los demás miembros que conlleven a la toma de decisiones.

²⁰ Concepto elaborado de mi autoría.

- Entender los acontecimientos del entorno, pero a la vez emprender acciones que favorezcan y/o aporten una transformación apoyado en la creatividad, innovación, ética.

Cuadro 2.3 Características del aprendizaje en las competencias²¹



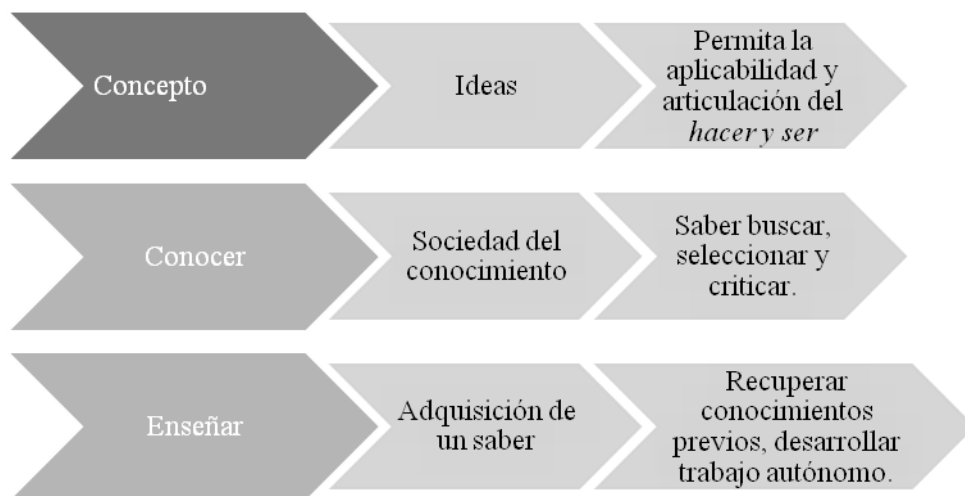
También puede surgir la interrogante de cuáles son los beneficios de las competencias, entre ellas se puede mencionar que:

- Las competencias generan espacios de aprendizaje, pues al ser acciones intencionales parten de una problemática a atender y que además de resolverla conlleven a la reflexión.
- Trabajo en equipo para llegar a un objetivo común, generando una dinámica dependencia-interdependencia, además de que permite la evolución personal, cognitiva, social y profesional. Otro de los aspectos de trabajar en equipo es el ejercicio de la tolerancia, empatía a los diversos puntos de vista.

²¹ Cuadro elaborado de mi autoría apoyada en Perrenoud, Philippe (2002) Construir competencias desde la escuela, Santiago, Dolmen Ediciones.

- Tratamiento de la información y competencia digital. No se puede omitir la tecnología, mas éste no debe ser un sustituto del docente, sino un apoyo.
- Liderazgo grupal. Implica la conducción de grupo, fomentar expectativas grupales, atender necesidades, generar confianza, apoyo en los retos y tareas del alumno, pero lo más importante: generar el deseo de aprender.
- En las competencias todos aprenden de manera compartida (maestro y alumnos), si bien el docente no pierde la responsabilidad de enseñar, también implica que éste tendrá las oportunidades de aprender en función de aplicación de estrategias, evaluar los resultados a partir de las evidencias de aprendizaje que arrojen los alumnos.
- Los términos clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje: concepto, conocer, enseñar tienen una transformación, mismas que a continuación se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.4 Características de las principales categorías que conforman las competencias.²²



²² Cuadro elaborado a partir de mi autoría apoyado en Joan Teixidó Sabalis y José Luis Bernal Agudo. Las competencias docentes en la formación del profesorado. Editorial Síntesis.

Estos conceptos no deben manejarse de forma aislada sino en forma simultánea, por ello es necesario clarificar en qué consiste cada uno, cómo relacionarlos uno con otro y por ende ubicar de qué forma se pueden evaluar.

Cuando se trata de un contenido de carácter conceptual, existe una intencionalidad comprensiva, ya que lo que interesa es el dominio de una determinada terminología. Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales, la intencionalidad implícita es la posibilidad de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares. Por su parte Ahumada expresa:

Por otra parte, los contenidos de carácter estratégico y actitudinal tienen como función primordial enriquecer a los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales de estrategias de aprendizaje y de compromisos con el cumplimiento de normas, la asunción de valores (2005: 60).

Si primero concebimos al docente como un gestor, líder, entonces es importante definir cuáles serían sus competencias propias para la docencia y específicamente a nivel superior.

En primera instancia, el docente requiere apoyarse de las preguntas: qué hago, cómo lo hago, qué produce lo que hago, además de manifestar una actitud reflexiva, propositiva, analítica, para ello requiere analizar su propia práctica. A su vez Cazares manifiesta que el papel del docente se traduce en que:

El docente continuará teniendo la responsabilidad de generar estrategias que propicien el aprendizaje de los alumnos, pero además tendrá la responsabilidad de aprender tanto de las estrategias como de los resultados que producen dichas estrategias en sus alumnos y en su práctica docente. El enfoque por competencias ayuda a que el maestro evoluciones y revolucione su práctica docente. (Cazarez, 2011:19)

Recuperando las aportaciones que Barrón (2009) y Zabalza (2002) hacen sobre las competencias de un docente universitario. A continuación se hace mención de las que son guía para la ejecución de las mismas, esto es:

- Contextualización: conocer las características del grupo permite conocer la panorámica en que está situado el docente, esto involucra historias académicas y personales de los alumnos, situación actual de éstos (si trabajan, tienen otras responsabilidades), motivos para estudiar; así como un diagnóstico de la materia (si tienen algún conocimiento de la asignatura y en qué medida).
- Selección de contenidos: una vez que se ha realizado el diagnóstico, es necesario ubicar y ordenar los temas con una secuencia armónica, entendible, pero que además sea pertinente en el sentido de que no sólo sea un compendio de conceptos, datos, sino que en efecto sea oportuno, vigente para la formación de los alumnos y que atienda las inquietudes, demandas del mundo profesional.
- Metodologías de aprendizaje: No es un sentido lineal, sino a la conformación de espacios de aprendizaje que permita el surgimiento, desarrollo de la creatividad, curiosidad por aprender más de lo establecido en un programa académico, así como la capacidad de integrar diversos conocimientos de otras materias.
- Comunicación con los alumnos: El proceso de enseñanza necesita apoyarse en que el docente y alumnos estén en la misma línea de trabajo. Cada uno debe comunicar sus responsabilidades en forma adecuada y precisa, así como aclarar dudas e inquietudes, retroalimentaciones en el momento adecuado.

Al ser el docente la autoridad en el salón, necesita realizar un adecuado ejercicio de éste anticipando con precisión a los alumnos las actividades, requerimientos de evaluación; el desarrollo de sus clases debe reflejar seguridad verbal y corporal. Por su parte los alumnos deberán construir compromisos y acuerdos con el docente para el logro de objetivos mediante el diálogo, propuesto e intercambio de ideas.

- Actitudes éticas, adaptabilidad y creativas. Este punto se relaciona con el anterior pues una comunidad de aprendizaje necesita construirse mediante respeto, apertura a ideas, sugerencias así como el establecimiento de normas para un adecuado clima y orden de clase.

En primera instancia el docente ha de tener hacia sus alumnos imparcialidad, confidencialidad. También debe ser formador en la corresponsabilidad de sus alumnos y de las consecuencias, acciones que de éstos emanen, es decir, el ejercicio de los límites.

En la actualidad, hablar del ejercicio de los límites para el docente es una controversia, pues se malentendió el concepto y aplicación de autoridad en el sentido de que si anteriormente el docente no era una autoridad, sino autoritarismo, se dio apertura a los derechos de los alumnos, pero se olvidaron las responsabilidades compartidas dejando al profesor en un estado de desprotección y por lo tanto una sensación de detrimento respecto a su labor.

Lo anterior nos invita a replantear el concepto de autoridad como elemento base para una organización dentro de un espacio educativo, pero ahora acompañado del diálogo, responsabilidad y acuerdos mutuos.

Se ha desarrollado la conceptualización de competencias, antecedentes, características, así como sus aplicaciones en la docencia de nivel superior, sin embargo, no se ha mencionado cómo sería su evaluación.

Tradicionalmente se habla de la evaluación como sinónimo de exámenes, calificaciones, inclusive sistemas de control unilaterales del docente hacia los alumnos. Este tipo de prácticas se ha realizado desde los primeros niveles educativos hasta el nivel superior y a partir de ello también se han definido los roles y posicionamientos.

En principio las competencias rompen los paradigmas sobre el proceso de aprendizaje así como sus respectivas metodologías. En el caso de la evaluación más que romper creencias, recupera lo que verdaderamente es este término.

La evaluación se puede definir como la valoración del cumplimiento de los objetivos y metas mediante el análisis de los factores que han favorecido o entorpecido su logro, etapas o momentos que han transitado de manera que conlleve a la toma de decisiones y ajustes necesarios que favorezcan el proceso formativo del educando²³.

La evaluación tiene las siguientes características (Perreónud, 2002):

- Su fin es siempre formativo apoyándose en la retroalimentación.
- Existe la evaluación cualitativa y cuantitativa. Esta última será sólo un referente para apoyar a la primera.
- Permite ubicar logros, retrocesos, rupturas y reencuentros en el proceso de aprendizaje.
- Su ejercicio será efectuado entre todos los miembros de la comunidad: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- Heteroevaluación. Quien guía el proceso de aprendizaje es quien emite la valoración a cada uno de los miembros.
- Coevaluación. Entre los mismos miembros de un grupo hacen la valoración entre ellos mismos.
- Autoevaluación. La valoración es de manera individual.
- Se apoya en la metacognición como práctica de valoración sobre el proceso evolutivo de aprendizaje.

²³ Concepto elaborado a partir de mi autoría.

- Debe realizarse bajo los principios éticos de objetividad y transparencia.
- Definir más de un criterio para hacer la valoración.

Como se puede apreciar en las características anteriores, la evaluación es un ejercicio integral desde las formas en cómo se puede realizar, agentes educativos que se involucran y que la finalidad de ésta es la mejora continua y constante; inclusive es una práctica social y no exclusiva del aula-docente.

Sin embargo, lo anterior se opone a lo que en varias ocasiones se presenta en la cotidianeidad de la práctica educativa. A lo largo del tiempo se ha dado una conceptualización y ejercicio erróneo de la evaluación, es decir, suele entenderse como:

Sinónimos de clasificación sobre quién es bueno vs. malo.

- Evaluar es calificar y acreditar. La calificación refiere a la asignación de un valor numérico en tanto la segunda es el cumplimiento de ciertos requisitos para la obtención de un grado.
- Remarca la posición del maestro como elemento exento de aprendizaje.

Si bien las competencias tienen por característica que debe de ser observable, con evidencia, esto implica la ruptura de la práctica del examen escrito centrado en lo sumativo, también requiere la ruptura del rol *docente superior* frente al *alumno inferior* y hacer la conversión de que ambas partes pueden construir comunidades de aprendizaje en donde todos asumen sus responsabilidades de manera honesta, objetiva de manera que el trabajo de enseñar y aprender vaya tomando mayor expansión-aprehensión del conocer, hacer y ser.

Rueda (2009) hace una serie de sugerencias sobre cómo evaluar las competencias²⁴:

Cuadro 2.5 Evaluación por competencias docentes

Competencia	Descripción	Indicadores	Participantes	Técnicas e Instrumentos
Planear el curso de la asignatura	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Domina los saberes de su materia. • Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). • Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. • Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. • Selecciona o desarrolla materiales didácticos. • Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. • Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. • Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. • Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje; significativo; colaborativo; autónomo. • Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. • Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación. 	<p>Cuerpos colegiados.</p> <p>Pares académicos de la misma área.</p> <p>Supervisores.</p> <p>Directivos.</p>	<p>Auto informe de planeación.</p> <p>Prueba de conocimientos.</p>
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establecen dispositivos para hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. • Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. • Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. 	<p>Supervisores.</p> <p>Directivos.</p> <p>Pares académicos de la misma área</p> <p>Estudiantes.</p>	<p>Observaciones directas.</p> <p>Portafolio docente.</p>

²⁴Fuente Rueda Beltrán Mario. (2009).

	frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. • Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones. 		<p>Inventarios de autoanálisis docente.</p> <p>Cuestionario para estudiantes.</p> <p>Análisis de materiales didácticos y artefactos</p>
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula.	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. • Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. • Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. • Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes. • Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. • Emplea la evaluación diagnóstica continua y sustantiva. • Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. • Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes. 	<p>Supervisores.</p> <p>Directivos.</p> <p>Pares académicos de la misma área.</p> <p>Estudiantes.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Portafolio docente.</p> <p>Cuestionario para estudiantes.</p> <p>Autorreporte.</p> <p>Presentación de casos extremos</p> <p>Entrevistas.</p>
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. • Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. • Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. 	<p>Supervisores.</p> <p>Directivos.</p> <p>Pares académicos de la misma área.</p> <p>Estudiantes.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Portafolio docente.</p> <p>Cuestionario para estudiantes.</p>

	públicas ante audiencias de diversos tamaños.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera. 		Publicaciones en revistas.
Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como su impacto.	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. • Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. • Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. • Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. • Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso. 	Supervisores. Directivos. Pares académicos de la misma área. Estudiantes.	Portafolio docente. Escalas de estimación. Cuestionario para estudiantes. Participación en eventos académicos especializados.

Observemos que el cuadro anterior refiere a los aspectos que ya se han platicado en líneas anteriores: planeación y gestión, interacción y comunicación didáctica; también involucra diversos actores educativos que inclusive rebasan el aula (instancias administrativas).

Lo anterior demuestra una ruptura de esquemas no sólo de las creencias del mismo docente, sino también de la misma institución, situación que si bien no es imposible, tampoco es un cambio instantáneo, entonces, ¿No es posible trabajar ni evaluar en las competencias?

En ocasiones puede existir una distancia entre el discurso y la práctica, entre estos dos campos puede haber limitaciones, pero también alcances, la pregunta ahora es ¿Qué puede hacer el docente?

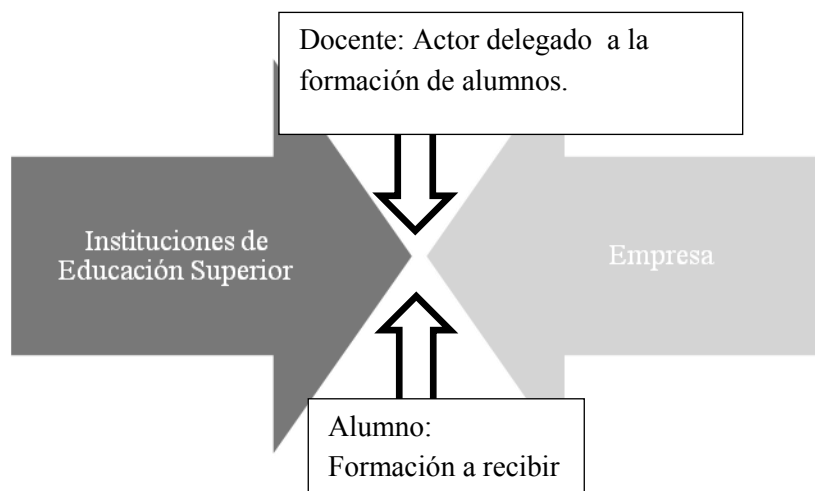
- Crear un clima de clase donde todos los miembros tienen posibilidad de aprender.
- Romper el ensimismamiento de su disciplina, por el contrario, relacionarlo con otras áreas.
- Aplicar diversas formas de evaluar, reiterando la finalidad de éstas y lo sustancioso que es necesario se vean reflejados sus desempeños.
- Fomentar e impulsar trabajos colectivos cuidando de no confirmar *quiénes son los que más saben y los que no*.
- Transformar la propia formación docente. En un primer momento requiere aceptación de que su posicionamiento también romperá con lo definitivo, sino que en medida de lo que aprenden los alumnos, él también irá configurando nuevas experiencias y por lo tanto nuevos aprendizajes.

2.5 Competencias docentes en educación superior

En los apartados anteriores se ha hablado de la conceptualización de competencias así como de la docencia, por ello es necesario hablar de cómo sería la relación entre estos dos conceptos y qué características necesita tener.

Es importante señalar que el término competencias se asocia y confunde con fines de atender las demandas del campo laboral y no sólo eso sino hasta un matiz utilitarista, por lo tanto pareciera que las instituciones de educación superior sólo tendrían que formar la competitividad entendida solamente en términos de rendimiento.

Cuadro 2.6 Encuentro de las IES-docente frente al contexto laboral y su proceso formativo en los alumnos



25

No obstante, a partir de la revisión de literatura sobre las competencias podemos ver que el término es amplio; si bien sus orígenes son en el campo de la administración, en el terreno educativo logra expandir su conceptualización integrando conocimientos, habilidades y actitudes por lo tanto merece detenerse a mirar cómo el docente hace un ejercicio de las competencias dentro del proceso educativo y formativo de los alumnos.

Para lo anterior la docencia necesita apoyarse en la *praxis*. Es decir, acciones y experiencias que tengan un fin y meta que favorezca el desarrollo de aprendizaje-aprender²⁶ (Arciga y Hernández, 2013) y no quedar sólo en la acción en sí.

Uno de las características de la docencia es el hecho de que el educador cuente con una serie de conocimientos, habilidades, actitudes ponga en práctica y a partir de ello podrá influir en el proceso formativo de los alumnos. Con esto se quiere decir que el tema de las competencias docentes necesita verse desde dos posiciones. La primera refiere a la construcción de las

²⁵ Cuadro elaborado de mi autoría apoyada en Arciga Zavala. Docencia, competencias y educación superior; aportaciones para entender la acción-práctica en Competencias y Educación. Educación. 2013.

²⁶ Refiere "Hacer suyo, adherirlo".

competencias propias del docente y la segunda, a partir de su propia construcción acompañe al educando en la adquisición de su proceso formativo.

En un intento de ubicar específicamente los campos que refieren a las competencias docentes, a partir de las características que describe el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje se puede considerar en: planeación, ejecución, evaluación, relaciones interpersonales e identidad-autoconcepto²⁷ (Denyer, et al. 2007; Cano 2005). A continuación haré la descripción de cada uno de éstos.

Planeación. Actualmente este concepto ha rebasado la mera contemplación de lo que se va a enseñar, es decir, ubicar la pertinencia y utilidad de los contenidos y las derivadas de éstas (conceptos, teorías, principios, etc) de manera que no estén aislados del contexto en el que se encuentra el alumno sino que en verdad atiendan a las necesidades de éste.

Otro aspecto a considerar es el hecho de saber distribuir y priorizar los contenidos frente al tiempo que se tiene disponible para ello, de manera que las metas que estén definidas se contemplen y logren en términos realistas.

Ejecución. Refiere a la búsqueda de aplicación de conocimientos y principalmente su relación con la vida real, por ello se apoya en las “simulaciones experienciales”, es decir, un planteamiento y en lo posible la ubicación del alumno a determinada situación en la cual ubique cuál es el requerimiento a atender, analice las diversas opciones que tiene para su resolución apoyándose en los principios teóricos que pertenecen al campo conceptual para finalmente permitirle tomar la decisión que considere más favorable para responder a la problemática.

²⁷ Si bien ambos autores cuentan con su propia terminología y clasificación, lo que presento es la fusión e intento de equilibrar ambas.

Evaluación. Tradicionalmente se ha concebido a este término con calificaciones, acreditaciones, exámenes enciclopédicos, no obstante, la evaluación es un ejercicio enriquecedor y formativo en el sentido de que permite ubicar el nivel de aprendizaje, avances, retrocesos, distanciamientos, acercamientos.

Relaciones interpersonales. Refiere a la construcción de relaciones con los diversos miembros de una institución. Específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se da la interacción en el aula en donde la principal convivencia es con los alumnos, por ello el proceso de enseñanza y aprendizaje en las competencias necesita realizarse mediante el dialogo, empatía, retroalimentación continúa.

Otro aspecto a considerar es el trabajo en equipo y manejo de conflictos mismos que están íntimamente relacionados. El primero refiere a la conformación de responsabilidades compartidas, planeación así como el sentido de independencia-dependencia, es decir, cada miembro tenga un sentido de pertenencia hacia su grupo y la vez sea protagonista de su propia labor.

En los procesos de convivencia se dan diferencias y en algunos casos conflictos, que si bien forman parte de la vida cotidiana es necesario que el docente desarrolle una adecuada inteligencia emocional, es decir: la capacidad de poder detectar-aceptar las emociones y por ende conduzcan a la canalización más adecuada para su resolución.²⁸

Identidad-autoconcepto: Este término refiere al posicionamiento específico que el docente tiene sobre su labor. Dependiendo de la motivación intrínseca²⁹, apoyo administrativo, logros,

²⁸ Concepto elaborado de mi propia autoría.

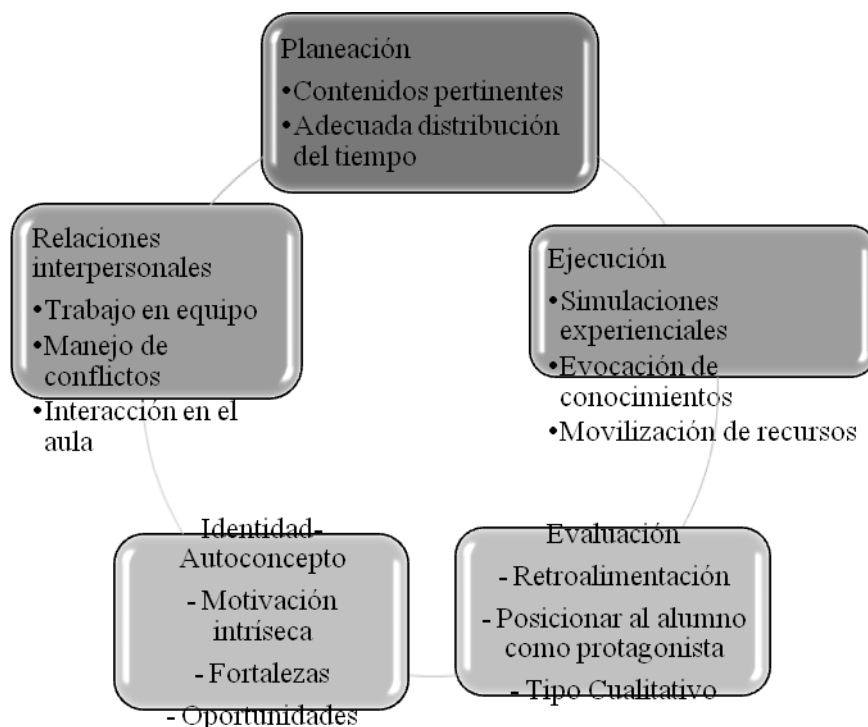
²⁹ Refiera cuando la persona realiza acciones, define metas por la mera iniciativa de querer hacerlo sin esperar un incentivo o reconocimiento del exterior.

superación de retos, gratificaciones económicas y morales, construirá un concepto favorable, seguro de sí mismo, creíble de su propia labor que se verá reflejado en el currículum vivido.³⁰. Esta construcción también incluye tanto los aspectos favorables que el docente tiene como fortaleza para nutrir su labor así como las dificultades que es necesario aceptar y corregir.

Cabe señalar que las características anteriormente descritas no están de manera aislada, sino que se interrelacionan, de hecho el enfoque por competencias en la docencia busca el aprendizaje efectivo del alumno mediante el ejercicio simultáneo y dinámico de recuperar-evocar datos para involucrarlo en el ejercicio cognitivo de pensar, razonar, cómo aplicar dicha información de manera más precisa y óptima; además de ello también reflexionar sobre el proceso formativo y autónomo que tanto él como docente va aprendiendo-desaprendiendo y a su vez el educando va construyendo.

³⁰ Refiere al conjunto de vivencias e interacciones que generan un clima de clase y dinámica entre el docente-grupo.

Cuadro 2.7 Campos de las competencias docentes



31

No obstante, el sistema educativo tiende a obstaculizar la implementación y por ende el logro de las competencias (Perrenoud, 2002; Denyer 2007) debido a lo siguiente:

- Se hace un cúmulo excesivo de enseñar contenidos aislados de la práctica generando un desinterés en el alumno.
- El método memorístico de enseñanza dificulta la transferencia de los contenidos a la aplicabilidad de situaciones.
- La premura de tiempos puede favorecer la conformación de vacíos cognitivos, es decir, falta de asimilación de contenidos.

Sin embargo sí podemos cuestionar en un sentido constructivo ¿Qué aspectos se pueden recuperar? y por lo tanto ¿Cómo se podría evaluar?

³¹ Cuadro elaborado a partir de mi propia autoría.

A continuación hago mención de algunas posibilidades que el docente puede recuperar (Denyer, 2005; Cuevas, 2013):

- Aprende y desaprende nuevas formas de enseñanza.
- Deja su posición protagónica y la cede al alumno sin desistir de su labor.
- Se convierte en orientador del alumno respecto al proceso de aprendizaje de éste apoyándose en la retroalimentación como elemento clave y formativo.
- Diseña espacios de aprendizaje significativo para el alumno considerando la contextualización de éste (características, necesidades, situaciones y expectativas).
- Construir experiencias que demanden la movilidad de recursos cognitivos, actitudinales como son: resolución de problemas, elaboración de proyectos, análisis de casos³² de manera que fortalezca el trabajo en equipo y por lo tanto aprendizaje colaborativo; de ser posible también se pretende integrar conocimientos de otras áreas de manera que se logre un trabajo interdisciplinario.
- Impulsar la creatividad e iniciativa de manera que se puedan ubicar nuevas formas de proponer y solucionar problemas “*ir más allá de lo ya establecido*”.
- La evaluación necesita ser auténtica, es decir, que el proceso no sea meramente reproductor sino que en efecto logre la construcción de la movilidad de recursos así como la obtención de la autonomía para un aprendizaje preciso.

³² A continuación hago una distinción de cada uno de estas sugerencias (Cuevas, 2013)

- Resolución de problemas: refiere a la presentación de una situación-problema que conlleve a que los alumnos propongan soluciones y el docente los oriente.
- Elaboración de proyectos: Definición de un tema a desarrollar y que tenga su planeación, investigación, ubiquen hipótesis, apliquen, analicen y evalúen el resultado así como los factores que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo del mismo.
- Análisis de caso: Recuperación de una historia real a fin de ubicar sus componentes, discutan y argumenten qué alternativas pueden ser aplicables.

También se sugiere apoyarse en los criterios e indicadores (Denyer, et al. 2005). El primero refiere a la definición de ciertos campos que permitan de evaluar de forma ordenada, jerárquica los aprendizajes en forma adecuada y no excesiva de manera que vayan señalando qué indicadores permitirán la observación y asentamiento de lo que se haya logrado.

A modo de cierre las competencias docentes en educación superior requieren integrar una diversidad de elementos que permitan posicionarlas como un apoyo para la práctica a la que actualmente realiza el profesorado.

Independientemente de las dudas, apuestas hacia este tema, es un hecho que sí recupera teorías, permite al docente construir alternativas creativas, significativas que conlleven a una adecuada formación en sus alumnos.

Para ello necesita considerar y ordenar una serie de etapas las cuales son: Contextualización del entorno donde se encuentra, selección de contenidos, definición de metodología de aprendizaje, aspectos actitudinales como son: comunicación, creatividad, adaptabilidad.

La articulación de estos elementos así como la interrelación del saber (evocación de constructos teóricos) hacer (aplicabilidad y respuesta a una situación concreta) así como el ser (individual y el entorno) es una adecuada alternativa que ofrece al docente transformar su práctica docente de manera que no solo aprendan sus alumnos, sino él también.

La revisión teórica y sustanciosa que se presenta en este capítulo son referentes sobre los cuales derivaron en el diseño del instrumento para la investigación de campo, para ello se realizó la definición de categorías de análisis que se verán de manera muy concreta en el cuestionario que se aplicó a los docentes y que precisamente parten de lo profesional, socioeconómico, laboral,

planeación, desarrollo de la práctica docente, evaluación, relaciones interpersonales, autoconcepto e identidad.

CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: LA UNIVERSIDAD INSURGENTES

Este capítulo comprende la contextualización de la Institución de Educación Superior Privada donde se realizó la presente investigación, a la que se le identifica de atención a la demanda (en este caso será la Universidad Insurgentes Plantel Sur I), considerada dentro de esta clasificación debido a que son instituciones que hacen una captación extensa de alumnos de manera directa, su oferta educativa es diversa y las colegiaturas son de costos accesibles.

Asimismo, en este capítulo se atenderá a los procesos normativos de la Universidad Insurgentes en relación con sus docentes. Respecto a la institución se abordarán sus antecedentes, orígenes, desarrollo y expansión. También se hará una descripción sobre su conformación actual: modalidades curriculares, de titulación, modelo educativo; de este último se tratará de encontrar los rasgos que hagan referencias a las competencias y desde dónde lo hacen.

Al ser una institución privada se representan como una fuente de formadores de futuros profesionistas que sepan dar una aplicabilidad a los conocimientos adquiridos, sin lugar a dudas el docente es de los principales (casi único) que tiene la responsabilidad de lograr el cometido.

No obstante, es necesario ubicar en qué medida y de qué forma la institución además de tener presente el concepto y praxis de las competencias como medio de apoyo para la adecuada formación profesional de su matrícula, también familiariza al docente respecto a dicho enfoque a fin de que una vez que el educador tiene bien definidas estas bases, puede hacer frente a las múltiples tareas y demandas que hoy requiere su labor educativa.

Presentar la panorámica institucional permite conocer en dónde está situado el docente en cuanto a la cultura escolar, finalidades, procedimientos y políticas a cumplir. A su vez se hará mención

de cuáles son los procesos de selección, inducción y permanencia dentro de la institución así como los procesos de evaluación, retroalimentación respecto a su labor educativa.

3.1 Origen, desarrollo y acreditaciones³³.

La Universidad Insurgentes tuvo sus inicios desde 1976. En aquel entonces su nombre institucional era “Colegio Ejecutivas de México” y sólo ofrecía carreras técnicas-secretariales, sus instalaciones eran las que hoy conforman el plantel Norte.

Durante el lapso de los años 1976 al 1994. Específicamente en 1980 surgieron el Instituto Mexicano de Turismo S.C. (hoy Plantel Viaducto) y el Instituto Secretarial Especializado Monaq (Plantel Xola-Álamos en la actualidad). Para 1985 la Sociedad Mexicana de Estudios Universitarios S.C. comenzó a ejercer en lo que hoy se conoce como Plantel Tlalpan. Seguido de ello en 1992 el Instituto Iberoamericano de Informática S.C. (actualmente Plantel Sur I) también ofrecía sus servicios educativos. Todas estas instituciones (excepto Plantel Norte) se encontraban en Calzada de Tlalpan, lo que indica que esta zona tenía entre sus características la concentración de escuelas con los mismos fines de escolarización.

En los siguientes siete años (1995-2002) sólo se crearon dos planteles: Plantel Álamos y Plantel Sur II mismos que también se ubican en Calzada de Tlalpan, es decir, aún prevalecía la concentración en esta zona.

El año 2003 tuvo como característica que la Universidad Insurgentes comenzara extenderse en el interior de la República con el Plantel León y también en zonas conurbadas con el Plantel

³³ La presente información fue con base al documento “Guía de Servicios Universitarios. Secretaría General Académica y de Vinculación (SGAV)” (2014) perteneciente a la misma institución.

Ecatepec. En 2005 continuó la expansión en diferentes zonas del Distrito Federal, se inauguraron los planteles Tláhuac y Tereo.

De los años 2006 al 2010 fue el periodo de mayor concentración para la institución, pues se inauguraron nueve planteles en varias zonas estratégicas del Distrito Federal y Estado de México. Esto comprende los planteles Tlalnepantla, Ciudad Azteca, Vía Morelos, San Ángel, Centro, Cuautitlán, Ermita, Iztapalapa, Toluca.

Posterior a esos años hasta 2013 continuó la apertura de cuatro planteles tanto en zonas cercanas a Calzada de Tlalpan, Chalco y Oriente (este último con RVOE en trámite para toda su oferta académica).

Actualmente la Universidad Insurgentes cuenta con una serie de afiliaciones a diversas asociaciones las cuales son las siguientes:

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) en donde desde 1998 la universidad decidió integrarse al proceso de autoevaluación y del cual ha renovado su acreditación como institución de calidad de forma homogénea, es decir, en todos sus planteles.

Entre otras asociaciones destacan Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Organización Universitaria Interamericana (OUI), Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), Alianza para la Educación Superior (ALPES), La Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería, Gastronomía y Turismo (CONPEHT), ANFADE: Asociación Nacional de Facultades, AFEIDAL: Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina mismas que tienen por objetivo la creación y mantenimiento de redes universitarias nacionales e internacionales.

3.2 Modelo Educativo, oferta académica y atención de la demanda.

Se puede definir como modelo educativo un patrón a seguir en función de una serie de características. Dentro del terreno educativo se sustenta en una serie de teorías y enfoques que determinan la estructura del plan de estudios: objetivos, perfiles, contenidos así como la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior también orienta la conformación de la Filosofía Institucional: Misión, Visión y valores y formas de interacción con los miembros de la institución (administrativos, docentes, alumnos).

En el caso de la Universidad Insurgentes se apoya en el enfoque cognitivo, humanista, constructivista; esto obedece a que buscan una formación integral en el alumno. Consideran estos tres enfoques a partir de lo siguiente³⁴:

Cognitivo: Sustento que permite saber cómo se dan los procesos mentales: percepción, asociación, análisis, comprensión y expansión de la información partiendo de una lógica de expansión de esquemas cognitivos que parten de lo general a lo particular.

Humanista: Recuperan a Maslow quien tiene como fin la autorrealización e integrando una serie de necesidades que parten de lo básico-fisiológico, seguridad, pertenencia de manera que el ser humano tenga un adecuado proceso psicoafectivo.

Constructivismo: El aprendizaje auténtico y significativo proviene de la misma construcción del sujeto, misma que se forma a partir de la interacción con el medio y con otras personas. El

³⁴ Definiciones que provienen a partir de mi propia construcción de conceptos y que previamente se sustentan en la Guía de Servicios Universitarios de la institución.

alumno es el protagonista del proceso formativo, el docente se convierte en un guía, orientador para el educando.

Como se puede ver, la Universidad Insurgentes busca integrar diversos enfoques, no obstante, no tiene un modelo curricular basado en el enfoque por competencias como tal; lo más cercano a ello es el constructivismo, sin embargo, en su práctica educativa buscan formar profesionistas competentes por lo tanto se les demanda, deposita a los docentes que trabajen por competencias.

Esta situación se puede ejemplificar mediante la dinámica que el docente debe de implementar en el aula, se le insiste en que sean clases con actividades significativas donde el alumno sea el actor principal de estos episodios, el sentido teórico necesita abordarse de manera simultánea con la práctica y no centralizarse en el discurso. Esta situación se le reitera a los docentes desde el cuerpo administrativo (Coordinaciones, Dirección) y por los alumnos a partir de las evaluaciones que éstos emiten al docente.

A la fecha la Universidad Insurgentes cuenta con una extensa oferta que va desde nivel Secundaria hasta Nivel Posgrado.

Actualmente cuenta con 25 Licenciaturas, distribuidas en las cuatro áreas del conocimiento que ellos definen como Ciencias Sociales, Ingeniería y Tecnología, Salud y Humanidades. También cuentan con seis Posgrados.

La distribución de Licenciaturas por áreas del conocimiento son: 12 para Ciencias Sociales representando un (48%), 9 para Ingeniería y Tecnología en un (39%), 2 en Salud (8%), 2 (8%) para Humanidades. En el caso de Posgrado 5 (83%) corresponden al área de Ciencias Sociales y 1 (17%) para Humanidades.

Desde el 2011 la universidad comenzó a implementar licenciaturas correspondientes a las ingenierías o derivados de otras carreras (Ingeniería en Telemática y Sistemas de Seguridad, Arquitectura de Interiores).

Aun cuando su oferta académica es extensa, en primer lugar se tiene que la mayor proporción de oferta académica corresponde al área de Ciencias Sociales con un 48%, en segundo lugar esta Ingeniería y Tecnología 39% quedando en últimos lugares las licenciaturas del campo de Salud 8% y Humanidades 8%. Aunque toda su oferta educativa tiene como finalidad la aplicabilidad del conocimiento, esta distribución puede deberse a varias razones³⁵:

Mencionar carreras del área de Ciencias Sociales remite a ubicar a licenciaturas tradicionales: Derecho, Administración, Contaduría que aún con la sobrepoblación de éstas siguen con un estatus, por otra parte opciones como Relaciones Internacionales, Criminalística aunque son carreras nuevas también despiertan la curiosidad de ser estudiadas. Ya sea por garantía de que lo clásico es estable o en su caso lo nuevo sea prometedor para la inserción laboral y profesional, estos campos de conocimiento se mantienen vigentes.

Para Ingeniería y Tecnología están en crecimiento, pues también son carreras catalogadas como el aseguramiento del capital económico en el sentido de que quien estudie alguna de estas opciones siempre tendrá un empleo bien remunerado y por lo tanto su calidad de vida, movilidad social mejorará.

En el caso de Humanidades la única carrera que lo conforma es Pedagogía vista como la opción educativa que otorga herramientas útiles de análisis, diseño, evaluación e intervención en general para la docencia o cualquier espacio educativo.

³⁵ Estos porcentajes son producto de mi autoría basándome en la oferta educativa que la institución difunde en su página web.

Pese a que en el caso de Humanidades sólo está la Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Educación para Posgrado, en el caso de esta última ha sido cursada por varios docentes, administrativos (Coordinadores, Directores) de diversos planteles de la universidad a lo que se puede deducir que aunque del área de humanidades es la única opción a estudiar, ha tomado un lugar indispensable para quienes están dentro del campo educativo.

Para el caso de Salud no es el hecho de que las licenciaturas que conforman este campo no sean de importancia para la sociedad, sino estriba en el hecho de que implementarlas y expandirlas generaría costos para la institución lo que se vería reflejado en el aumento de colegiaturas de los alumnos y por ende en la disminución de inscripciones, permanencia, es decir, no es rentable.

El 83% de su oferta académica está incorporada a la Secretaria de Educación Pública (SEP). Sólo los planteles de Xola y León aún cuentan con planes y programas de estudio incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México. Para Xola corresponden la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, Pedagogía y Psicología. Plantele León imparte la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia.

Cuadro 3.1 Oferta Académica de la Universidad Insurgentes³⁶

NIVEL EDUCATIVO	OFERTA ACADÉMICA
Básico	Secundaria
Medio Superior	Preparatoria UNAM
	CCH-UNAM Preparatoria UIN
	Bachilleratos Tecnológicos en Administración, Diseño Gráfico, Informática Administrativa, Puericultura, Turismo.
Superior	<p>Licenciatura</p> <p><u>Ciencias Sociales</u></p> <p>Administración, Administración de Empresas Turísticas, Ciencias de la Comunicación, Comercio Internacional, Contaduría, Criminalística, Derecho, Gastronomía, Psicología SEP, Psicología UNAM, Relaciones Internacionales.</p> <p><u>Ingeniería y Tecnología</u></p> <p>Arquitectura, Arquitectura de Interiores, Diseño de Modas, Diseño Gráfico</p> <p>Diseño y Comunicación Visual UNAM, Informática, Ingeniería en Telemática y Sistemas de Seguridad, Ingeniería Industrial, Tecnologías de la Información.</p> <p><u>Salud</u></p> <p>Enfermería y Obstetricia UNAM, Nutrición.</p> <p><u>Humanidades</u></p> <p>Pedagogía UNAM, Pedagogía SEP.</p>
Posgrado	Maestría en Administración de Negocios, Educación, Derecho Fiscal, Derecho Corporativo, Derecho Penal, Gestión de Negocios Gastronómicos.

³⁶ Cuadro elaborado a partir de mi propia autoría apoyada en el sitio web de la institución <http://universidadinsurgentes.edu.mx/planteles/> consultado el 13 de Agosto del 2014.

3.3 Modalidades curriculares y de titulación.

Como se ha señalado en la literatura correspondiente a educación superior privada, estas instituciones, por cuestiones de mercado, se interesan en atender a las demandas y necesidades de la sociedad así como de sus estudiantes. Este ha sido el caso de la Universidad Insurgentes.

A la fecha la Universidad Insurgentes ha pasado por tres modalidades curriculares: presencial, flexible y MAX.

En un inicio se implementaron planes y programas de estudios de tipo lineal y presencial donde ya estaban definidos que materias, ciclos se iban a cursar sin posibilidad de hacer cambios. Dado que esto generó deserción de alumnos por motivos económicos y laborales, entre otros se constituyó el plan flexible que a la fecha sigue vigente.

El plan flexible tiene por objetivo brindar posibilidades de estudiar al alumno a partir de su capacidad económica, tiempo. Se maneja por cuatrimestres en donde el alumno mínimo debe inscribir dos materias, puede registrar más dependiendo de su disponibilidad de horario y solvencia económica; esta la posibilidad de tomar clases en varios turnos a fin de que pueda seguir atendiendo otras ocupaciones: trabajo, personales, entre otros.

Otra característica importante es que el alumno puede ingresar dentro de los tres primeros cuatrimestres. Las materias pendientes las puede cursar en las siguientes opciones: el siguiente ciclo que se vuelvan a ofertar, presentar Exámenes a Título de Suficiencia en donde a partir de un instrumento de evaluación el alumno demuestra tener los conocimientos suficientes de la materia y por lo tanto se le acredite o en su caso cursarlas en Sabatinos siempre y cuando el plantel oferte dicha asignatura.

No obstante, el índice de deserción es latente, uno de los principales motivos era laboral, por lo cual a partir del año 2013 se implementó una nueva modalidad: Licenciaturas MAX, misma que tiene por características:

El alumno sólo acude una o dos veces a la semana a tomar clases, su estudio es de forma autodidacta, apoyada en materiales de apoyo (manuales temáticos), lleva una asignatura en línea, las asignaturas se convierten en módulos, el docente toma el rol de asesor.

Poco a poco esta modalidad se está convirtiendo en la tendencia educativa para educación superior privada en una parte considerable de las instituciones de este nivel, desde luego esto implica la necesidad de hacer una reestructuración acorde al plan de estudios, otorgar una formación docente acorde a la estructura de estas modificaciones así como la recuperación y práctica adecuada del concepto autodidacta en el alumno.

Respecto a las formas de titulación la Universidad Insurgentes ofrece múltiples opciones:

- Titulación Directa, Conforme al cumplimiento de ciertos criterios académicos.
- Titulación por Desempeño. A partir de una serie de requisitos (promedio, alumno regular, tiempos) el alumno obtiene su grado.
- Estudios de Posgrado. A término de los estudios de licenciatura el alumno continúa sus estudios en algún programa académico de Posgrado, al tener cierto porcentaje cursado, puede comenzar a tramitar su grado de licenciatura de manera que a término de la Maestría obtenga el de los dos grados (Licenciatura y Posgrado).
- Examen general de conocimientos. El alumno se somete a una serie de reactivos correspondientes a su licenciatura de manera que a partir de la aprobación de éste

demuestra que tiene dominio suficiente de su campo de estudio. Estas opciones pueden aplicarse con el propio instrumento de la institución o en su caso de CENEVAL.

- Informe de la demostración de experiencia profesional. En ocasiones los alumnos ya cuentan con una vasta experiencia que coinciden con sus estudios formales. En este caso el alumno realiza un reporte donde haga mención, vinculación y fundamentación de su práctica laboral con los estudios formales de licenciatura.
- Informe sobre servicio social. El alumno puede recuperar la experiencia que tuvo de su servicio social con una fundamentación y vinculación pedagógica.
- Tesis. El alumno desarrolla una investigación sobre un tema específico con todos los elementos que conlleva: objetivo, metodología, referente teórico, etc. a través del acompañamiento con un asesor (docente experto en el tema) se realiza una réplica y se delibera la aprobación o suspensión del alumno.

A partir de la descripción anterior, se puede apreciar que la institución con la intención de captar y mantener matrícula está en constante cambio de modalidades curriculares teniendo una conversión del modelo presencial al semipresencial; también se puede notar que dadas las características propias en las que se desenvuelve aborda opciones de titulación que van más enfocadas a la vinculación laboral o en su caso a un beneficio de obtener el grado académico dependiendo del estatus estudiantil que el educando haya construido.

3.4 El docente de licenciatura: selección, inducción y evaluación.

Para el ingreso de docentes a esta universidad existe un proceso de selección que está a cargo del Coordinador Académico, mismo que puede coordinar más de una licenciatura.

El **proceso de selección**, consiste en las siguientes etapas:

- Difusión de vacante (bolsas de trabajo en internet) conforme a las necesidades del plantel.
- Recepción de C.V. de candidatos, se realiza el primer filtro de quienes pasarán a las siguientes etapas.
- Llenado de solicitud institucional donde se ubica el perfil general docente-profesional.
- Aplicación de cuestionario docente en donde se pretende ubicar qué nivel de conocimiento y aplicación tiene el postulante en materia de constructivismo en el aula.
- Clase muestra. El docente desarrolla una sesión demostrativa de cómo suele ejercer la docencia. Los Coordinadores Académicos son quienes evalúan el desempeño de éste a partir de: imagen, dominio del tema, interacción con el grupo, manejo espacial, recursos didácticos que emplea, estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Entrevista. Preguntan aspectos de formación inicial, experiencia docente, motivos por los cuales decidió dedicarse a la docencia, fortalezas y áreas de oportunidad en su desempeño.

El perfil para la contratación de los docentes es que estén titulados de licenciatura, aunque es deseable que ya cuenten con Maestría (de hecho este criterio se está homologando), experiencia docente de dos años. Aún con estos requerimientos no se les pide alguna formación docente.

En su momento en la oficinas corporativas de la Universidad Insurgentes existía el área de Coordinación de Calidad Docente, misma que impartía cursos de formación a los académicos con temáticas relacionadas a evaluación, competencias, aprender a aprender, habilidades de enseñanza y aprendizaje; por cambios administrativos se suspendieron estos cursos alrededor de dos años, hasta hace poco los volvieron a retomar.

En caso de que el docente resulte seleccionado, se procede a la asignación de clase, conformación de su expediente docente. Días previos al inicio del cuatrimestre se le solicita para el curso de inducción, mismo que se desarrolla de la siguiente manera:

Se hace entrega física y electrónica de documentos institucionales: reglamento docente, calendario escolar, programas institucionales³⁷ presentación del personal administrativo, formato de planeaciones didácticas.

A forma de exposición se desarrollan los antecedentes de la Universidad, se mencionan derechos y obligaciones del docente, políticas de conducta institucional y académica.

Una vez que el docente inicia su labor, Coordinación Académica procede a visitar, observar y evaluar³⁸ una de las clases que el docente este impartiendo³⁹. Posteriormente se hace una evaluación docente proveniente de alumnos y administrativos.

En el caso de los primeros, manifiestan cómo ha sido el desempeño docente respecto a la puntualidad para asistencia a clases, dominio del tema, manejo de estrategias de enseñanza y

³⁷ La Universidad Insurgentes con la finalidad de fomentar en los alumnos las habilidades de investigación, ortografía y análisis crítico maneja los siguientes programas: Programa de Fomento a la Investigación en el aula, Programa de Formación de Lectores Críticos, Programa de escritores competentes y Programa de Ortografía de manera que éstos sean aplicados de manera complementaria en los grupos que el docente tiene a su cargo.

³⁸ Conforme a un instrumento ya establecido por la institución.

³⁹ Estas visitas pueden realizarse aun cuando el docente ya tenga cierta antigüedad.

aprendizaje, recursos didácticos empleados como apoyo a la clase, relación maestro alumno. Para ello se apoyan en unos formatos establecidos provenientes de Rectoría.

La evaluación administrativa se basa en la entrega oportuna de requerimientos académicos: exámenes, calificaciones, planeaciones, participación en actividades escolares, actualización profesional comprobable; de este último debe mostrar que ha tomado cursos que le contribuyan a la mejora de su desempeño. Actualmente se está dando prioridad el hecho de contar con grado académico de Maestría, o por lo menos que esté en proceso de obtención.

Cabe señalar que una vez realizada la evaluación, el docente recibe una retroalimentación en donde se le comentan, discuten y reflexionan fortalezas y áreas de oportunidad, es decir, a partir de los comentarios emitidos por parte de los alumnos así como de la valoración que hace Coordinación Académica de esas opiniones en suma con el cumplimiento administrativo en tiempo y forma de diversos requerimientos como son: entrega de planeaciones, asistencia a juntas, entrega de calificaciones, entre otros. Con base en esto se realiza una heteroevaluación y autoevaluación.

La heteroevaluación es donde Coordinación Académica comunica al docente respecto a lo que observó en clase, reconociendo sus fortalezas y haciéndole mención de las áreas de oportunidad que contribuyan a la mejora de su desempeño. Posteriormente sigue la autoevaluación en donde el docente realiza un ejercicio de metacognición así como la generación de compromisos hacia su labor.

Una vez realizada la evaluación, el docente procede al llenado y firma de los formatos. Es importante mencionar que también se le otorgan otros documentos en donde asienta información sobre las competencias y aprendizajes significativos que han adquirido sus alumnos. A partir de

los resultados de evaluación, de la disponibilidad de materias y de tiempo que el profesor puede impartir, se hace la recontractación para el siguiente cuatrimestre.

Previo al inicio de cada ciclo escolar, se convoca a todos los docentes de reingreso a una junta general, donde se mencionan a grandes rasgos los compromisos que tienen dentro de su labor, reiteración de puntualidad y compromiso hacia la institución y formación de los alumnos, eventos a ocurrir así como cambios en políticas institucionales. Sin embargo, siempre se asigna un momento específico para abordar lo que es el Código de Ética Docente, mismo que aborda disposiciones generales de la institución, deberes hacia la profesión, estudiantes, compañeros docentes, aspectos didácticos y evaluación así como a la comunidad institucional.

3. 5 Actividades docentes en licenciatura.

Dentro de la docencia, su desempeño y la institución hay una serie de políticas que el profesor debe tener presente y llevar a cabo. Las principales son:

Actualización profesional: el docente debe comprobar que ha tomado alguna fuente de actualización profesional mediante evidencia de constancias.

Homologación de grado académico: A su vez el requerimiento de contar con estudios de Posgrado poco a poco se va unificando. Se les pide a los docentes que tomen algún programa de Posgrado que la misma Universidad les ofrece con beneficio de un costo menor o en su caso si ya realizaron estudios en alguna otra institución se les reitera sobre la actualización o seguimiento al respecto.

Puntualidad y asistencia para la impartición de clases así como la verificación del área de prefectura a que el docente en efecto esté impartiendo clase. También se pide que el profesor realice un pase de lista con sus alumnos y asentar las faltas correspondientes⁴⁰.

Al inicio del cuatrimestre el docente deberá comunicar a los alumnos la dinámica de la materia a impartir: contenidos a desarrollar, formas de evaluación, derechos y obligaciones de los estudiantes. Dichos puntos deben asentarse en un formato de programa sintético en donde se encontrarán todos los puntos anteriormente citados en forma escrita. Este documento deberá tener las firmas de todos los alumnos, docente y entregarlo a Coordinación Académica en un plazo no mayor a dos semanas-un mes aproximadamente.

La finalidad de este programa sintético es comunicar y respaldar las dinámicas del curso que el profesor informó y acordó con los alumnos a fin de evitar confusiones, complejidades al momento de evaluar. Este documento debe seguirse en un formato expedido por el área correspondiente de Corporativo, no puede realizarse en otro documento.

Al inicio de cada cuatrimestre los docentes deben entregar formatos de planeación académica donde se desglosará toda la dinámica de la asignatura: tiempos, contenidos, objetivos, estrategias, evaluación, bibliografía. Dicho formato debe entregarse en Coordinación Académica en un periodo establecido por el calendario de ciclo escolar que se les entrega a cada inicio de cuatrimestre o módulo.⁴¹

Esta planeación debe seguirse en un formato expedido por el área correspondiente de Corporativo, no puede realizarse en otro documento. Los exámenes parciales deberán entregarse

⁴⁰ Para que el alumno tenga derecho a examen debe cumplir con el 80% de asistencia mínima a clases.

⁴¹ Referida a las Licenciaturas MAX.

conforme a fechas establecidas por el calendario escolar, éstos también deben realizarse en formatos ya establecidos por la institución.

Existe libertad de cátedra entendida como la posibilidad de que el docente imparta y evalúe su materia como mejor considere siempre y cuando no omita los contenidos ya establecidos en el programa de asignatura.

Otra de las actividades que se le solicitan al docente es participar en actividades de la Jornadas Académicas, así como organización con alumnos para donaciones que realiza la universidad hacia alguna institución.

Dentro de los derechos y obligaciones de los docentes se tiene:

Derechos. Recibir respetuoso, remuneración por el pago de sus servicios, recibir retroalimentación de su labor así como constancias de trabajo solicitadas oportunamente, participar en propuestas que beneficien los planes y programas de estudio.

Obligaciones. Seguir los lineamientos y normatividades de la universidad, puntualidad en cuanto asistencia a clases y para el cumplimiento administrativo, participación en actividades académicas, cuidar el mobiliario, trabajar en pro de la disciplina; no consumir alimentos ni fumar y mantener relaciones con los alumnos de carácter estrictamente académico dentro y fuera del aula así como vestirse de manera adecuada para ejercer su labor.

A partir de la explicación anterior se aprecia que el docente tiene múltiples tareas que abordar tanto en funciones formales que enmarcan su labor de enseñar (puntualidad, clases preparadas, manejo de grupo, disciplina, entre otros), así como otras que están fuera del aula (asesorías

académicas, participación en jornadas académicas, entre otras más) lo cual se traduce que una parte considerable de la movilidad del plantel se concentra, delega al profesor.

El trabajo del profesor es dentro de un sistema de control para garantizar la formación de los alumnos. Esto proviene a partir de distintas áreas; si bien Coordinación Académica es quien tiene mayor contacto con éste en cuanto asignación de horarios, evaluación, entrega de documentos administrativos, así como organización de las Jornadas Académicas, también hay otros departamentos que dan seguimiento a la asistencia, puntualidad, estos son prefectura, control de firmas.

En cuanto a lo que concierne de formación docente es a partir de la planeación, organización proveniente de las áreas corporativas de la institución.

3.6 Competencias docentes en la Universidad Insurgentes

Respecto a las competencias docentes, este es un rasgo deseable de la institución hacia sus alumnos y por lo tanto el docente necesita contar previamente con estas características. Si bien en su modelo educativo no figura como tal dicho enfoque, a lo largo de la práctica se le comenta al profesor que forme alumnos competentes entendido como aquel que tiene iniciativa, busca soluciones, es eficiente y constante, pues la universidad es el espacio de entrenamiento para el mundo laboral.

De manera formal se hace mención de las competencias que el docente debe formar en el alumno en el Código de Ética Docente así como en los formatos institucionales de la planeación didáctica que se deben llenar a cada inicio de cuatrimestre, en éste se requiere ubicar, describir las competencias del alumno desde los siguientes ejes: Conocimiento (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (ser).

Cabe mencionar que en el documento oficial “Guía para la planeación didáctica de nivel superior” que maneja la misma institución y que va dirigido al docente para que éste realice sus planeaciones didácticas a cada inicio de ciclo escolar, se asienta una breve descripción del enfoque por competencias que la institución demanda a los docentes. Este documento se creó en Mayo del 2014, en el que se expresan las competencias deseables y alcanzables que el docente debe de generar en los alumnos, mismas que se conforman no sólo del conocimiento, sino también de: (Universidad Insurgentes, 2014, Guía para la planeación didáctica de nivel superior , documento interno de trabajo: 8)

Conocimientos (Saber): conceptos, definiciones, principios, estructuras, características.

Habilidades (Hacer). Procesos, técnicas, métodos, estrategias.

Actitudes (Actos). Valores, conductas, normas, percepciones, sentimientos.

En dicho documento también se hacen mención de la clasificación de competencias básicas, generales y específicas.

Las competencias básicas refieren a las características que el educando debe dominar independientemente de la profesión en la que se forme ya que éstas le permitirán tener un adecuado desenvolvimiento en su entorno. Esto refiere a lo lingüístico, matemático, cultural,

Las competencias generales abordan los rasgos deseables y alcanzables de la formación específica de cada licenciatura misma que necesitan ser comprobables en determinadas acciones del alumno.

Por último las específicas refieren a cada tema del programa académico en donde el educando va construyendo sus propias competencias dentro de su proceso formativo como universitario, en donde el docente funge como un guía.

Para la redacción de objetivos bajo el enfoque por competencias recuperan a Tobón (2006) quien de manera técnica un objetivo se integra por: verbo en presente indicativo, objeto de conocimiento, finalidad, condición de referencia.

Al final del documento “Guía para la planeación didáctica de nivel superior” se asienta un formato de autoevaluación docente donde ya se encuentran establecidos una serie de rasgos que son deseables en los alumnos, el docente ubica mediante una Escala Likert en qué nivel se hacen presentes dichos aspectos entre los cuales figuran en qué medida se asimilaron los conocimientos, evidencia de habilidades, involucramiento por parte del grupo en el desarrollo del curso. También se integran otros aspectos de corte didáctico como son: cumplimiento del objetivo de la materia y programa académico, aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, aplicación precisa de las formas de evaluar, apoyo y diversidad en recursos didácticos así como en bibliografía.

Estos aspectos se ubican y evalúan en forma cuantitativa, el resultado se sitúa en rangos y categorías. También se otorga un pequeño espacio para que el docente asiente datos de corte cualitativo en términos de reflexión sobre logros, alcances y dificultades.

Ante este panorama se puede apreciar que la evaluación busca tomar un papel importante desde varias vertientes. Por un lado se busca sustentar que existen mecanismos que tiene por objeto la calidad educativa (término que usan las instituciones de educación superior privada para legitimar su existencia).

Por otra parte también buscan referentes de que los alumnos están satisfechos con las clases que están recibiendo en términos de puntualidad, dominio del tema, forma de impartir la clase, relación maestro-alumno, sin embargo, este tipo de evaluación no es un criterio absoluto dado que pueden ocurrir una serie de factores contextuales que pongan en subjetividad este tipo de valores.

A fin de que la evaluación sea lo más objetiva posible se requiere el asesoramiento, acompañamiento de la Coordinación Académica, quien a través de otros mecanismos complementa la evaluación docente: visitas a clase, entrevistas con docentes, entre otros; de estas estrategias, se busca que el docente vaya realizando un proceso de metacognición, autoevaluación que en efecto le permita ver la búsqueda constante de una mejora en su desempeño.

A partir de la explicación anterior se nota que la institución cada vez hace una serie de pasos para acercarse a la educación por competencias. Desde la planeación parece haber una claridad de que se ha buscado familiarizarse con este enfoque para transferirlo directamente a la práctica dando por hecho que el docente ya sabe en qué consiste formar bajo este enfoque, inclusive se busca hacer una heteroevaluación a los alumnos cuando probablemente aún no exista una claridad para el profesor sobre lo que son, características, cómo aplicarlas, evaluarlas.

Sin lugar a dudas el docente principalmente a nivel superior demanda ser profesional (aunque no exista formalmente una profesionalización como otras disciplinas) pues su rol social es ambivalente, es decir, por un lado representa un estatus profesional, por otro se le depositan tantas expectativas como son formar a los alumnos de manera funcional y en ese andar enfrentarse a los múltiples retos que atender (Zabalza, 2002).

Por lo general se habla mucho de las instituciones y en este sentido se cataloga al docente sin un conocimiento de quién es él, por el contrario, podría verse un tanto tipificado en equivalente a como se encuentre la institución, poco se sabe de quién es y mucho se le señala.

CAPÍTULO 4. ACERCAMIENTO A LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD INSURGENTES PLANTEL SUR I

El presente capítulo tiene como finalidad conocer las competencias docentes de los profesores de la Universidad Insurgentes Plantel Sur I a fin de encontrar las coincidencias, diferentes existentes entre el discurso y la práctica de la práctica docente y su vinculación bajo el enfoque por competencias.

Para ello se aplicó un cuestionario conformado por cinco apartados: formación profesional, condiciones socioeconómicas, condiciones laborales de los docentes, mismos que nos permitirán conocer las características contextuales de esta planta académica, es decir, quiénes son, cuáles son sus antecedentes, experiencias y dedicaciones alternas de tipo profesional que delinear el perfil del profesorado.

Los siguientes apartados van más enfocados a explorar las competencias docentes en un plantel de la Universidad Insurgentes. Esto con base en aspectos didáctico-pedagógicos que orientan la labor del profesor: planeación, desarrollo de la práctica, evaluación; estos datos dan cuenta de los aspectos que contempla y realiza el maestro antes de enseñar, durante su impartición y después de estar en el aula.

Por otra parte se contemplan otros aspectos que forman parte de las experiencias y situaciones que se dan día a día: relaciones interpersonales, autoconcepto e identidad. La importancia de conocer el posicionamiento del docente frente a la diversidad de situaciones permite saber de qué manera los aspectos vivenciales en donde se involucran emociones, expectativas, logros y crisis impactan en la constitución psicoafectiva del profesor y por ende en su desempeño y práctica.

4.1 Descripción del plantel

El Plantel Sur I fue uno de los pioneros de la historia de la Universidad Insurgentes, tuvo sus inicios desde 1992, en aquel entonces era el Colegio Iberoamericano; impartía bachillerato tecnológico. En 1995 se fusiona con otras instituciones que en aquel entonces eran el Colegio Ejecutivas de México (Plantel Norte) Instituto Mexicano de Turismo (Plantel Viaducto), Instituto Especializado Monaq (Plantel Xola-Álamos), Sociedad Mexicana de Estudios Universitarios (Plantel Tlalpan), que también impartían oferta educativa similar, de manera que al consolidarse se definen como a la fecha se le conoce.

Actualmente en este plantel se imparten siete licenciaturas: Administración, Arquitectura, Arquitectura de Interiores, Contaduría, Informática, Ingeniería Telemática y Sistemas de Seguridad, Tecnologías de la Información. En nivel posgrado sólo imparte la Maestría en Administración de Negocios.

En un primer momento la oferta académica del plantel estaba conformada por las licenciaturas de Administración, Arquitectura, Contaduría e Informática. Hasta los años 2011-2012 se dio lugar a la expansión de carreras afines como es el caso de Arquitectura de Interiores, Ingeniería Telemática y Sistemas de Seguridad, Tecnologías de la Información.

Su evolución no ha sido solamente en la oferta académica, sino también en las modalidades que imparte. Si bien en sus inicios sus clases eran bajo un modelo lineal, es decir, se tenían que cursar toda las materias correspondientes a un solo turno, posteriormente cambió al plan flexible donde el alumno decide cuántas materias cursar. A partir del año 2013 se comenzó a implementar la

modalidad MAX donde el alumno acude una o dos veces por semana tres horas y su formación va más centralizada en un aprendizaje autodidacta.

Actualmente la tendencia es que la modalidad MAX sustituya a la de Plan Flexible en el turno vespertino, nocturno debido a que en estos turnos acuden alumnos que ya trabajan, éstos solventan sus gastos o en su caso tienen dependientes económicos; situaciones que les impiden tener una asistencia total y constante a clases por lo cual optan estudiar una licenciatura que les otorgue un grado académico para obtener, mantener, mejorar un espacio laboral. En el caso del turno matutino las condiciones son opuestas, es decir, acuden estudiantes que no laboran y son dependientes económicos de sus papás, situación que si les permite (debería de) tener una dedicación total al estudio.

Toda esta serie de cambios ha sido con la finalidad de captar y retener mayor cantidad de alumnos. Actualmente su población total de licenciatura y posgrado⁴² se conforma por 929 alumnos bajo las modalidades de Plan Flexible, MAX. Los turnos que ofertan son matutino, vespertino, nocturno y sabatino. Por su parte la planta académica es de 45 docentes, de los cuales una parte considerable imparte en más de un turno y modalidad.

4.2 Formación profesional de los docentes

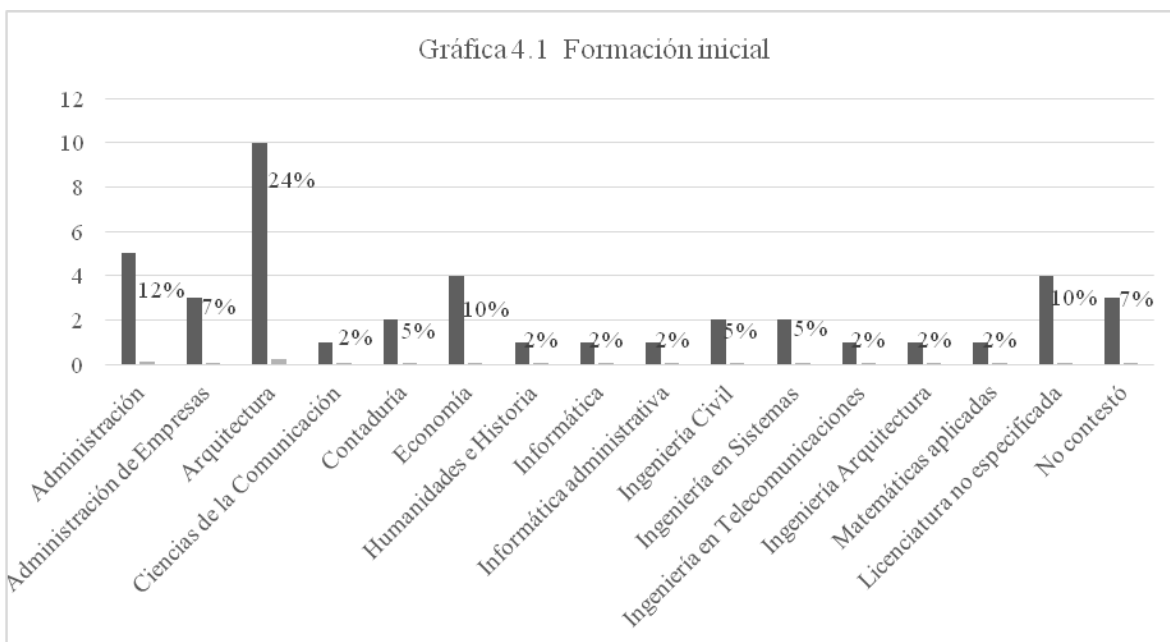
El cuestionario fue aplicado a 42 de 45 docentes que conforman el plantel, es decir al 93% de la población por lo cual la muestra del presente estudio es representativa. No hubo criterio ni filtro particular, es decir, fue un acercamiento homogéneo.

⁴² La población de licenciatura abarca el 93% de toda la matrícula, el 7% corresponde a los alumnos inscritos en Maestría.

Con la finalidad de conocer su perfil en términos de formación profesional, así como las condiciones socioeconómicas y laborales, se les preguntaron aspectos que nos permitirán obtener dicha información.

En este trabajo la formación profesional se entiende como las características que configuran el perfil de una persona enfocada a cierta área del conocimiento, esto involucra institución de procedencia, estudios formales, especialización, actualización del campo.

Estos rasgos permiten saber en qué campo del saber se encuentra el docente, así como conocer cómo se concibe, percibe y trabaja el conocimiento, también permite definir la frecuencia de actualización, comparar similitudes y diferencias con su formación inicial. A partir de saber los antecedentes académicos, orientaciones de actualización, se pueden ubicar cuáles serán las líneas de inicio en las cuales se sitúa el docente. En razón de que cada licenciatura tiene una configuración particular del conocimiento, se les preguntó a los profesores cuáles fueron sus antecedentes académicos.



En la gráfica 4.1, retomando la naturaleza de las licenciaturas que se imparten en dicho plantel, predominan las áreas de Ciencias exactas y Ciencias sociales.

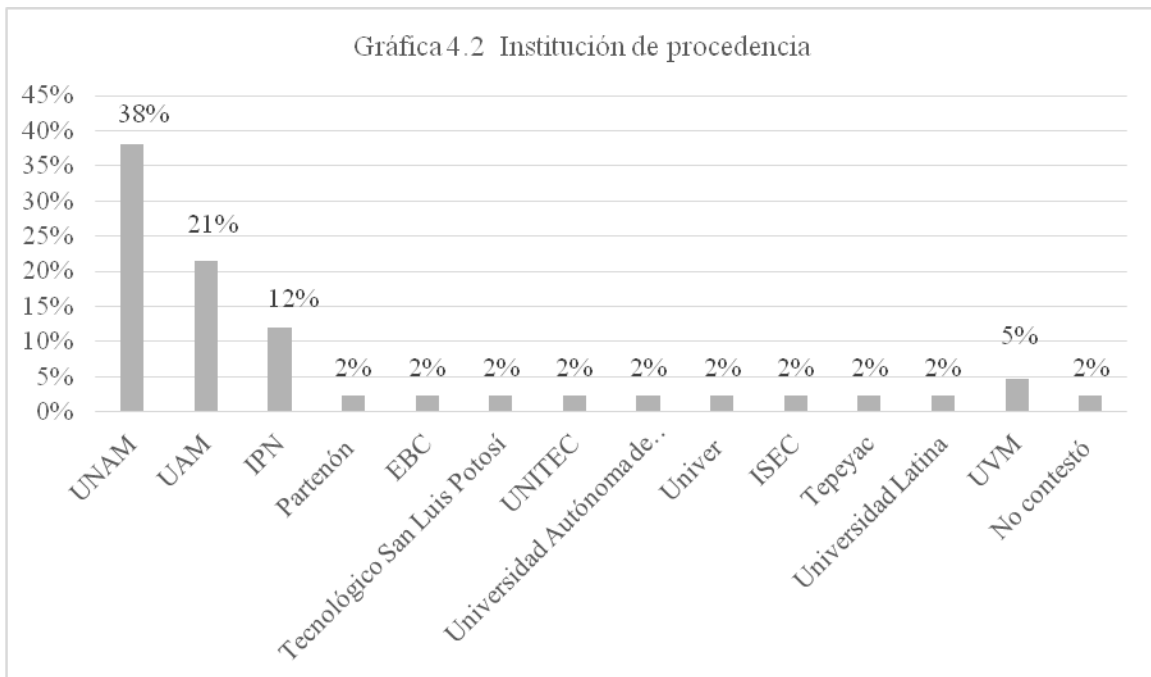
La mayor extensión de planta docente corresponde a la Licenciatura en Arquitectura con un 24%, posteriormente las Licenciaturas en Administración con un 12%. El resto de las carreras refiere aquellas relacionadas al campo de las ciencias exactas.

De todas las licenciaturas que se imparten en dicho plantel, la Licenciatura en Arquitectura fue la última en implementarse, sin embargo, ha tenido un crecimiento considerable. Debido a la apertura y demanda de grupos, genera la necesidad de contratar más docentes a fin de atender las necesidades académicas., ingreso y permanencia de la matrícula.

En el caso de las licenciaturas de Administración y Contaduría llevan algunas materias que son las mismas o son afines, situación que se presta a que se homologue la asignación docente; las asignaturas en las cuales deban impartirse por algún catedrático con formación en

el campo de la informática, ingeniería en sistemas lo cubren con alguien que pertenezca a la planta docente de la Licenciatura en Informática.

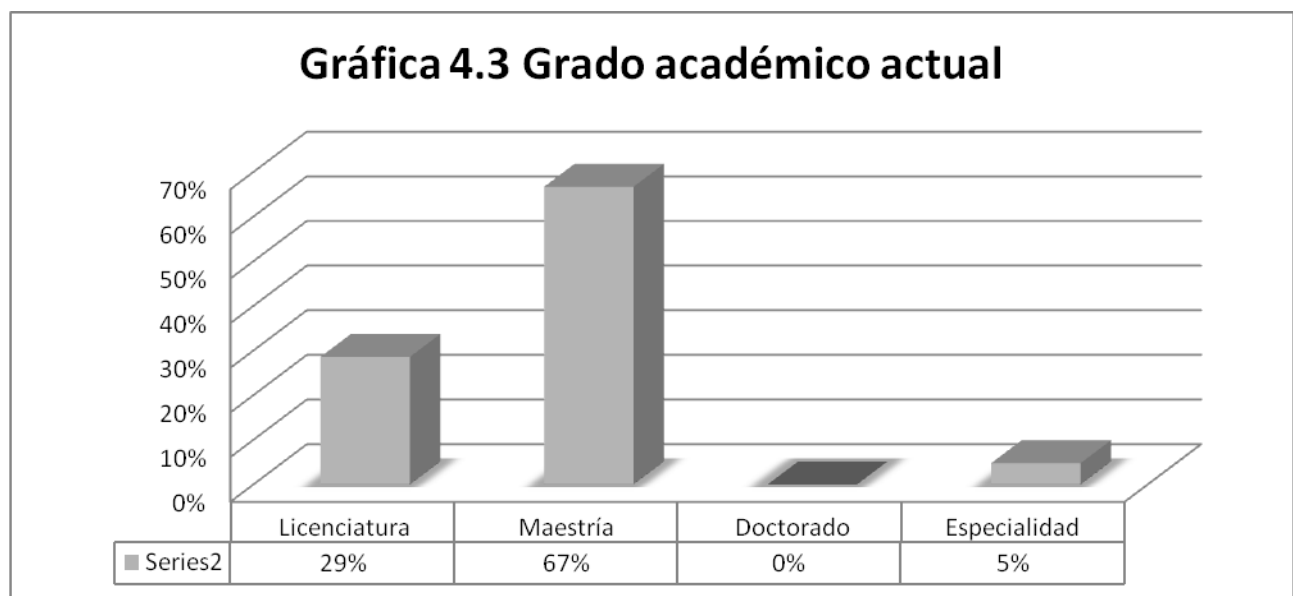
Se preguntó por sus instituciones de formación inicial, pues cada una tiene su propia filosofía institucional. Ello puede influir sobre qué y cómo quieren formar a sus alumnos, aspecto que orienta la configuración del saber y por lo tanto en la forma de enseñar a los alumnos.



Se puede observar en la gráfica 4.2 que la institución de procedencia predominante es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), seguidas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con 71%, en tanto el resto provienen de instituciones de educación superior privadas, autónomas, tecnológicas, es decir, la existencia de las IESP significan oportunidades laborales para los egresados de instituciones públicas.

Esto puede marcar la formación que los docentes impartan sobre sus alumnos, referida que las instituciones públicas van más enfocadas la investigación, en tanto las privadas pueden ir más enfocadas al contexto empresarial.

Otro de los aspectos que se han tomado en cuenta respecto a la formación profesional del docente es la continuidad de sus estudios profesionales, por ello se les preguntó sobre el grado académico actual.



El 67% de los docentes cuentan con grado de Maestría, situación que puede ser por dos razones: las exigencias que las IESP reciben de instancias acreditadoras respecto a que sus docentes cuenten con estudios superiores al grado que están impartiendo⁴³, motivo por el cual se recomienda a los docentes a obtener grados mayores de estudios.

Otra causa es porque el estar actualizado dentro de la profesión, además de brindar cierto estatus (puesto que este grado está tomando el valor que hace unos años era el grado de licenciatura

⁴³ En el caso de FIMPES, uno de los indicadores respecto a los docentes es que el 33% de la planta docente cuenta con grado superior al que están impartiendo.

como herramienta mínima de movilidad social) también representa el contar con mayor seguridad de responder a las expectativas, necesidades de los alumnos así como del contexto profesional.

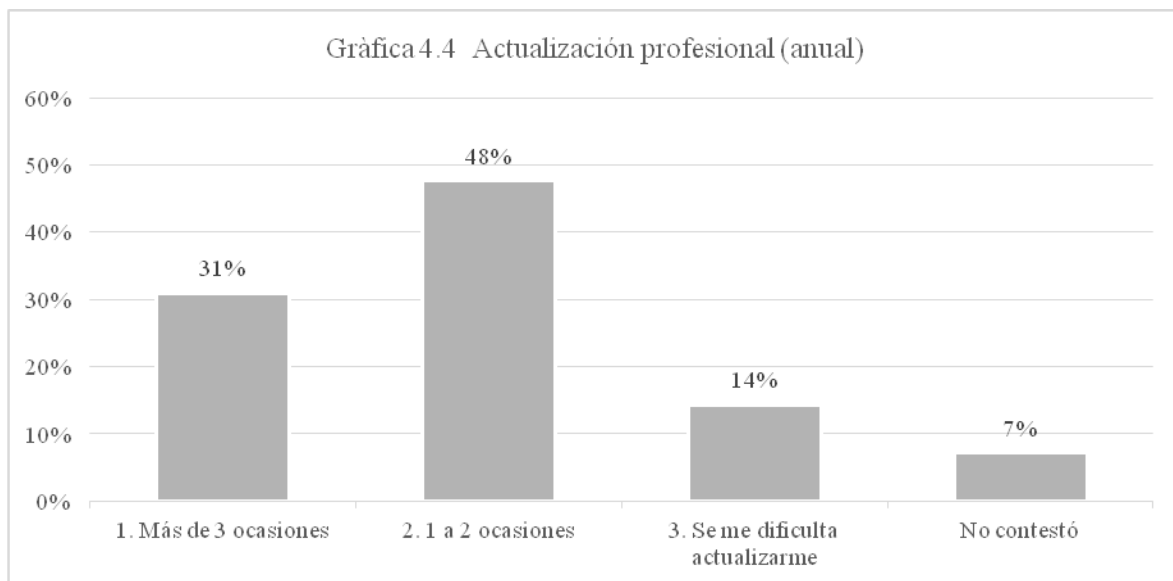
Siguiendo estas líneas de obtención de grado, se preguntó si actualmente están realizando estudios de Posgrado donde se tuvo que el 24% se encuentra en proceso de obtención de grado. Específicamente las áreas de conocimiento donde se están formando corresponde en un 50% al área de Ciencias sociales, 40% en Humanidades y Artes y sólo un 10% va orientada a Ciencias exactas.

Esto indica que una parte considerable se remonta a campos de estudios relacionados con la interacción social, pero también buscan una formación que les permita acercarse al contexto educativo. Se puede señalar que esta decisión emana de la interacción y labor que tienen como docentes, de manera que las vivencias, situaciones y experiencias generan inquietudes sobre por qué ocurre tal problemática en la educación-aula y por ende cómo abordarla de la mejor manera.

De suponerse la obtención de grado de estos docentes junto con quienes ya tienen estudios superiores a la licenciatura, aproximadamente el 90% contaría con estudios de Maestría, indicador que evidencia el hecho de que la institución cumple y rebasa los requerimientos de acreditación además de que el docente cuenta con mayores elementos para desempeñar su labor.

Respecto a la institución donde actualmente están realizando los docentes sus estudios de posgrado tenemos que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sigue al frente como institución formadora, posteriormente sigue el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con un 20% y la Universidad Autónoma Metropolitana 10%, el 30% faltante corresponde a instituciones de sector privado: Universidad Insurgentes (UIN), Universidad del Valle de México (UVM). Las cifras anteriores indican que instituciones de sector público continúan siendo la primera decisión

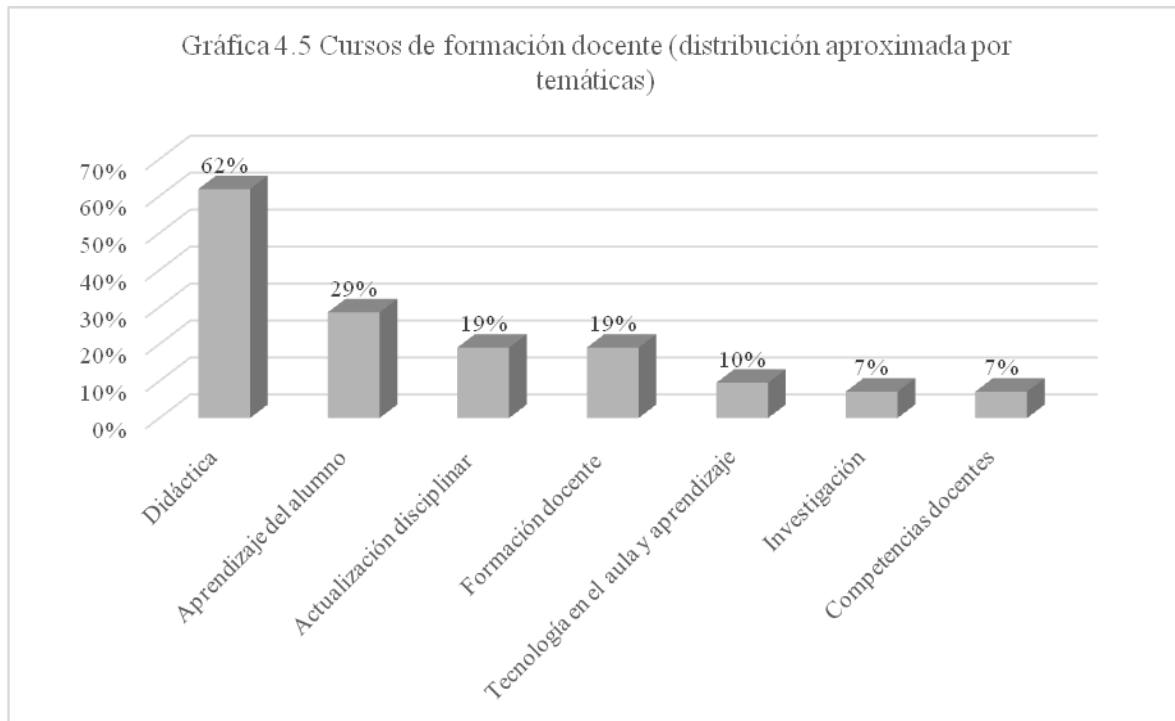
de realizar sus estudios de Posgrado, entre las principales razones pueden ser el enfoque social, crítico que a partir del análisis e investigación se refuerzan las capacidades de una intervención humana en el entorno donde se desenvuelva, otra de las causas pueden ser por el estatus académico que están instituciones brindan.



Siguiendo estas líneas de actualización, otro de los rubros que se abordaron fue la innovación y formación docente. La gráfica representa que el 48% se actualiza más de tres ocasiones al año, el 31% lo realiza de una a dos veces anuales. Es decir, 79% se mantiene en innovación.

Recordando las líneas que se asentaron en el capítulo dos del presente trabajo menciona que: una de las características ideales del profesorado es que estén en constante innovación de manera que además de sentirse satisfechos también puedan abordar las inquietudes de los alumnos, de igual forma pueden complementar los contenidos que impartan en clase. “La formación permanente ha de generar modalidades que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla o destruirla o construirla de nuevo.” (Imbernón, 2007: 58).

Dentro de las temáticas en las que se han actualizado, el cuestionario arrojó una diversidad de temáticas y con términos similares, a modo de aproximación la frecuencia temática de los temas fue:



Cabe mencionar que la diversidad de temas que manifestaron los docentes fue diversa de manera que se agruparon conforme a las siguientes clasificaciones⁴⁴:

- Didáctica. Referida a aspectos que se contemplan dentro de los procesos didácticos formales como son la planeación didáctica, la evaluación, el manejo de grupos.
- Aprendizaje del alumno. Apoyos para el proceso adquisitivo y transformador del educando como las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, el aprender a aprender.

⁴⁴ Dentro de los rubros competencias docentes y formación docente no se desglosan derivadas debido a que los docentes hicieron mención directa de este tema.

- Tecnología en el aula y aprendizaje dentro de las tendencias que impactan en el proceso de aprendizaje educación en línea y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Investigación. Formación adecuada respecto a la generación de Nuevo conocimiento; como Metodología de la investigación.
- Competencias docentes. El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se relacionan de manera simultánea y que facilitan al docente el proceso de enseñanza de manera constructiva y significativa.
- Actualización disciplinar. Correspondientes a contenidos propios de su formación inicial.
- Formación docente. El proceso continuo, reflexivo y dinámico del perfeccionamiento de su labor como educando.

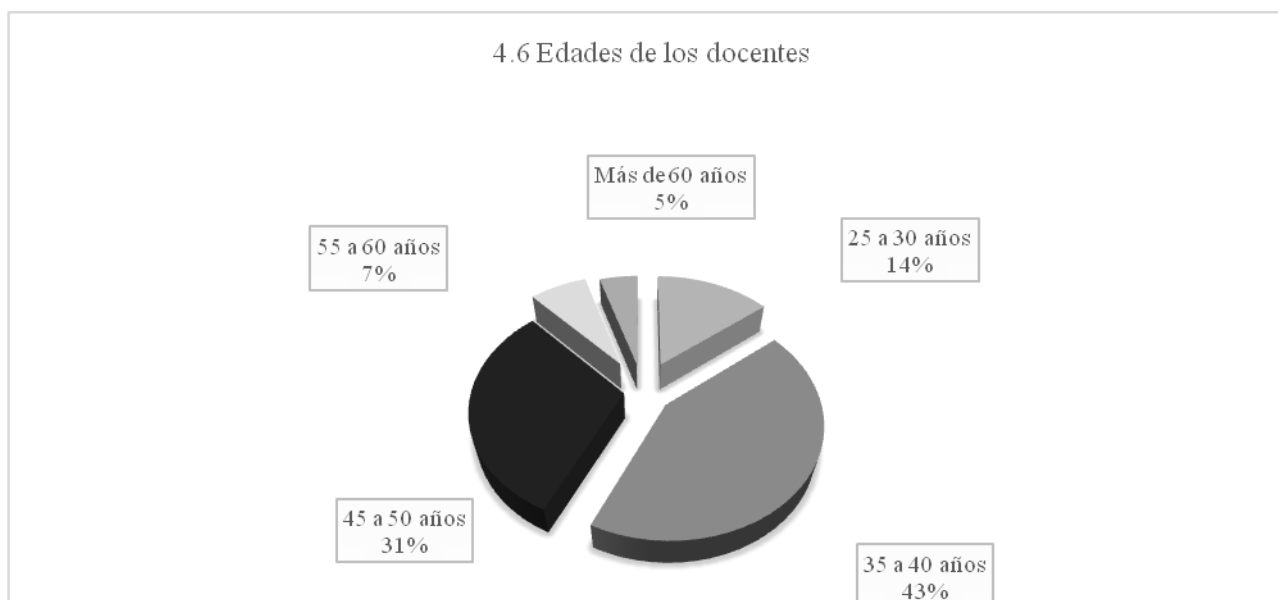
A partir de los datos obtenidos de este primer apartado, de manera general se tienen como rasgos que los docentes en una parte considerable cuentan con una formación crítica, social proveniente de las instituciones de su formación inicial; continúan sus estudios en estas escuelas. Más de la mitad de los profesores cuentan con un grado superior al de licenciatura o están en proceso de obtención.

Otro rasgo que llama la atención es que aunque su formación inicial está constituida por áreas económico-administrativas o de ciencias exactas, se han acercado con frecuencia a la actualización profesional principalmente en el campo de la didáctica-pedagogía con la finalidad de tener mayores elementos de apoyo que favorezcan su desempeño docente.

4.3 Condiciones socioeconómicas de los docentes

Esta dimensión hace referencia al capital cultural, social y económico del docente: el acceso a propiedades, las distancias entre su hogar y el centro de trabajo, las condiciones económicas y por ende facilidad de contar con transporte, los servicios médicos y educativos que tienen, entre otros aspectos que pueden dar cuenta de los bienes sociales y monetarios con los que cuentan los docentes. Otro aspecto que considera es la edad y el estado civil de la persona, ya que esto derivan los dependientes económicos, necesidad de obtener ingresos así como el momento psicosocial en el que se encuentra ubicado el sujeto.

El 74% de la población es masculina y el 26% femenina, esto obedece a la tipificación y estereotipos sociales de que determinadas carreras son para hombres y mujeres. Sin embargo estos campos de conocimiento están tomando una proporción mixta en las generaciones actuales y venideras. Otro de los elementos que no se pueden pasar por alto es la edad, pues esto nos permite comprender en qué momento profesional, personal de sus vidas están atravesando, cuáles son roles, metas, posiciones ante su labor. (Ver la gráfica 4.6).



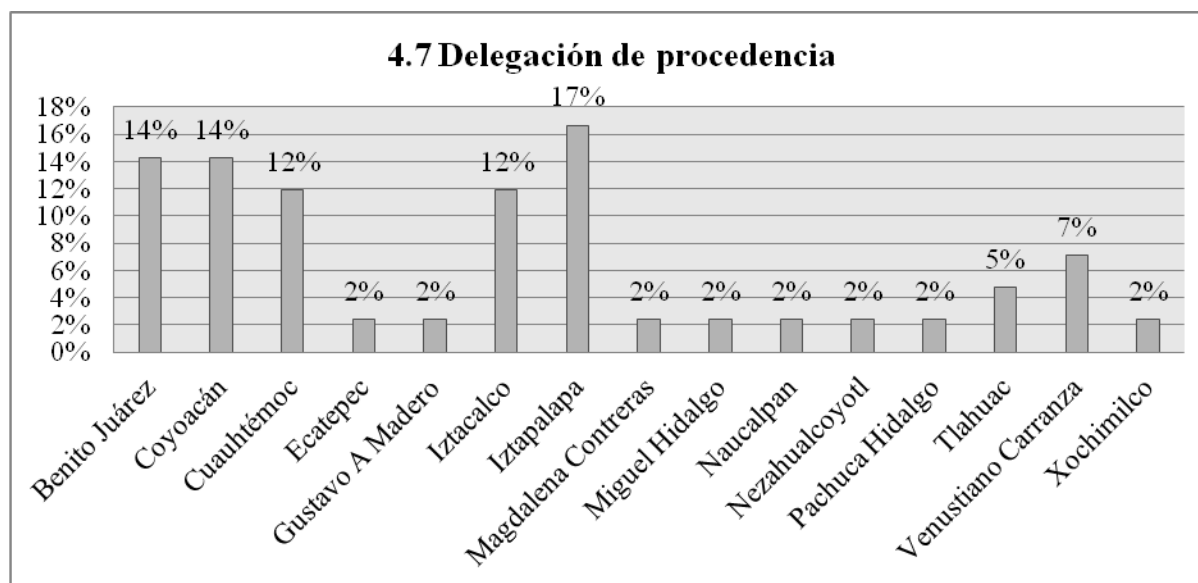
Las edades que predominan son de 35 a 40 años con un 43%, estamos hablando de adultos jóvenes a intermedios, ya cuentan con una experiencia profesional y han constituido una serie de vínculos laborales, personales. Después se tiene que el grupo de docentes entre 45 y 50 años con un 31% se ubican en una etapa intermedia no sólo de su carrera docente, sino también de su vida personal, periodo característico por las experiencias, aprendizajes y estabilidades; pero también de crisis, tensiones sobre asuntos profesionales, personales no concluidos.

En menor medida un 14% se enfoca en edades de 25 a 30 años lo que hablaría de una población con trayectoria inicial en la docencia y por ende con las vulnerabilidades que esta etapa conlleva (manejo de grupo, disciplina, cómo enseñar). Finalmente el 5% y 7% refiere a poblaciones conformadas por adultos mayores (personas más de sesenta años) si bien éstos tienen como fortaleza la experiencia y trayectoria, también podrían presentar una serie de dificultades en el sentido de su conjunto arraigado de creencias frente a la configuración de las nuevas generaciones.

Otro de los aspectos que van relacionados con la edad es el estado civil, pues conforme se va dando la configuración de la etapa adulta se da el establecimiento de vínculos y compromisos profesionales, laborales, personales.

Se les preguntó sobre su estado civil a lo cual el 48% de la población está soltera y el otro 48% se encuentra casada o en unión libre. En este rubro llama la atención en el sentido de que hay un cambio generacional y postergación de la soltería debido a las oportunidades profesionales, continuidad de los estudios, cambios de mentalidad sobre en qué momento contraer matrimonio o concubinato (unión libre).

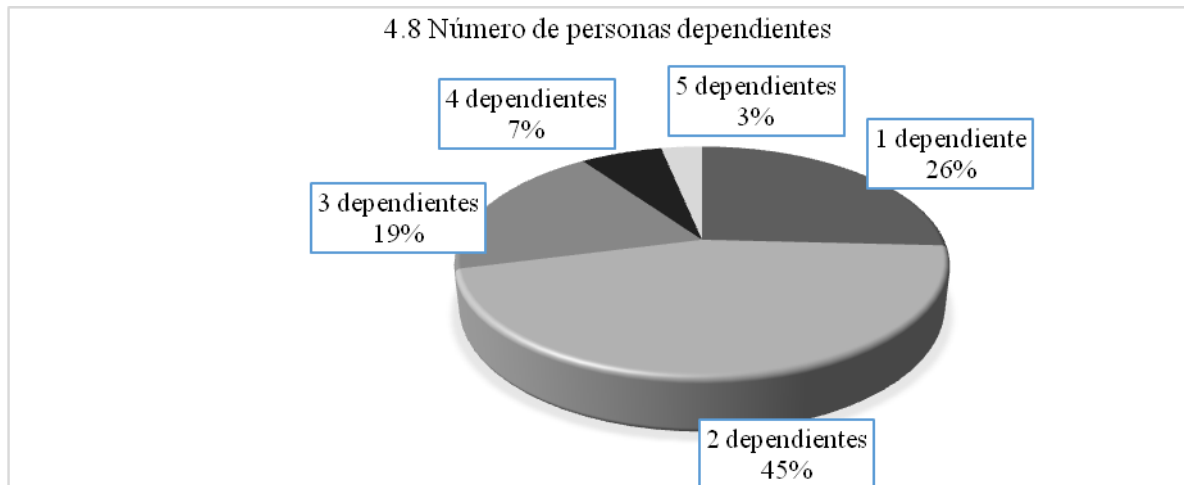
Por otra parte, también es importante saber en qué delegación viven, pues habla de la distancia que existe entre su domicilio y trabajo, se sabe que esto influye en cualquier desempeño (escuela, trabajo,) en términos de facilidad para el desplazamiento de distancias, inversión de tiempo y dinero.



Se puede observar que el 69% de los docentes habitan en zonas cercanas y/o que rodeen al plantel (delegaciones Iztapalapa, Benito Juárez, Coyoacán, Cuauhtémoc, Iztacalco) dado que la ubicación de éste es de muy fácil acceso para el transporte público; en este sentido la distancia hasta podría ser un factor que facilite su arribo y evitar un desgaste físico y mental que repercuta en su desempeño.

Profundizando con las características de vivienda se encontró que el 62% de los docentes cuenta con bienes propios, lo que representaría que una parte considerable de sus ingresos no la asignan a pagar una renta, situación que también aplica a quienes la comparten con algún familiar (12%). Solamente 11 docentes, es decir, sólo el 26% pagan el derecho de habitar un inmueble.

Retomando que una parte de los docentes son casados, en concubinato o en sus casos divorciados habla de la posibilidad de que tengan dependientes económicos donde el 74% sí tiene en tanto el 26% no; de los primeros se profundizó cuántos tenían a su cargo:



El número de dependientes económicos no es muy extenso, la mayor proporción es de 2 dependientes con un 45%, posteriormente en un 26% lo representan quienes solamente tienen uno. Esto indica que la extensión familiar se ha reducido en consideración a que si bien una parte de los docentes no pagan renta finalmente sus ingresos los invierten en gastos que atiendan las necesidades básicas de su familia nuclear (ropa, calzado, alimentos, escuela, recreación, salud, entre otros.) en tanto quienes sí pagan renta y adicional tienen dependientes económicos tendrán que administrar con mayor precisión sus ingresos.

Cabe mencionar que uno de los reactivos que se consideró preguntar fue respecto a sus ingresos, sin embargo, no fue posible obtener dicha respuesta, por lo que sus ingresos hipotéticamente se estimarán a partir de sus asignaciones docentes en general y/o espacios profesionales.

A groso modo este apartado arroja como información inicial que la planta docente proviene de generaciones estereotipadas en el sentido de que predomina la población masculina. No obstante,

también presenta información sobre un proceso de transformación respecto a la postergación de matrimonio y/o concubinato, reducción de dependientes económicos.

El apartado anterior se relaciona con el hecho de requerir trabajar para obtener ingresos, se puede ver que aún con la necesidad económica, los docentes no recorren grandes distancias para llegar a la universidad, sino que aún buscan inserción laboral cerca de sus domicilios que en su mayoría son bienes propios.

En cuanto a las etapas psicosociales por las que los docentes atraviesan hablamos de que la mayoría la conforman adultos intermedios, quienes ya cuentan con una sólida experiencia profesional y docente, sin embargo, también está la vulnerabilidad de la crisis en el sentido de que ya se encuentran a la mitad de su vida y esto implica un análisis, un encuentro de ellos mismos para sí mismos respecto a su trayectoria, logros y dificultades así como los posicionamientos que pueden tomar ante esta etapa.

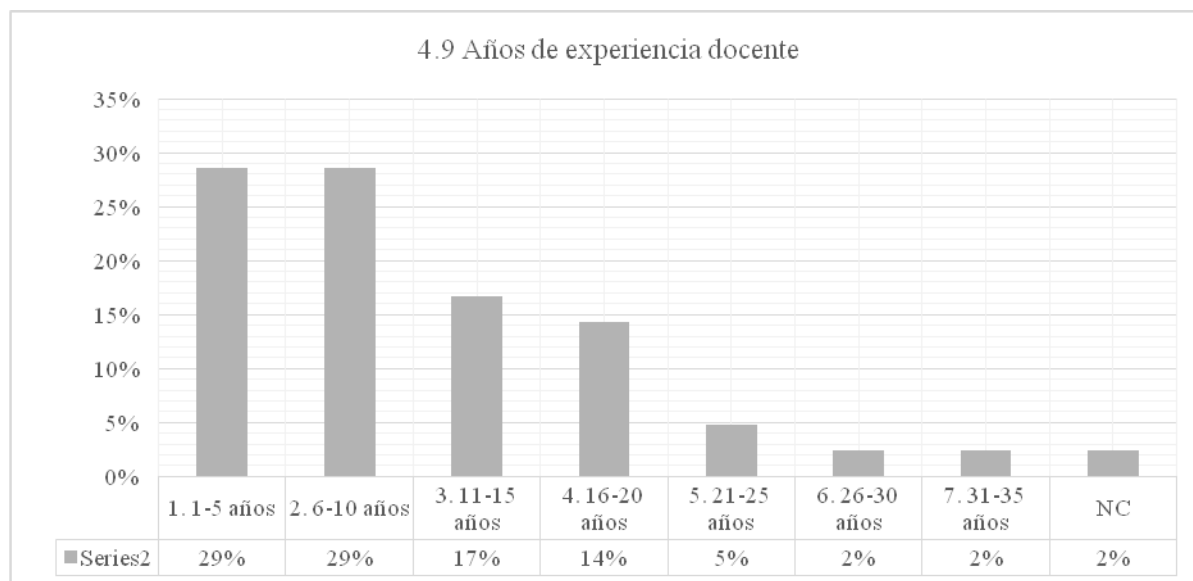
Ahora se pasará al apartado laboral para conocer motivos, espacios alternos de trabajo, experiencia, etc.

4.4 Condiciones laborales.

El contexto laboral refiere a las características, condiciones en que se encuentra trabajando una persona, motivos por los cuales decidió dedicarse a esta actividad, la antigüedad que tiene, a fin de poder conocer, comprender las experiencias y situaciones que lo van configurando como docente.

Si bien la docencia es una labor educativa, humana y formativa, también es necesario mirarla desde lo laboral y por lo tanto los factores que influyen para su permanencia.

Uno de los aspectos que es necesario conocer es la antigüedad del docente en general. Preguntando sobre los años de experiencia global, es decir, de todas las instituciones en que ha laborado, se tuvieron los siguientes datos:



La población está distribuida en un 29% concentrado en docentes novel y en transición de consolidar su experiencia, en tanto el otro 29% se ubica en quienes han constituido una trayectoria más amplia. Posteriormente el 42% está comprendido por aquellos que tienen una trayectoria extensa.

Ningún docente propiamente es mejor que otro por el hecho de tener una trayectoria mayor a otro, por el contrario, hay que considerar que cada uno tiene ventajas y posibles limitaciones tal como lo señala Imbernón en cuanto a la descripción de un profesor novel y un expertis:

De acuerdo con Hubberman(2000) e Imbernón (2004) un profesor novel o principiante comprende aquél que no tiene más de dos años de experiencia, complementando con Gross y

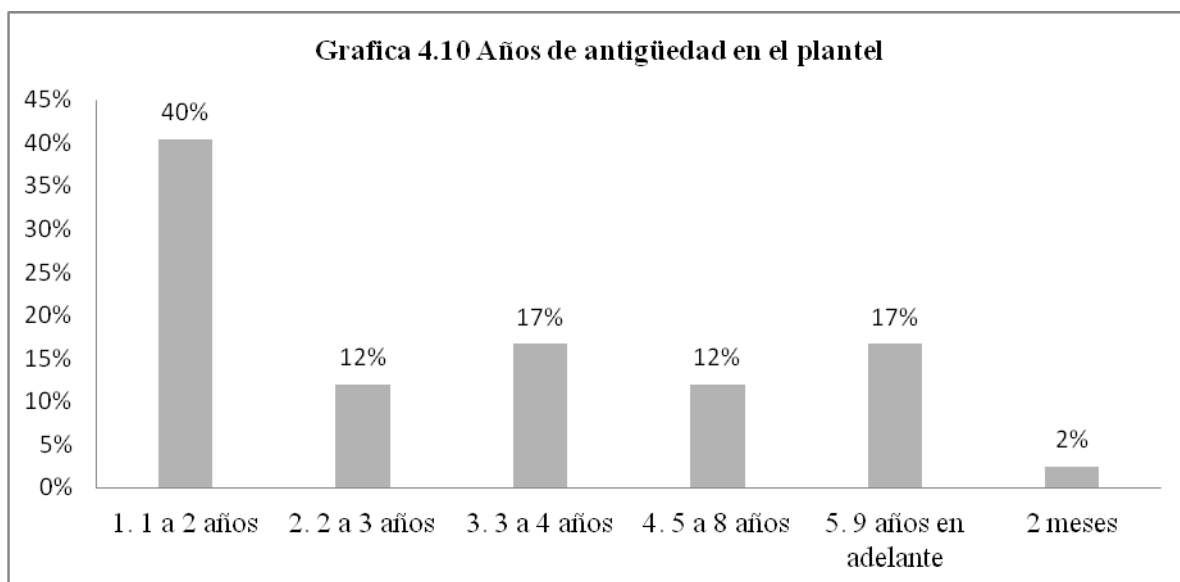
Romana (2004) algunas de sus principales características son la duda de si está haciendo de forma correcta su labor, toma de decisiones en el aula, dominio de grupo y se enfoca más en cubrir los contenidos formales que conforma la materia que está impartiendo.

Ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de la observación que se base en la imitación de los profesionales más cercanos a él (Imbernón, 2004:57),

Por su parte el profesor que ha superado la primera etapa de su trayectoria, va consolidando su experiencia, ya tiene una panorámica más amplia de cómo actuar ante diversas situaciones docentes, no obstante, tampoco está exento de crisis y conflictos ante su formas de actuar frente a los alumnos. De acuerdo con Imbernón el profesor experimentado distingue por:

El profesorado experimentado necesita, para analizar su práctica, poder establecer comunicaciones intersubjetivas con los compañeros, que le permitan superar ciertas crisis que aparecen a lo largo de la profesión y a la vez analizar los elementos de mejorar que se pueden introducir en la práctica. La falta de comunicación entre colegas facilita y aposenta las rutinas propias de cualquier trabajo aislado (2004:64).

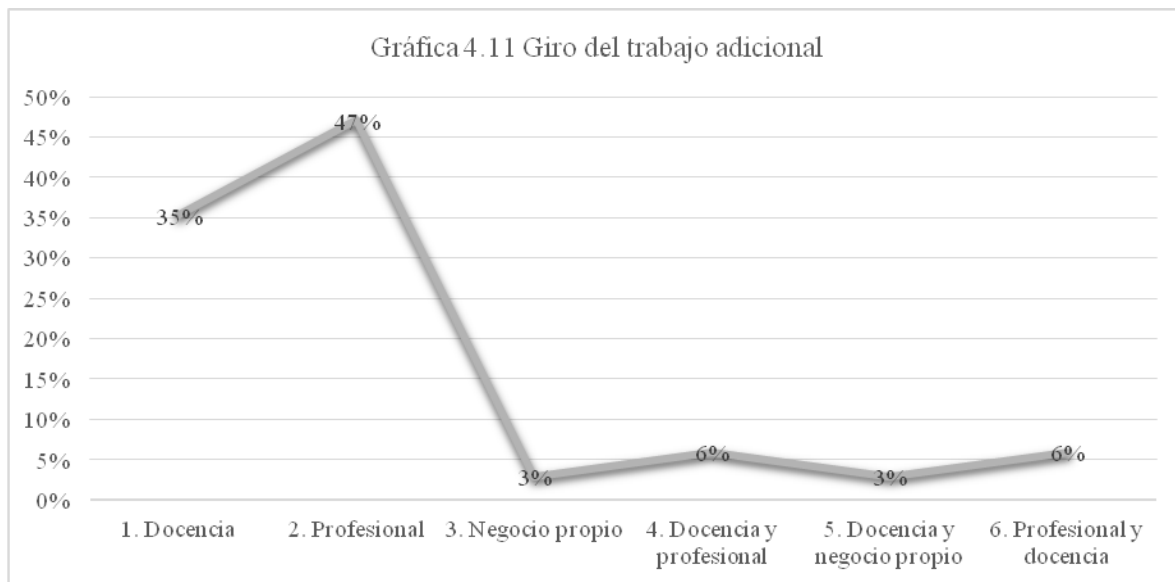
Las líneas anteriores refieren a la antigüedad docente en general, ahora se conocerá la antigüedad específicamente en el plantel donde se aplicó la investigación.



En primera instancia se nota con un 40% profesores que no tiene mucha antigüedad en el plantel. El 17% (3 a 4 años) están en construcción de antigüedad en el mismo espacio académico. El otro 17% refiere a quienes cuentan con una trayectoria considerable dentro de la escuela considerando que ésta inició a operar hace veinte años.

Hay una tendencia a construir trayectorias, pero también es cierto que si se considera el tiempo de antigüedad del plantel, hay una rotación considerable de los docentes. Es decir, colaboran con la universidad durante más de dos años, pero pocos permanecen más de nueve o diez años.

Se sabe que la docencia es una labor de medio tiempo, por lo cual es importante conocer si el docente cuenta con otra actividad profesional o docente. De los 42 docentes 34 dijeron que contaban con otro trabajo adicional, es decir, el 81% se desempeña en otros espacios laborales, de los cuales corresponden a la siguiente distribución:

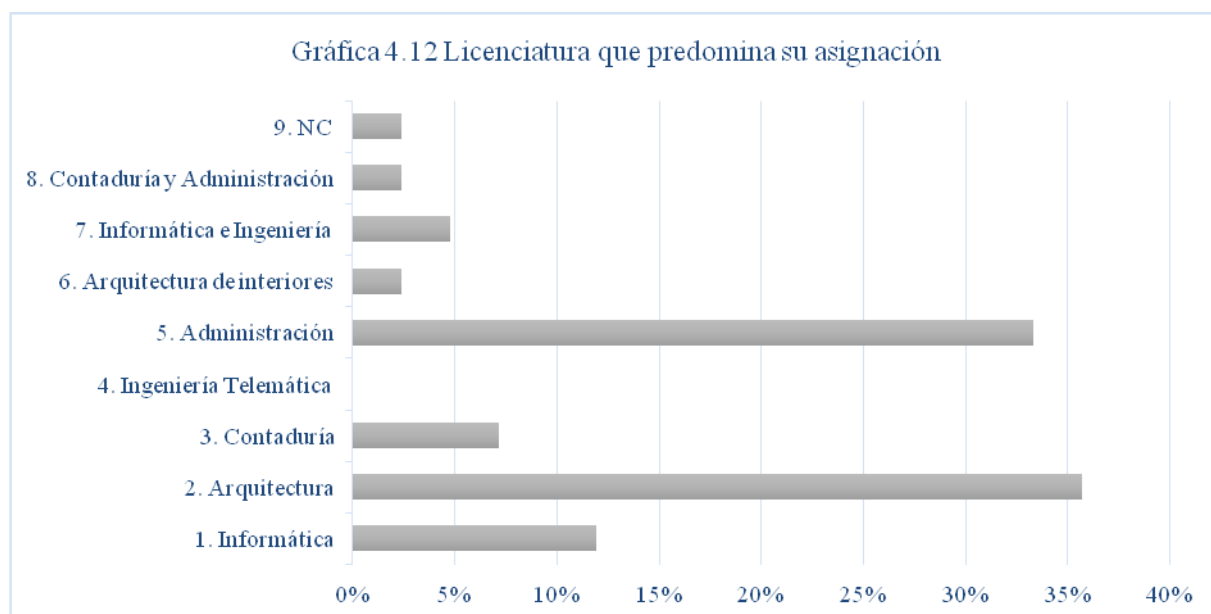


Específicamente de los docentes que cuentan con otro trabajo, el 35% está dentro de la docencia, el 47% se ubica dentro de espacios meramente profesionales. El 15% hace una combinación de ambos, en tanto sólo el 3% tiene una fuente de ingresos a partir de un ingreso propio.

Las cifras anteriores refieren a que los profesores en su mayoría recuperan el contexto profesional para relacionarlo con la docencia en el sentido de que pueden ofrecer mayores experiencias, elementos cercanos y tangibles que permitan un mejor aprendizaje, comprensión de los contenidos formales. Es decir, cuentan con mayores elementos de actualización, aplicación, innovación que pueden llevar a las aulas y dar cuenta de lo que está aconteciendo en el mundo laboral.

Retomando el hecho que las licenciaturas que se imparten en el plantel son de corte administrativo, los espacios donde se desempeña el docente probablemente sean en despachos, consultorías, proyectos e inclusive en sector público donde son trabajos de medio tiempo.

La otra parte que se dedica a la docencia como una actividad de “tiempo completo” los involucra más en el contexto de la academia. Hay profesores que imparten en más de una licenciatura dentro del mismo plantel. A continuación se muestra la gráfica 4.12 en la cual se aprecia el predominio de asignación de licenciaturas:

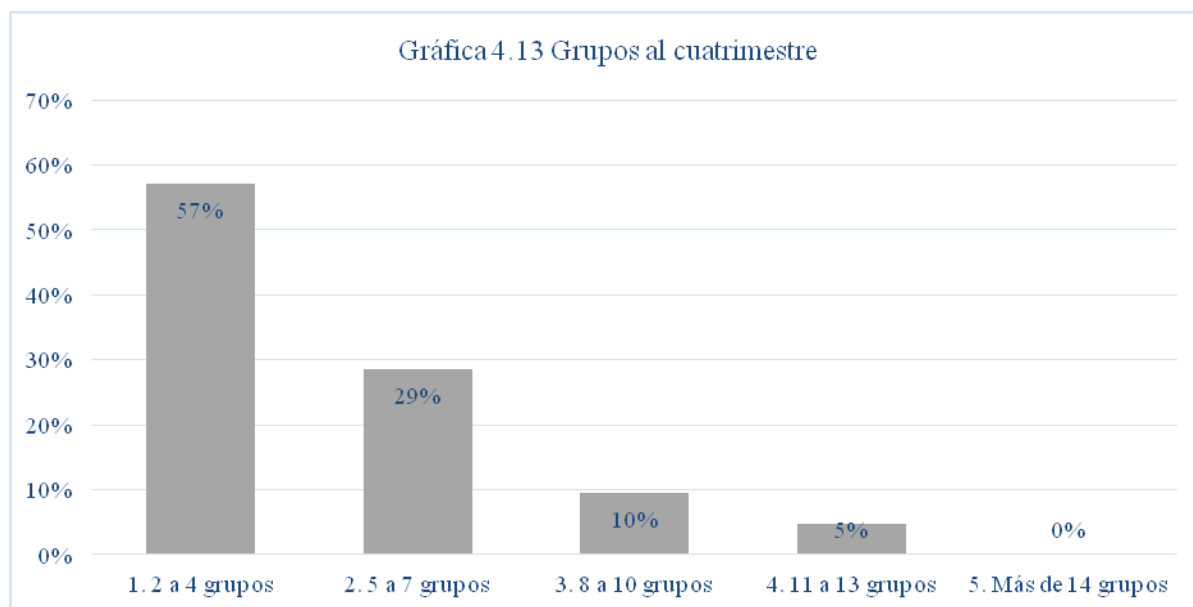


En el caso de Arquitectura con un 36% se nota una mayor proporción porque es una carrera que por la naturaleza de sus contenidos y disciplina, necesita la conformación de sus propios docentes; en el caso de Administración con un 33% es quien continúa en su expansión. Posteriormente sigue Informática con un 12%.

Su formación inicial así como las necesidades de asignación docente conlleva a la conformación de subgrupos y movilidad interna con la planta del profesorado dentro del plantel. Si bien la universidad tiene como criterio para la asignación que los docentes tengan el perfil para la asignatura y que de preferencia tenga formación inicial compatible con la licenciatura, también complementan algunas materias con docentes de otras licenciaturas que tengan antigüedad en el plantel y la materia sea viable a impartir.

Para el caso de las carreras más recientes (Ingeniería Telemática y Arquitectura de Interiores) la asignación de profesores proviene de las licenciaturas que ya tiene más antigüedad (Informática y Arquitectura respectivamente).

En términos de asignación docente, se les preguntó cuántos grupos en promedio tiene el docente al cuatrimestre.



Como se puede ver en la gráfica 4.13 el 57% de los docentes (más de la mitad) no tiene más de cuatro grupos, el 29% tiene una cantidad más considerable de grupos.

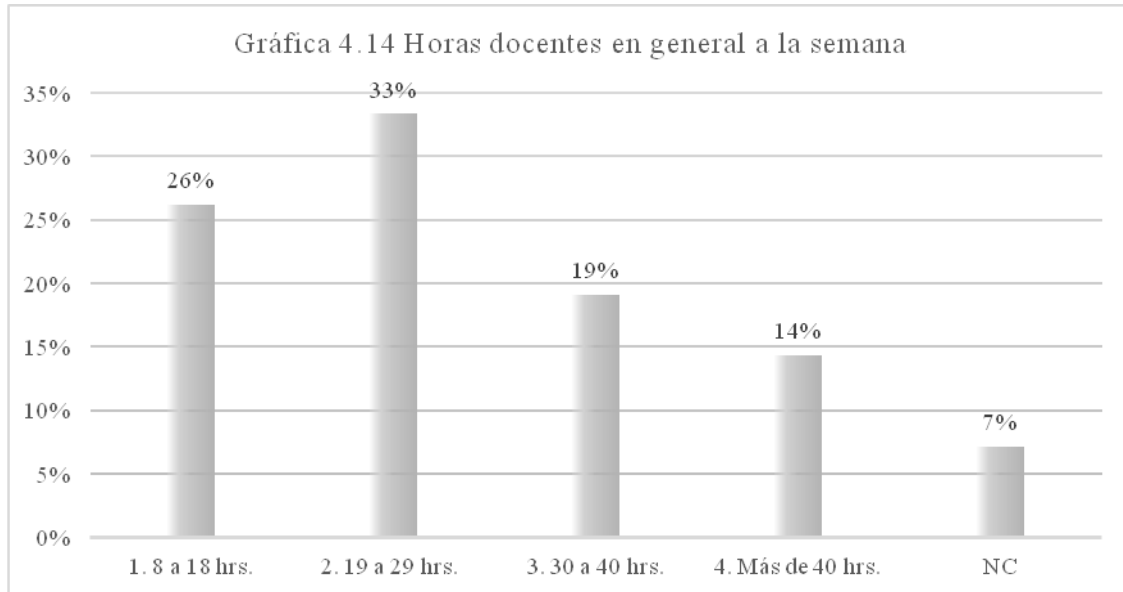
Esto se relaciona con el hecho de que quienes tienen menos de cuatro grupos. Seguramente se dedican a otras actividades como son la docencia y espacios profesionales. En tanto el otro 29% o más se dedica de tiempo completo a la enseñanza debido a la demanda que requiere impartir clases y la falta de incompatibilidad de horarios en trabajos de corte profesional-administrativo.

También se quiso saber sobre la movilidad que pueden tener dentro de la Universidad Insurgentes. Se les preguntó si laboran en otro plantel de la institución, solamente el 17% docentes respondieron afirmativamente, de los cuales laboran en algunos planteles cercanos a Sur I, otros están ubicados en aquellos que sean cercanos a su domicilio o bien porque es donde se imparte la licenciatura que coincida con su formación inicial.

Lo anterior nos indica que los espacios externos de laborar no corresponden propiamente a la Universidad Insurgentes. Puede ser debido a que el docente busca otras instituciones donde pueda

desempeñarse por condiciones laborales o por mera intención de conocer la dinámica de otros espacios.

Para intentar resumir el tiempo que dedican a ejercer docencia (incluyendo otras instituciones) tenemos la gráfica 4.14.



Como se puede observar la proporción que está en primer lugar corresponde a los docentes que dedican de 19 a 29 horas a la docencia semanales que se traduce en un 33%. En segundo lugar se tiene la dedicación entre 8 a 18 horas a la semana , es decir, 26% .

En términos de grupos corresponde aproximadamente a que el docente tiene de 2 a 5 grupos en total (considerando la Universidad Insurgentes y otras instituciones) situación que se traduce a que son profesores que dedican una parte considerable de su tiempo a la ejercer su labor. Cabe resaltar que esta profesión no sólo es la impartición en clase, sino la planeación y el trabajo posterior a clases (revisar tareas, calificar exámenes, entre otros) a lo cual considero que este número en términos de trabajo sería mucho más elevado.

Ante la dedicación que otorgan a la docencia, es importante conocer los motivos que lo llevaron a dedicarse a la docencia. El 81% contestó que es porque le gusta, el resto comentó que era porque le permite dedicarse a otras actividades. Cabe mencionar que en ningún profesor señaló que eligió la docencia porque no tuvieran posibilidad de inserción laboral en otras áreas, reactivo que coincide con el hecho de que una parte considerable se dedica en espacios profesionales.

Aunque son docentes con una demanda de horas de dedicación antes, durante y después de la impartición de clase, el gusto por la docencia es evidente, situación que puede hacer su labor sea estimulante.

Por lo anterior se puede decir que los rasgos comunes del docente respecto a su trayectoria son profesores que ya tiene un recorrido considerable, seguramente también han laborado en otras instituciones lo cual les da una experiencia más amplia en el sentido de que ya han conocido diversos espacios educativos, políticas, perfiles, ambientes y contextos que caracterizan a cada institución y que aun conociendo las múltiples demandas que emanan de su labor, ejercen la docencia por gusto y convicción. No obstante, propiamente en el plantel hay una sinergia interna respecto a la antigüedad, si bien la estancia del profesor no es breve, tampoco es de mucha antigüedad su permanencia.

Durante la permanencia en el plantel, se da una movilidad interna, es decir, el docente de acuerdo a su perfil imparte en más de una licenciatura siempre y cuando la materia sea viable a él; no son exclusivos de una carrera, al contrario, hay una circulación de recursos humanos en este caso, el profesor.

Respecto a la dedicación de la docencia, esta corresponde a una parte considerable de sus actividades, ya sea porque son profesores que sólo dependen de los ingresos del plantel o bien

porque están en otras instituciones. La docencia no es sólo el desarrollo en el aula, sino que implica y demanda preparación de clase, selección de materiales; trabajo después de las sesiones en calificar y de nueva cuenta planear independientemente de que sea día festivo, vacaciones, fines de semana.

Otra de las características distintivas es que más del 50% de los profesores cuentan con otra fuente de trabajo, de este porcentaje el 38% está enfocado en espacios meramente profesionales, lo cual indica que el docente recupera su experiencia profesional y la inserta durante el desarrollo de su práctica a modo de que sea más funcional y significativa.

Para cerrar este apartado, el último rasgo del que se hace mención, no porque valga menos, sino porque es la base para realizar una adecuada docencia es el gusto por lo que se hace. Si se toma en consideración que el 81% realiza su labor por gusto, indica que el plantel cuenta con profesores que aun teniendo espacios profesionales donde desempeñarse (en el caso de algunos negocios propios) deciden continuar con su papel educativo asumiendo los compromisos, responsabilidades, demandas que van implícitas en su tarea de formadores-educadores.

Una vez que se han conocido los aspectos profesionales, socioeconómicos, laborales, es momento de analizar, conocer cómo acontece su práctica a partir de la planeación, desarrollo durante sus clases, miembros con los que interactúa y saber cómo concibe la evaluación. También es importante conocer qué aspectos emotivos, actitudinales, motivacionales que emanan del docente y por lo tanto se reflejan implícitamente en su práctica.

4.5 Competencias docentes.

El término y enfoque por competencias ha generado una ambivalencia, por un lado representa las expectativas a favor de la educación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por otra parte

están los escepticismos, críticas de que carece de un sustento teórico, que simplemente es la repetición del constructivismo.

Lo que no se puede negar, es que a partir de las características sociales, profesionales en la actualidad saber ya no es suficiente, sino que es sólo uno de los elementos que con los que debe contar un profesional-profesionista. Por ello se comenzaron a buscar apoyos en la educación a fin de que ésta propusiera alternativas de una formación que rompiera con lo establecido.

En efecto, se recuperaron teorías del constructivismo, aprendizaje significativo de manera simultánea desde lo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario. De ahí que las competencias se constituyan de lo que la persona conceptualmente sabe: datos, teorías, conceptos y principios, tanto de contenidos factuales (es decir, datos establecidos) hasta la propia construcción de sus conceptos.

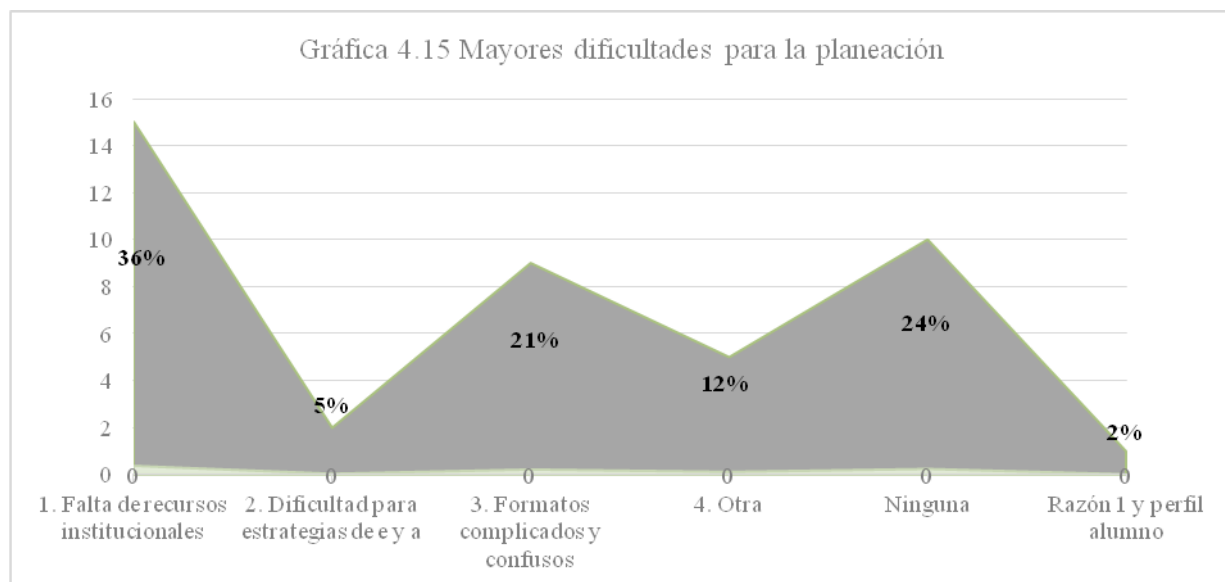
Una vez que el sujeto tiene claridad en lo conceptual, necesita hacerlo presente en alguna situación de aprendizaje a fin de que esos conocimientos no sólo queden en el discurso, sino ubicarlos, proponerlos, aplicarlos, verificarlos e inclusive adaptarlos. Estas acciones refieren a las habilidades, destrezas, aptitudes.

No obstante, el complemento de un profesional que sabe y aplica es su interacción con el medio, sus posicionamientos emocionales, humanos, afectos así como las relaciones con los demás miembros que conforman ese espacio. Esto se le llama las actitudes y refiere al ejercicio de valores, aspectos éticos, psicoafectivos y emocionales que impactan de manera recíproca en su entorno y desde luego consigo mismo.

4.5.1 Planeación didáctica.

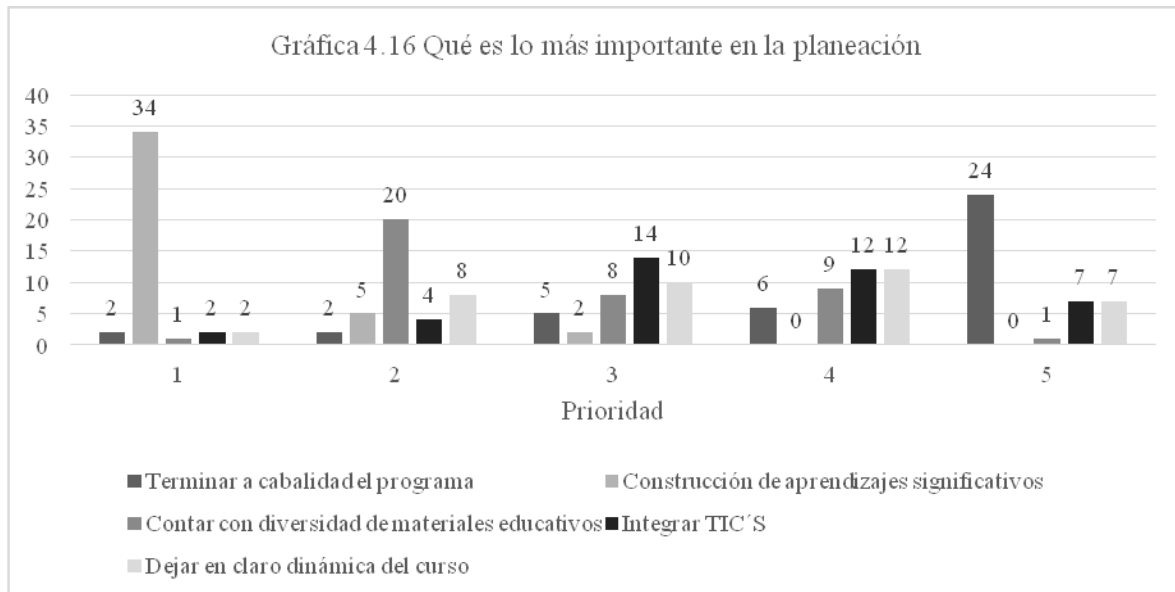
Para un adecuado logro de objetivos es importante la planeación, pues nos permite anticipar, integrar, definir y ubicar todos los elementos necesarios para el desarrollo de la misma.

Antes de impartir una clase el docente necesita hacer una previsión de tiempos, recursos, estrategias. Es decir, una vinculación de a dónde se quiere llegar, qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar. No obstante, pueden ocurrir una serie de obstáculos durante la realización de la misma, por ello se les preguntó a los docentes cuáles eran sus principales dificultades.



El 36% comentó que la principal dificultad para desarrollar su planeación didáctica es la falta de recursos institucionales, el 21% respecto a que los formatos son complicados y confusos. Es decir los obstáculos no son propiamente del docente, sino de corte institucional en el sentido de que se tienen problemas para implementar clases porque no se cuentan con suficientes medios (equipos, programas, entre otros). A su vez los formatos pueden ser confusos porque pese a que los docentes han tomado cursos de planeación didáctica, en un primer momento no sabían cómo abordar dichos requerimientos en el documento.

Dentro de la planeación está conlleva una intención, un objetivo. Se les presentaron las siguientes y estos fueron los resultados:



Prioridad 1: Construcción de aprendizajes significativos. 81%. La principal inquietud para los docentes es que sus clases tengan una efectividad en los aprendizajes de los alumnos, es decir, que lo que se enseña el estudiante no lo vea como un contenido abstracto, sino por el contrario, le dé un significado propio.

Aunque dentro de la Pedagogía se tiene claro qué es un aprendizaje significativo, hay que considerar que estos docentes aun siendo el área de conocimiento administrativo, están sensibles a que el alumno no memorice los contenidos ni los vea como un lejano, sino que lo apropie, lo haga suyo.

Prioridad 2: Contar con diversidad de materiales educativos. 48%. Esto indica que los docentes consideran como elementos fundamentales contar con apoyo de recursos que favorezcan y enriquezcan su práctica a fin de que las clases sean atractivas a los alumnos, además de que son herramientas que permiten un mejor desglose de las clases.

Prioridad 3: Integración de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC'S). 33%. Los docentes no descartan la importancia que actualmente tiene la tecnología y que inevitablemente impacta en la necesidad de incorporarlas en su práctica educativa y no verlas como un sustituto de su papel, sino como una herramienta de apoyo a su labor.

Prioridad 4: Dejar claro la dinámica del curso e integrar las Tecnologías de la Información y comunicación) 29% respectivamente. Uno de los aspectos clave que si bien no es de las primeras prioridades tampoco es la última es el hecho de la comunicación efectiva con los alumnos a fin de evitar futuras confusiones respecto a la dinámica de trabajo y evaluación.

Esto refiere aspectos de comunicación en el aula en el sentido de informar y acordar las políticas del curso, evaluación a fin de que todo lo referente a la dinámica interna del ciclo esté asentado y aclarado.

Prioridad 5: Terminar a cabalidad el programa 57%. Si bien hay un programa formal de la material, existen tiempos establecidos para evaluar, los docentes no lo concentran en una mera operatividad, sino como un espacio formativo de aprendizajes efectivos. Una de las características de la institución es la libertad de cátedra en el sentido de que el docente puede complementar los temas formalmente establecidos (mas no omitir los contenidos que ya están definidos). Aspectos que permiten fomentar en el docente un sentido de libertad, motivación de enseñar.

Una vez que el docente ya ha contemplado a dónde quiere llegar, qué y cómo enseñar, viene el momento de la ejecución o mejor dicho desarrollo de la práctica.

Si bien la Universidad Insurgentes sustenta en su modelo educativo el constructivismo, hay una coincidencia de que los docentes lo tienen como objetivo principal.

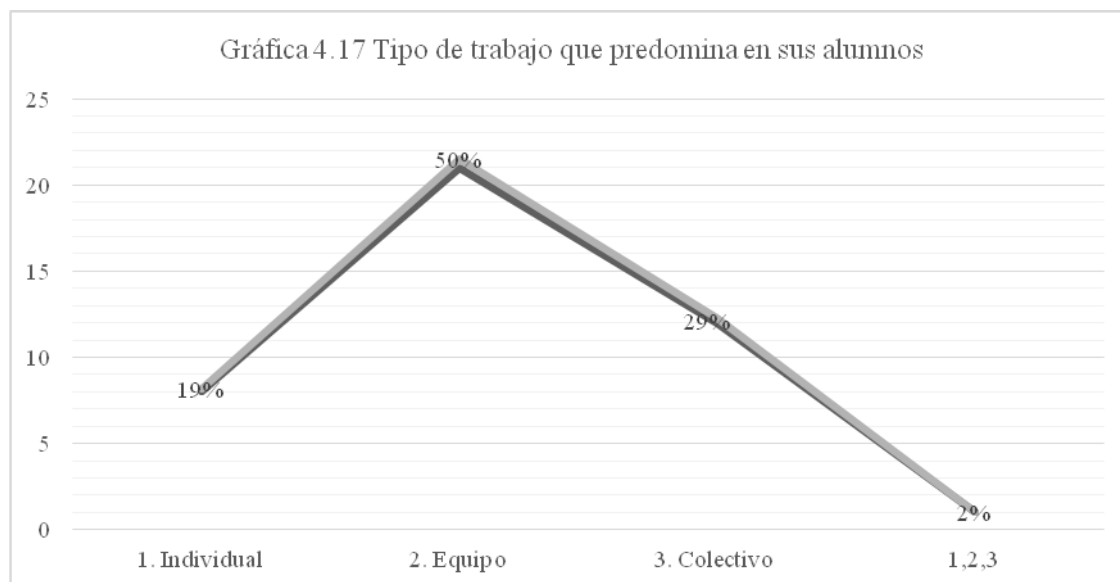
Si bien en este apartado no consideró en un sentido conceptual qué entienden los profesores por planeación y que éstos realizan este proceso como un requerimiento administrativo, los docentes manifiestan que su prioridad es favorecer los aprendizajes significativos de los alumnos, es decir, están conscientes que en la actualidad no sólo lo conceptual sino también la práctica efectiva que vaya más allá del discurso teórico.

No obstante, los docentes manifiestan que el logro de estos aprendizajes depende en buena medida de los recursos, materiales educativos, didácticos que la misma institución le otorgue.

4.5.2 Desarrollo de la práctica docente.

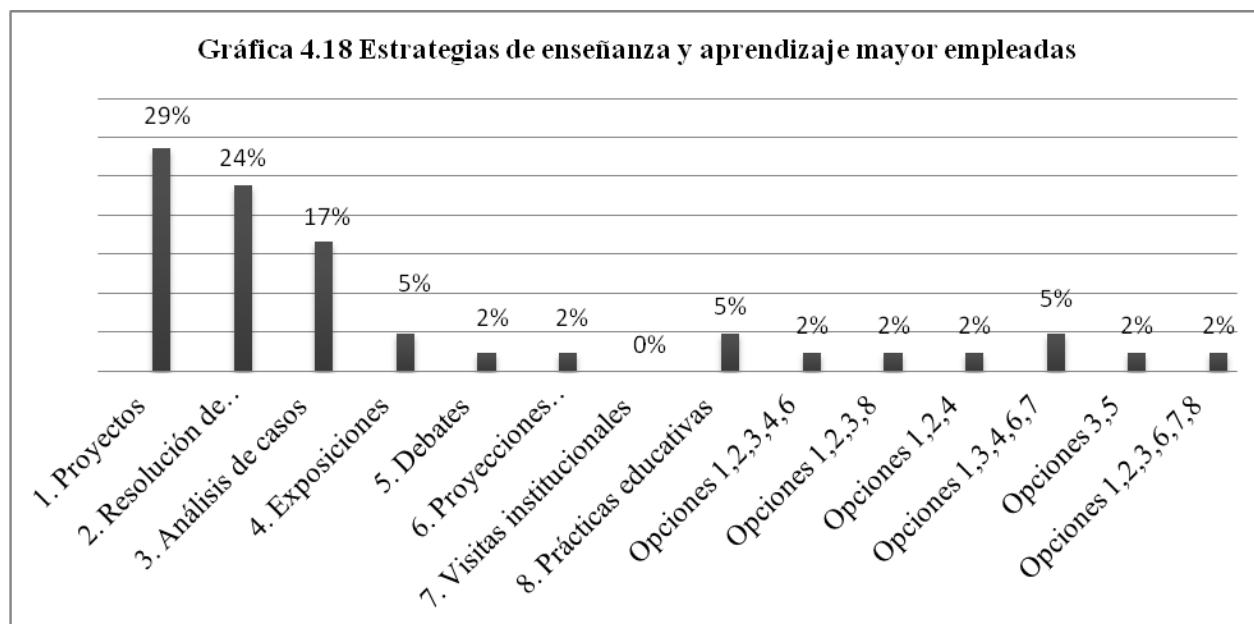
Se sabe que uno de los aspectos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje es la aplicación de los contenidos que en un primer momento se planearon. Existe una diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje, mismos que son necesarios saber cómo los emplea el docente y también saber cómo se asume el docente durante ese proceso. Si bien los docentes parten de la construcción de aprendizajes significativos, uno de los elementos para la adquisición de éstos es a partir de la interacción que tengan con el ambiente, así como la ruptura de la tradicional clase unidireccional sin dejar de lado su responsabilidad como docente.

Se inició preguntándoles qué tipo de trabajo predomina con sus alumnos, se tuvieron los siguientes resultados.



Conforme a la gráfica se puede observar que el 50% promueve y aplica el trabajo en equipo, el 29% lo extiende a lo colectivo. Sólo el 19% predomina el trabajo individual.

Este rasgo también indica la coincidencia de la práctica docente hacia el modelo constructivista en el sentido de que los aprendizajes también se logran en buena medida con la interacción del medio y procesos de socialización. Una vez definido qué tipo de trabajo predomina, es necesario saber mediante qué estrategia se apoya el docente.



Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que con mayor frecuencia se mencionaron corresponden a lo que se denomina aprendizaje situado, es decir, el alumno es ubicado en una determinada situación a resolver, de manera que además de saber las teorías, conceptos, éstos deberán ser aplicados para poder resolver y atender una problemática. Propiamente las principales que el docente aplica son:

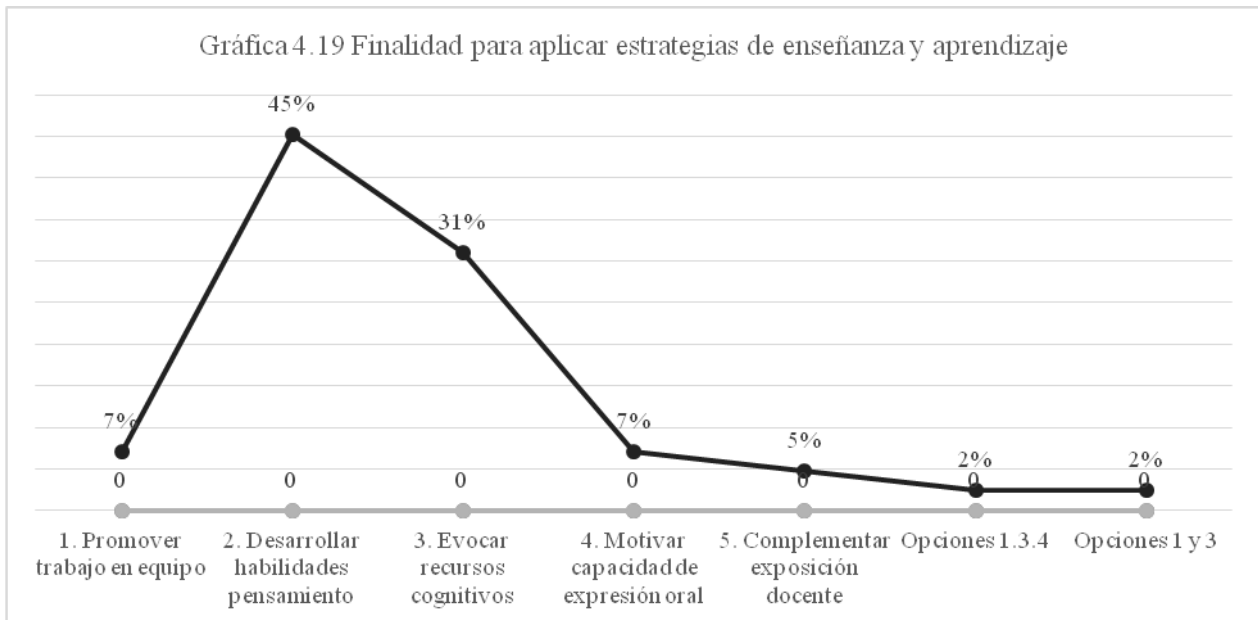
- Elaboración de proyectos 29%
- Resolución de problemas 24%
- Análisis de casos 17%

Es importante retomar en qué consiste cada una de estas estrategias (Cuevas, 2013)

- Resolución de problemas: refiere a la presentación de una situación-problema de manera que los alumnos propongan soluciones y el docente los oriente.

- Elaboración de proyectos: Definición de un tema a desarrollar y que tenga su planeación, investigación, ubiquen hipótesis, apliquen, analicen y evalúen el resultado así como los factores que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo del mismo.
- Análisis de caso: Recuperación de una historia real a fin de ubicar sus componentes, discutan y argumenten qué alternativas pueden ser aplicables a su solución.

Recordando que toda estrategia didáctica aplicada en el aula deriva de una meta, se les preguntó cuál es la finalidad de implementar dichas actividades.

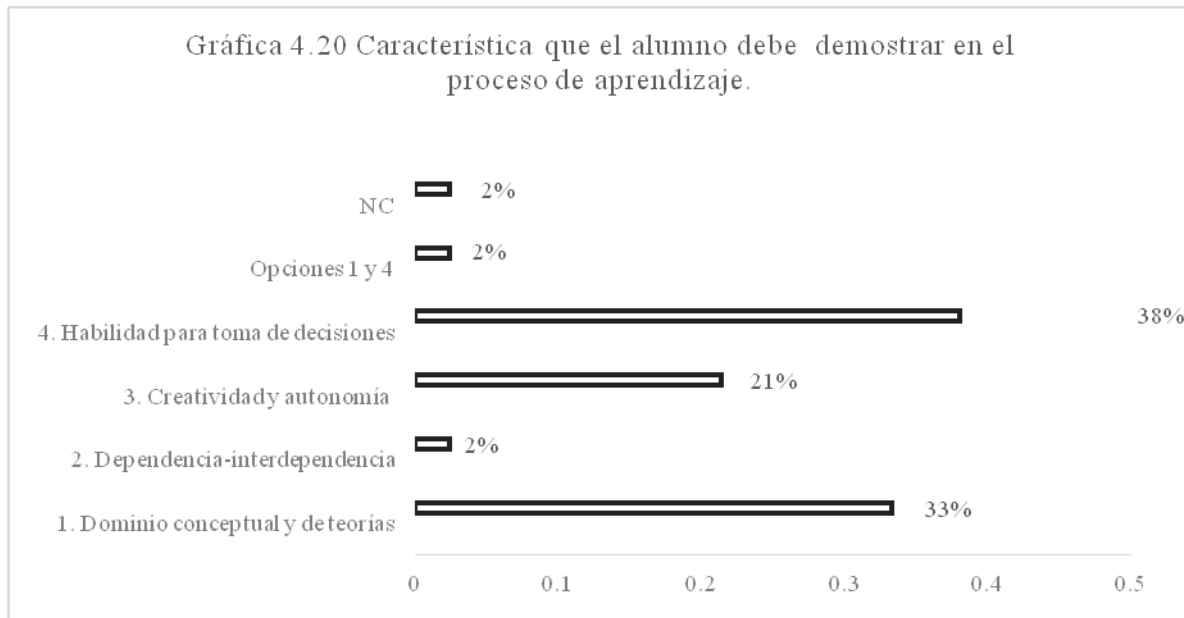


Se puede ver que un 45% tiene como finalidad de aplicar estas estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento, en tanto el 31% lo tiene ubicado en la evocación de recursos cognitivos.

Desarrollar habilidades de pensamiento permite identificar, detectar, analizar, diferir; finalmente el evocar recursos cognitivos a su vez permite vincular los principios teóricos con los acontecimientos de esa situación que les permita crear e innovar formas de abordar la

problemática y por ende tomar un posicionamiento que mejor beneficie a dicha resolución. Esto puede deberse al tipo de disciplinas que se imparten en el sentido de que son de corte más práctico- teórico.

Sin embargo, no hay que dejar de lado que aún en el trabajo en equipo el alumno no pierde su desenvolvimiento individual como persona, inclusive durante el desarrollo de la práctica docente existen momentos en que el alumno refleja su interacción con el entorno, por lo cual el profesor requiere definir qué espera de un estudiante en términos académicos, mismo que se muestra en la siguiente gráfica.



En la gráfica 4.20 podemos ver que 38% de docentes tienen como principal característica que el alumno demuestre la habilidad para la toma de decisiones, por otra parte el 33% considera que el alumno demuestre la utilidad de saber los referentes teóricos. En tercer lugar la creatividad con un 21% la posicionan en tercer lugar.

Recordando a Denyer (2005) y Cuevas (2013): recuperan que las posibilidades del docente dentro del enfoque por competencias son:

- Construir experiencias que demanden la movilidad de recursos cognitivos, actitudinales como son: resolución de problemas, elaboración de proyectos, análisis de casos de manera que fortalezca el trabajo en equipo y por lo tanto aprendizaje colaborativo; de ser posible también se pretende integrar conocimientos de otras áreas de manera que se logre un trabajo interdisciplinario.
- Impulsar la creatividad e iniciativa de manera que se puedan ubicar nuevas formas de proponer y solucionar problemas, es decir, “ir más allá de lo ya establecido”.
- Deja su posición protagónica y la cede al alumno sin desistir de su labor.
- Se convierte en orientador del alumno respecto al proceso de aprendizaje de éste apoyándose en la retroalimentación como elemento clave y formativo.

Los últimos dos puntos remiten a qué posición toma el docente al momento en que “cede” su lugar protagónico al alumno pues en ocasiones se piensa que delegar una actividad es asignar en totalidad al grupo su tarea y que ellos solos aborden toda la problemática.

Se les preguntó a los docentes cuál es su posición dentro de su práctica docente al momento de asignar tareas al grupo. El 62% mencionó que los acompaña por intervalos de tiempo, el 33% los acompaña en todo momento. Por lo cual se puede ver que el docente tiene claro que su rol se ha convertido en guiar, orientar, el proceso de aprendizaje y que a su vez le permite reflexionar e innovar su práctica.

El docente continuará teniendo la responsabilidad de generar estrategias que propicien el aprendizaje de los alumnos, pero además tendrá la responsabilidad de aprender tanto de las estrategias como de los resultados que producen dichas estrategias en sus alumnos y en su

práctica docente. Retomando a Cazares menciona que “El enfoque por competencias ayuda a que el maestro evoluciones y revolucione su práctica docente” (2011:19).

Otra de las funciones del docente universitario es desarrollar y fomentar la visión multidisciplinaria de otras materias, por lo cual se les preguntó mediante qué forma relacionan la diversidad de dichos conocimientos:

76% manifestó que lo relacionan mediante el diseño de estrategias de aprendizaje, por lo cual se puede decir que la relación de conocimientos queda muy centrado dentro del salón de clase. Sería importante conocer cuáles son esas actividades de aprendizaje, así como dar un mayor lugar a las actividades extraclase o invitadas, es decir, enriquecer con situaciones que provengan del exterior.

Con base a estas preguntas se puede decir que el docente además de tener una práctica docente constructivista, el enfoque por competencias también se hace presente, pues no basta con tener dominio de conceptos, datos, principios sino aplicarlos en una situación simulatoria de la vida profesional haciendo uso de todos los conocimientos, habilidades y actitudes en forma simultánea.

A partir de la descripción anterior, se puede ver que el docente busca tener una armonía respecto a favorecer aprendizajes significativos en los alumnos. Si bien su metodología va muy enfocada a la práctica mediante la implementación de proyectos, resolución de problemas, análisis de casos, tiene claro que para ello se necesita recuperar una serie de conceptualizaciones, principios, referentes teóricos para comprender, interpretar y resolver la situación que se demande.

Por otra parte, también hacen mención sobre aspectos actitudinales como son: trabajo en equipo, toma de decisiones donde el alumno reflejará su desempeño al momento de desenvolverse con

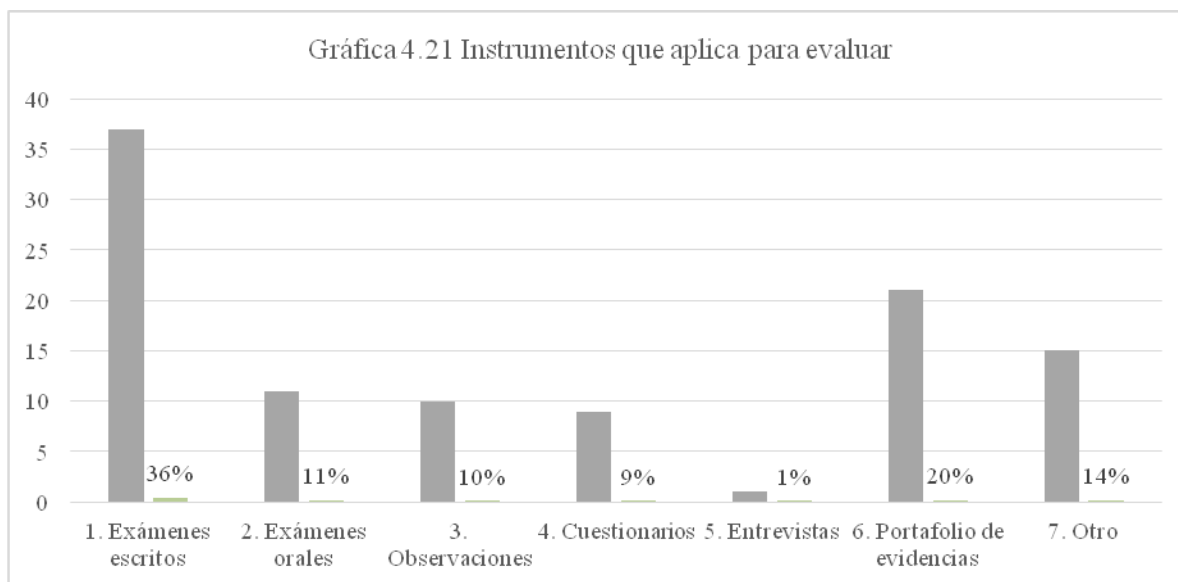
otros miembros igual a él, así como toma de decisiones en situaciones que se vayan manifestando al momento de realizar la tarea encomendada.

4.5.3 Evaluación.

Como siguiente apartado se desarrollará lo relacionado a la evaluación: concepciones, formas de evaluar, frecuencia. Dentro de la Pedagogía y educación se sabe que evaluar va más allá de lo que socialmente se cree o ha practicado: clasificación, valoración-desvalorización, sin embargo, es interesante saber cómo la conciben los docentes provenientes de otras áreas del conocimiento.

Partiendo de lo básico que es saber qué entienden los docentes por evaluación, se tuvo que el 94% lo concibe como el proceso por el cual se puede ubicar el logro de objetivos del curso de parte de los alumnos.

Los docentes muestran una noción adecuada de lo que es evaluación, uno de los factores podría ser un curso que abordó esta temática y que mencionaron en la pregunta ocho, de lo cual puede estimarse que los espacios de formación docente otorgados por la universidad tienen un impacto favorable en su práctica.



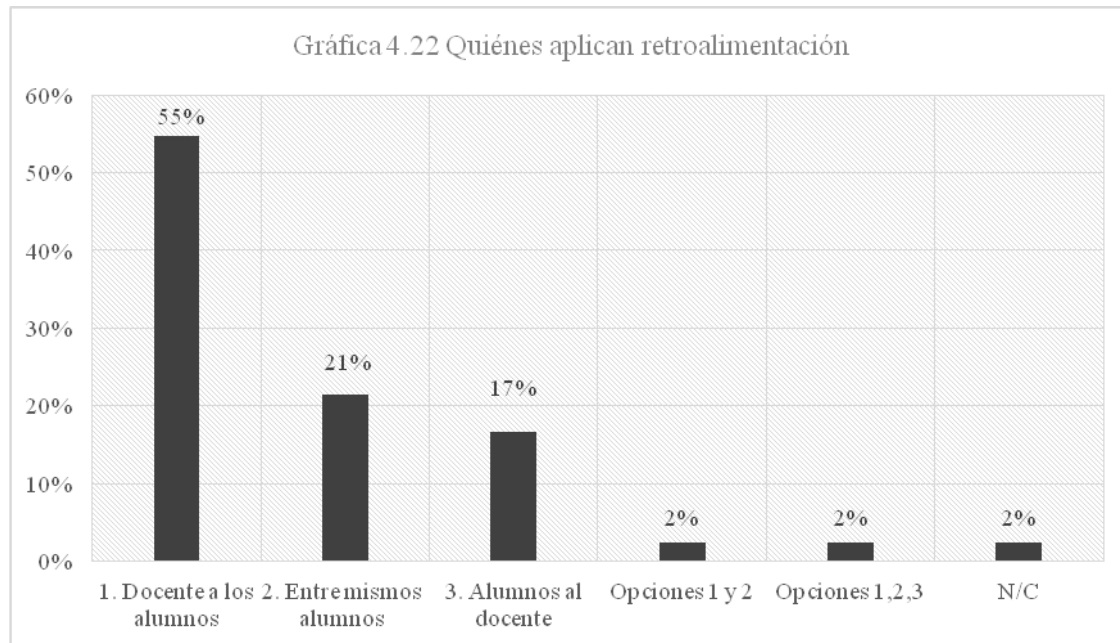
Para saber cómo evalúan los docentes a sus alumnos se les preguntó qué instrumentos empleaban con mayor frecuencia.

Se observa que con un 36% los exámenes tradicionales siguen prevaleciendo en el sentido de que distingue por arrojar-concentrar en un documento los conocimientos que ha adquirido el alumno. Como se sabe esta alternativa tiene como característica que es cuantitativo, sin embargo, también llama la atención que con un 20% el portafolio de evidencias es otra alternativa que consideran para evaluar, verificar de manera descriptiva, cualitativa cómo evoluciona el aprendizaje del alumno.

El 14% mencionó que los proyectos, prácticas son otras formas de evaluar, aunque fue un número considerable no se podría considerar instrumentos, sino estrategias y que ya fueron abordadas en la pregunta correspondiente a las estrategias que emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje 29.

Una de las palabras clave en materia de evaluación es la retroalimentación, es necesario saber si el docente la aplica y cuándo.

En la pregunta referente a qué entendían por retroalimentación, todos respondieron que es orientar al alumno sobre los aspectos que son necesarios reforzar de su aprendizaje, así como ofrecerle estrategias que favorezcan su mejora.



En cuanto quiénes aplican la retroalimentación se tiene que un 55% considera que el docente es quien emite la retroalimentación sobre sus alumnos. La evaluación entre compañeros tiene un 21% y la evaluación de los alumnos al docente tiene un 17%. Esto obedece a que tradicionalmente el docente tiene un lugar absoluto de autoridad. Sin embargo, para enriquecer más las experiencias de aprendizaje sería importante dar espacio a que los alumnos evalúen en conjunto al docente no con finalidad de juzgar o incomodar, sino de profundizar los canales de comunicación, retroalimentar y construir la toma de decisiones en forma conjunta.

Pedagógicamente se sabe que el proceso de evaluación es complejo y que requiere realizarse desde diversas técnicas y acopio de información de manera que este proceso sea desde el docente

hacia los alumnos y a la inversa, pero también analizado, retroalimentado por la Coordinación Académica a fin de que sea lo más objetiva posible.

A su vez se les preguntó sobre la frecuencia con que aplican la retroalimentación, un 69% se realiza de manera constante, con un 24% refiere al terminar un periodo de evaluación. Con esto se puede apreciar que predomina la evaluación continua, pues de esta manera los docentes podrán detectar áreas de oportunidad en los alumnos y de esta manera no sea una confirmación errónea de que la evaluación es incómoda, sino todo lo contrario, es decir, un proceso formativo. Solamente el 2% lo aplica a término de un ciclo escolar, en tanto el 5% no la aplica. De este último indica que una mínima parte omite este proceso.

Ahora se pasará a conocer cómo está ubicado el docente en cuestiones actitudinales: pues si bien puede ser un experto en su materia, sabe enseñar desde el currículum formal⁴⁵, en varias ocasiones los aspectos actitudinales reflejan otro tipo de capacidades que el docente puede carecer de ellas o todo lo contrario, manifestarse de manera provechosa en su desempeño e institución en general.

4.5.4 Relaciones interpersonales.

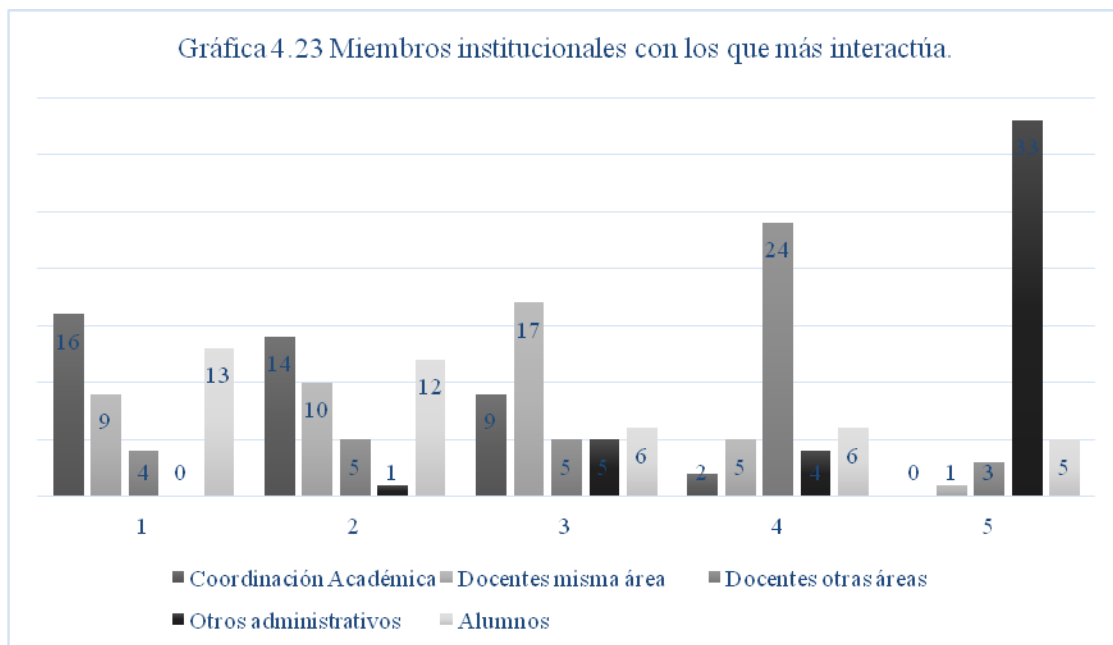
En todos nuestros espacios sociales se dan procesos de interacción con personas que pueden ser afines o no en cuanto a personalidad, intereses. Cuando dos personas o más no coinciden pueden darse situaciones de conflicto. Estos forman parte de la vida cotidiana, la manera en cómo se aborden es lo que hace la diferencia.

⁴⁵ Refiere a lo que está establecido en documentos formales: planes de estudio, programas académicos que deben ser desarrollados por diversos agentes educativos, entre ellos, el docente.

Se les preguntó qué hacen cuando dentro de su labor docente tienen un conflicto en el aula, lo que hacen es abordarlo directamente con las partes implicadas tratando de llegar a una conciliación antes de que el conflicto se vuelva más grande o en su caso esperar la intervención de alguna instancia administrativa.

Se consideró importante analizar qué pasa con los aspectos afectivos, emocionales, actitudinales, pues éstos se verán reflejados implícitamente en su práctica docente. Recordemos que un docente fuera del aula sigue siendo humano, tiene historia personal, creencias, antecedentes de porqué actúa de determinada manera y aunque en el aula tiene que asumir su labor con objetividad, ética, en ocasiones puede no ser así.

En este caso se puede decir que los docentes asumen con asertividad las situaciones que lleguen a suscitarse, pues el 98% contestó que ellos mismos son quienes abordan la problemática con las partes implicadas.



Otro punto que se preguntó fue sobre los procesos de interacción institucional, es decir, con quiénes interactúan más y se tuvieron los siguientes resultados:

Instancia 1: Coordinación Académica 38%. Esta es la primera instancia socializadora (inclusive antes que los alumnos) donde los docentes se relacionan, situación que también llama la atención para el segundo lugar pues vuelve hacer la instancia principal muy pareja con los alumnos.

Se puede ver el papel primordial que tiene Coordinación Académica, si bien es la oficina que solicita, revisa, retroalimenta a los docentes lo relacionado a planeaciones, exámenes, calificaciones, entre otros, también a partir de la interacción cotidiana se llegan a dar procesos de interacción informal.

Instancia 2: Coordinación Académica 33% y alumnos 26% respectivamente. Estos porcentajes demuestran que los alumnos son la segunda instancia socializadora, refiere a que dentro del aula se dan procesos de socialización que remiten a todo este cúmulo de experiencias formales e informales, entendidas estas últimas como los episodios donde existen los intercambios de palabras que se dan fuera del aula y dentro de la institución: saludos, solicitud de ayuda para algún proyecto o materia, indicadores que manifiestan que indican que el docente sí interactúa con los educandos.

Instancia 3: Docentes de la misma área 40%. La interacción con docentes de su misma licenciatura a la que están adscritos, está ubicada como tercera instancia socializadora con un 40%. Estos espacios permiten el intercambio de experiencias, grupos, materias.

Instancia 4: Docentes de otras áreas 57%. La interacción con docentes distintas a las licenciaturas en las que se encuentran adscritos es de forma ocasional, la convivencia está centrada en los que pertenecen a los de su misma área disciplinar.

Instancia 5: Otros administrativos 78%. Entendida como la instancia socializadora refiriéndose a la entrega de calificaciones, documentos, etc. es decir, procesos formales.

Si bien la tendencia de la práctica docente es que su desempeño queda en una exclusividad del aula, tampoco puede mantenerse de manera aislada, pues en esta práctica educativa de enseñar, formar, inevitablemente surgen dudas, inquietudes, incertidumbres, así como inquietudes, iniciativas que necesitan compartirse y hacerse saber con diversas instancias que conforman la institución educativa (administrativos, colegas, educandos).

Al lograrse adecuados procesos de comunicación, se abren mayores posibilidades de redes generar propuestas, proyectos que retroalimenten al docente y por ende favorezcan a los educando.

4.5.5 Autoconcepto e identidad.

El autoconcepto es cómo ubica el docente sus propias características de manera integral, desde los aspectos favorables que le permiten tener un buen desempeño, hasta aquellos rasgos que en ocasiones impactan, repercuten en situaciones de crisis. Una vez que se tiene clara la constitución de sí mismo, es importante aceptarla de manera constructiva a mantener las fortalezas así como comprometerse a trabajar las oportunidades a mejorar.

Dependiendo de la motivación intrínseca⁴⁶, apoyo administrativo, logros, superación de retos, gratificaciones económicas y morales, construirá un concepto favorable, seguro de sí mismo, creíble de su propia labor que se verá reflejado en el currículum vivido.⁴⁷ Esta construcción también incluye tanto los aspectos favorables que el docente tiene como fortaleza para nutrir su labor así como las dificultades que es necesario aceptar y corregir.⁴⁸

En principio se les pidió que mencionaran tres calificativos que describan su imagen docente, hubo una diversidad de calificativos favorables. El principal fue la responsabilidad; posteriormente los términos guía-facilitador fueron los que denotaban las características de un profesor constructivista. Otros rasgos que denotaron fueron práctico- dinámico; innovador- creativo rasgos de un maestro bajo el enfoque por competencias.

Las características anteriormente citadas refieren a rasgos dinámicos, que están en constante búsqueda y movilidad por diseñar, implementar diversas alternativas de enseñar desde el acompañamiento y guía hacia el alumno, es decir, tienen claro que el rol docente ha cambiado sin deslindarlos de su labor educativa. También llama la atención que la responsabilidad fue el principal calificativo que los definió, término que se relaciona en el contexto profesional y laboral.

Finalmente se les aplicó una escala Likert sobre la satisfacción, gusto ante su labor; disposición, flexibilidad y adaptabilidad para abordar nuevos retos. Ante ello los docentes respondieron lo siguiente:

⁴⁶ Refiere cuando la persona realiza acciones, define metas por la mera iniciativa de querer hacerlo sin esperar un incentivo o reconocimiento del exterior. (Díaz, 2002)

⁴⁷ Refiere al conjunto de vivencias e interacciones que generan un clima de clase y dinámica entre el docente-grupo.

⁴⁸ Recuperación del capítulo dos correspondiente a la elaboración de mi autoría

Preocupación por las nuevas generaciones referida como encuentros de distintas formas de educación. El 26% estuvo en siempre y 26% en casi siempre. Esto habla de una inquietud, sensibilidad del docente ante las diversas situaciones que además de percibir, impactan en su labor docente.

Se nota una preocupación por los cambios sociales, educativos que se reflejan y repercuten en el aula (estilos educativos, vulnerabilidades de los estudiantes, cambios en los roles de autoridad). En ello sería pertinente ver qué apoyos y recursos se le pueden proveer al docente para su intervención desde su postura.

Respecto al sentido de pertenencia hacia la institución se les preguntó en qué medida sienten alegría por interactuar con el alumno e institución donde el 74% manifiesta satisfacción por tratar con los educandos y miembros de la escuela. Esta respuesta permite apreciar que el docente no sólo se centraliza en realizar su función formal, sino que está interesado en formar parte significativa de la comunidad institucional, condicionales que le motivarán intrínsecamente a continuar dando lo mejor de sí.

Otra de las situaciones que pueden ocurrir en la práctica docente es que las cosas no siempre salgan como se planean, por ello se les preguntó a los docentes con qué frecuencia sienten desconcierto ante este tipo de episodios en donde el 54% comentó que a veces sienten inquietud. El resto de los docentes no sienten conflicto cuando ocurren situaciones inesperadas.

Hay un reconocimiento de que la mitad de la planta docente se siente desconcertado cuando las cosas no salen como las tenía planeadas, esta sería otra oportunidad de proveer al docente de recursos y apoyos que le favorezcan su prevención y adaptación ante situaciones no contempladas y que no repercutan en su labor docente.

En la actualidad docencia es sinónimo de mejora continua evitando lo estático, sin embargo, esto debe nacer del profesor y por ende se genere sinergia en su contexto y práctica.

El 76% manifestó motivación a mejorar, innovar, conocer y vivir nuevas experiencias. Este mismo porcentaje se presentó ante la disposición a enfrentar nuevos retos. Por su parte el 73% respondió tener satisfacción por la labor docente. Finalmente el 71% dice tener inquietud e iniciativa para crear cosas nuevas.

Con base en lo anterior, se refleja la gran convicción que tienen los docentes para realizar su labor, es decir, en cuestiones actitudinales se denota una alta motivación intrínseca por su labor, pues aunque una parte considerable de los maestros cuentan con trabajos profesionales no descuidan su labor.

4.6 Competencias docentes de los profesores.

Una vez que se ha revisado la literatura correspondiente a docencia, competencias y que a su vez se hizo una investigación de campo, es posible vincular la teoría y práctica a fin de poder dar cuenta qué acontece en sobre las competencias docentes en la Universidad Insurgentes Plantel Sur I.

Es importante reiterar que la oferta académica que conforma este plantel en su mayoría es de corte administrativo, contable y de ciencias exactas (licenciatura en arquitectura e ingenierías), estos campos disciplinares remiten a la aplicación inmediata y concreta del conocimiento, por ello es necesario analizar con mayor detenimiento cuáles son las características de las competencias docentes, qué rasgos sí se cubren a modo de suficiencia y cuáles falta consolidar.

Si bien las licenciaturas de este plantel están orientadas a la profesionalización⁴⁹, no están exentas de la necesidad de innovar y adaptar conforme a las demandas de la sociedad. Esto hace evidente en el momento en que los docentes buscan constantes espacios de capacitación y formación profesional, de los cuales una parte considerable pertenece a temas de corte didáctico-pedagógico. Es decir, el profesor de esta institución se apoya en adquirir una formación docente que le otorgue herramientas de apoyo para un mejor desempeño en el aula y frente a las múltiples tareas que demanda su labor educativa.

A partir de la ubicación de edades de los docentes, éstos se encuentran en una generación “intermedia” es decir, no son de una enseñanza tradicionalista absoluta, a su vez una parte considerable no tiene mucha antigüedad en el plantel, por lo cual se puede deducir que les tocó el periodo cambiante, dinámico y hasta incierto donde la autoridad, disciplina está en un momento de crisis; donde los profesores se encuentran frente al abismo entre dos encuentros generacionales tan opuestos en un mismo espacio (Tenti, 2006).

Lo anterior puede provocar un desconcierto de cómo ejercer la enseñanza aunado al hecho de que una proporción considerable de su tiempo lo asignan a la docencia (antes, durante y después de estar en el aula) situación que les va generando necesidad de apoyarse, conocer qué herramientas pedagógicas pueden adquirir y desarrollar. Por ello se puede destacar que uno de los rasgos de la profesionalización docente está presente: innovación.

De antemano uno de los rasgos favorables que tienen los docentes es su experiencia y contacto con el mundo laboral-profesional, de esta manera primeramente ellos mismos construyen

⁴⁹ Este término refiere al proceso dinámico y gradual de ir adquiriendo nuevas habilidades y características que permitan cumplir con los estándares de calidad que la sociedad espera de alguna profesión. Este concepto es factible integrarlo al hablar de competencias ya que confirma la premisa de que no es suficiente el saber conceptual, sino también aplicar y hacer evidente una serie de habilidades y actitudes favorables en el entorno que le rodea al sujeto.

esquemas cognitivos y profesionales que a su vez son herramientas de apoyo que pueden ofrecer a sus alumnos. No prevalece un discurso centralizado en la academia, sino que los profesores ya tienen una panorámica profesional que les permita dar cuenta a los alumnos de cuáles son las exigencias, implicaciones, expectativas a las que hay que adaptarse, asumir, proponer, solucionar.

Específicamente en materia de las competencias docentes y su práctica, los principales rasgos y procesos clave que se hacen presentes en estos profesores son respecto a:

Iniciando por la planeación, este proceso se considera fundamental para la práctica docente en el sentido de que permite ubicar previamente qué, cuándo, cómo, porqué enseñar. De esta última estriba el hecho de que los docentes tienen como prioridad el que sus alumnos adquieran, construyan sus propios aprendizajes; romper con el discurso protagónico del docente.

Si bien una de las características de las competencias es la recuperación de algunas teorías como el constructivismo que a su vez sustenta que la obtención de aprendizajes del alumno proviene de la interacción con el medio, se habla de que el profesor tiene que diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que le permitan situar al alumno a su propio aprender. Para ello se requiere en apoyo de recursos didácticos, los cuales si la institución no cuenta con suficiencia, es una de las dificultades (la principal) para ampliar y enriquecer espacios de formación efectivos.

Una vez que se ha realizado la planeación del docente, viene el momento del desarrollo de la práctica en el aula. En esto se rescatan varias características de las competencias: la mayoría de las estrategias empleadas por el docente para su enseñanza y aprendizaje es ubicar al alumno como protagonista de su propio proceso formativo.

Las actividades realizadas bajo el enfoque por competencias van más orientadas en la elaboración de proyectos, solución de problemas dado que éstas logran vincular de manera simultánea

diversos aspectos como son los conocimientos que previamente fueron instruidos a fin de que dichos contenidos conceptuales y factuales se hagan presentes en una situación que requiere aplicación de conocimientos y soluciones, es decir, un “hacer” manifestado en habilidades y destrezas de pensamiento, razonamiento, motricidad, entre otras.

No hay que pasar por alto el aspecto actitudinal del cual se ha hecho énfasis como característica esencial para un buen desempeño escolar y por ende profesional. Esto refiere procesos de socialización, búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto; ejercicio de valores, aspectos éticos entre otros. No obstante, para las competencias no basta con saber y hacer, sino también el “ser”, de ahí que el docente promueva constantemente el trabajo en equipo o colectivo, pues este tipo de experiencias complementa la formación del alumno. Cada individuo es singular, podrá tener coincidencias y diferencias con los demás elementos de su entorno así como también aprender y nutrirse de éstos. Fomentar este tipo de actividades consolida el sentido de dependencia-interdependencia del educando manifestado en: solución de conflictos, cooperación, toma de decisiones, corresponsabilidad, adaptabilidad.

Siguiendo con las líneas anteriores el docente cede su espacio protagónico al alumno, mas no lo abandona y va programando un equilibrio entre la orientación de trabajo hacia el alumno y el desempeño de éste a fin de que por sí mismo construya sus aprendizajes, dé soluciones a sus dificultades . Si en este ejercicio cognitivo presenta dificultades entonces el docente acude a orientarlo.

Respecto a los aspectos actitudinales propios del docente que denotan características de la docencia es la adecuada conducción de conflictos donde en caso de haber alguna situación, el

profesor es quien toma la iniciativa de abordarlo directamente con el grupo y las partes implicadas.

No obstante, también hay algunos rasgos de las competencias docentes y que requieren fortalecerse en los profesores: adaptabilidad ante diversas situaciones, trabajar en una situación diferente a lo contemplado aún es algo que denota inquietud e incertidumbre. Otros aspectos que son deseables en la docencia y que no se consolidan son el pensamiento inter, multi y transdisciplinario. A partir del trabajo en el aula poco a poco éste se queda centralizado en lo que desenvuelve el profesor hacia sus alumnos, si bien se programan visitas externas o en su caso conferencias de expertos, éstos permanecen de manera exclusiva en la materia formalmente programada.

Otro aspecto importante a considerar en la docencia y específicamente en el enfoque por competencias es la evaluación. Conceptualmente los profesores tienen claridad sobre el proceso formativo en donde se permite ubicar en qué medida se han logrado los objetivos, que es algo continuo, que la retroalimentación es un ejercicio clave y constructivo que permite informar al evaluado su situación de logros, dificultades con fines de mejora. Sin embargo, aún falta concretarlo de manera más diversa en técnicas e instrumentos de evaluación así como los agentes evaluadores.

Por lo tanto referente a la evaluación y los docentes de este plantel se le puede denominar una generación intermedia de concebirla desde un enfoque constructivista, como una experiencia formativa y continua, pero también continua prevaleciendo la práctica tradicional donde el docente en su mayoría mantiene el ejercicio de ser quien emita de forma unidireccional el

resultado, así como el hecho de que aún los exámenes siguen siendo el medio principal de corroborar los aprendizajes.

Con base a todo lo anterior se puede ubicar a los docentes de esta población bajo el enfoque por competencias en un lugar intermedio. Hay que recordar que la literatura de las competencias tardó en llegar a México, su inserción en los currículos institucionales tardó, en algunos casos prevalece su crítica y cuestionamiento.

Reitero que a esta generación de “intermedia edad y experiencia profesional“ arroja algunas características de las competencias bien definidas (planeación, desarrollo de la práctica, roles, estrategias empleadas) pero también falta consolidar otros (evaluación, pensamiento global y adaptabilidad) mismos que sería pertinente reforzar a fin de que la formación que reciben los estudiantes sea cada vez más efectiva y pertinente. Si bien la institución tiene inquietud de seguir el enfoque por competencias, sería importante que se hiciera una planeación, formación y seguimiento de lo que este enfoque ofrece.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de la revisión literaria que aborda el tema de la educación superior, docencia universitaria y competencias, se hará mención de la vinculación teoría y práctica así como las aportaciones que el presente trabajo busca realizar.

A fin de dar una mayor estructura, se abordará conforme a los siguientes apartados.

Las instituciones de educación superior privada de atención a la demanda.

Es necesario partir de la situación vertiginosa, exigente e incierta que vive la sociedad en la actualidad y como ésta recae en la educación (principalmente nivel superior) ya no como un espacio de erudición, sino como proveedor de herramientas de supervivencia, situación que se remarca en las instituciones privadas en México dado el valor de la inversión monetaria existente y demandante.

Revisar toda la literatura relacionada al tema confirma el hecho de que la educación es un fenómeno que abarca grandes dimensiones desde lo macro que recae y exige a lo micro, local a tener un cumplimiento cabal.

Lo anterior refiere a que toda esta vorágine del mundo globalizado presente en todos los países genera exigencias y necesidades de adquirir más conocimiento y habilidad para mantenerse en la sociedad de hoy: incierta, dinámica, elitista, etc. por lo cual se delega a la educación, específicamente superior privada como el refugio que logrará una garantía de vida a quienes logren acceder a ella aunado a que en los años noventas las instituciones públicas son rebasadas por la demanda de ingreso, esta situación ha dado pie a que se surgan una cantidad considerable de universidades privadas, situación que generó la necesidad de clasificarlas debido a que varias de éstas comenzaron a ofrecer facilidad de acceso y costos accesibles.

Esta situación era un arma de dos filos: por un lado estaba la duda de su calidad educativa, por otro, se estaba logrando la cobertura y por ende una expectativa de mejores oportunidades de vida, social y económica a largo plazo para el país.

Tal fue la expansión que se dio la necesidad de clasificarlas acorde a sus características: población a la que se dirige, procesos de ingreso, duración de sus planes y programas entre otros. Esta diversidad y crecimiento de instituciones privadas comenzó a generar la duda de qué tan formales y confiables eran.

Las instituciones de educación superior privadas continúan existiendo y expandiendo su oferta educativa, así como las modalidades curriculares que han sido rentables por jóvenes que al no ser admitidos en alguna institución pública o bien por circunstancias laborales, personales ya no pueden dedicar mucho tiempo al estudio optan por incorporarse a estas escuelas que les ofrecen una educación de calidad en un lapso de poco tiempo, sin procesos de selección, a un costo accesible con diversidad de oferta educativa.

El papel del docente universitario en la formación profesional.

Uno de los principales actores educativos de quien actualmente se han realiado trabajos en estudiarlo, cuestionarlo y que socialmente ha sido una figura significativa es el docente, a éste se le delega, confía y hasta responsabiliza de la formación de los alumnos.

Muchas de las actividades que realiza la institución necesitan apoyarse en el docente: notificación de alumnos ausentes o con bajo aprovechamiento, participación en actividades extracurriculares (donativos, jornadas académicas, entre otros) así como la responsabilidad del aprendizaje, comportamiento de los alumnos (pese a que ya son mayores de dieciocho años).

Ante esta multiplicidad de retos, tareas que inevitablemente han provocado un cambio considerable del rol docente, se habla de la necesidad de profesionalizar la docencia (Zabalza,

2002) a fin de que se logren vincular los contenidos propios de la disciplina con que cuenta el docente con las alternativas y apoyos didácticos pedagógicos que le permitan tener una práctica más funcional ante los diversos cambios que ha tenido el ejercicio de enseñar: autoridad-disciplina bien entendida, diversidad en estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación desde lo formativo que culminen en aprendizajes significativos para una adecuada formación hacia el mundo profesional y laboral.

Si bien la profesionalización docente universitaria permite adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permitan tener mayor seguridad y desenvolvimiento ante la práctica docente (Imbernón, 2007), es necesario tener presente que es un proceso evolutivo que se configura, enriquece a partir de la praxis.

Las competencias docentes de los profesores de la Universidad Insurgentes

Partiendo de que es una institución privada donde el alumno paga por un servicio educativo, hay un control sobre la puntualidad, asistencia, precisión de inicio y término de las clases hacia el docente, por ello es importante mirar al profesor en el sentido de saber quién es, de dónde viene, ubicar sus fortalezas y oportunidades, por lo cual a modo de resumen haré mención de las respectivas características.

La mayoría proviene de instituciones públicas: UNAM, UAM, IPN lo cual permite dar cuenta de que se cuenta con una formación crítica y sensible de aportación a la sociedad además de que éstas continúan prevaleciendo como primera opción para los estudios de Posgrado, pues si bien estas universidades tienen un filtro de ingreso, se mantienen como la primera posibilidad académica para obtener un grado adicional de estudios.

Por otra parte, en cuanto a la orientación del campo de conocimiento específico prevalece el área de sociales y humanidades, es decir, buscan una formación que les permita atender las demandas

e inquietudes que se hacen presentes en su contexto laboral, profesional y educativo conforme a las necesidades que presentan día a día en su espacio profesional.

Pese a que la formación inicial de los docentes va más enfocada al área administrativa, matemática, y aunque parte de estos docentes tienen una trayectoria considerable dentro de la docencia, no dejan de actualizarse principalmente en materia de formación docente. La institución sensible y atenta a esta característica docente, busca implementar una serie de estrategias y recursos que otorguen en lo posible herramientas que favorezcan su desempeño.

Si bien es un riesgo generalizar el comportamiento docente, se puede apreciar que en su mayoría los catedráticos muestran disposición, compromiso o mantener, mejorar su desempeño a partir de diversas conductas como son: puntualidad, disposición a atender las notificaciones administrativas, inclusive a contestar el instrumento, algunos más dialogan sobre su práctica, entre otros.

Una parte considerable cuenta con trabajos de corte profesional, esto les permite mantenerse actualizados y por lo tanto en búsqueda y conformación de nuevos conocimientos; de manera que al interactuar con la realidad se pueden hacer puntos de encuentros, coincidencias y hasta cuestionamientos, desacuerdos sobre los referentes teóricos siempre en aras de construir saberes.

Aunque en su mayoría los docentes no son noveles, su prioridad en el aprendizaje es que el alumno genere aprendizajes significativos a partir de la interacción con situaciones que le requieran al alumno hacer uso de conocimientos, habilidades. Llama la atención que los docentes tienen como prioridad otorgar experiencias que impacten en el alumno y le permitan adquirir y consolidar una formación integral de manera que él mismo construya sus principios, referentes y vaya más allá de un aprendizaje memorístico.

Otro de las características que conforma el constructivismo, aprendizajes significativos es la interacción con el contexto, relaciones interpersonales donde el trabajo en equipo permite

desarrollar este rasgo incluyendo las situaciones de conflicto vistas no como un obstáculo sino como una oportunidad para adquirir nuevos aprendizajes que van más allá de lo conceptual.

Respecto a la evaluación, éstos la conciben como la verificación de objetivos, pero también como la oportunidad a mantener lo que favorece el aprendizaje y también como la posibilidad de transformar aquello que sea necesario, es decir, se logra romper la concepción errónea de que evaluar es calificar y clasificar de una manera estática.

Recomendaciones para lograr las competencias docentes

Dentro de toda práctica educativa y sobre todo la docencia, es importante considerar qué aspectos son invitaciones a mejorar o precisar:

Romper con el aislamiento del aula, si bien dentro de lo administrativo, formal se ubica la asignación de clases con determinadas horas donde el docente debe impartir un programa y procurar la adquisición de aprendizajes propios de su materia, también sería enriquecedor interactuarlo con otras áreas de conocimiento afines (en un primer momento) así como apoyarse con otros recursos y estrategias que también favorecen su aprendizaje. Dichas sugerencias refieren a:

Conformación de equipos de trabajo con otros docentes a fin de generar encuentros académicos que permitan el intercambio de conocimientos, actualizaciones, enfoques y en lo posible los alumnos sean testigos de ello.

Esto podría ser mediante programación de mesas redondas, conferencias, talleres.

Gestionar proyectos de trabajo con alumnos de otros grupos y/o licenciaturas de manera que éstos sean quienes den cuenta de su proceso de aprendizaje y complementen con otros enfoques. Estas dos recomendaciones permitirían desarrollar aún más el aprendizaje multidisciplinario,

transdisciplinario e interdisciplinario que cualquier institución que se denomine universidad tiene que promover y expandir.

Como se puede ver en las líneas anteriores trato de hacer un poco de énfasis en romper un poco con la estática que ocurre en un salón de clases, pues si bien los docentes distinguen por aportar al alumno tanto aprendizajes significativos y situados, complementar con estas recomendaciones permitirá al alumno no sólo tener una adecuada aplicabilidad de conocimientos, sino también una mirada contextual que le permita saber dónde estará posicionado en su futuro campo profesional.

Otra de las áreas de oportunidad del docente es la evaluación. Si bien el docente tiene una conceptualización y una aplicación adecuada de ésta, requiere darse la oportunidad de experimentar “jugar” sobre los agentes que emiten dicho ejercicio.

Sigue prevaleciendo la heteroevaluación emitida por el docente hacia sus alumnos, aunque algunos docentes permiten que entre los mismos miembros del salón se evalúen, pocos son quienes piden a los alumnos evalúen al docente. Esto es entendible porque por mucho tiempo el docente era visto como la figura de conocimiento absoluto e incuestionable; ahora con los excesos de atribuciones que el alumno tiene hacia criticar o en algunos casos juzgar la labor de los educadores, el hecho de evaluar a una figura de autoridad puede causar estragos sobre la legítima del docente.

No obstante, una evaluación bien planeada y sustentada con los principios de objetividad, transparencia y sobre todo ética asumiendo las corresponsabilidades que tanto el educando y educador compete abordar, es posible comenzar a introducir el hábito de la evaluación dejando cada vez más atrás la errónea idea de etiquetar y clasificar.

Si bien se realiza la autoevaluación mediante un proceso administrativo, éste se realiza del profesor hacia los alumnos, esto obedece a que el sistema educativo ha estado acostumbrado a que otro diga si está bien o no. No obstante, realizar este ejercicio a modo de introspección sobre

cómo fue su cumplimiento como educador, ubicar qué factores influyeron para el logro u obstáculo de una efectiva labor docente permite reencontrarse con su propia trayectoria, desempeño y mejora, así como una renovación de compromisos profesionales-educativos.

Por último otra recomendación es respecto a las modificaciones curriculares y que también impactan sobre el docente, su desempeño y por ende sus competencias. Actualmente la institución está impartiendo (con tendencia a homogeneizarse) la modalidad MAX. Se tiene claro que ésta surgió como demanda ante los altos índices de deserción por falta de tiempo para estudiar por motivos laborales. No obstante, es necesaria una reestructuración desde lo pedagógico a estos planes y programas que de asignatura pasan a ser módulos, pero con los mismos contenidos y menos tiempos, situación que al docente le genera una demanda de reestructurar su planeación, estrategias de enseñanza; si bien existen una serie de materiales guía, es necesario insistir en dos cosas: una reestructuración curricular acorde a este modelo así como una formación docente específicamente a esta modalidad de manera que se aminoren las inquietudes y posibles resistencias hacia esta tendencia.

Respecto a las competencias docentes se tiene una intención de adoptar dicho enfoque, sin embargo, no es algo que esté bien definido en el currículum formal. Si bien hay documentos, formatos institucionales que abordan de manera introductoria lo que son las competencias, faltan precisar los referentes teóricos a fin evitar reforzar las confusiones que emanan del tema.

En la práctica docente se buscan implementar algunos rasgos del aprendizaje situado donde se recuperan los conocimientos teóricos en una circunstancia que requiere ser solucionada, es decir, haya una aplicabilidad del conocimiento. Habría que valorar si estas características que el profesorado aplica en sus alumnos es debido a que a partir de los cursos de actualización profesional que en su momento la institución impartió o de otras fuentes él tiene claro lo que son

las competencias, o bien por la naturaleza de su formación inicial (carreras científicas, sociales, entre otros) donde la práctica es un rasgo distintivo de estas áreas de conocimiento.

A lo largo de este trabajo se ha realizado una mirada hacia varios ejes que entrelazan el tema central: la globalización, la educación superior privada, la institución donde se realizó la investigación y a los docentes que la conforman.

Análisis crítico del trabajo: alcances y limitaciones

Ahora es momento de mirarme y ver qué me dejó esta experiencia desde mi formación como Maestra en Pedagogía y porque no, también desde lo personal.

Hablar de instituciones privadas de educación superior es un tema complicado, poco abordado y que debe hacerse con mucha responsabilidad. Tal vez uno de los motivos por los cuales no se hable mucho es porque ya se cataloga como instituciones negocio, sin embargo, como se vio aun dentro de este sector hay diferentes tipos de instituciones de educación superior privada dependiendo de la población a la que atienden: políticas y reglamentos internos, tiempos de duración, ubicación, inversiones, modalidades que manejan, etc.

Es cierto que hablar de educación superior privada es prácticamente un sinónimo de negocio para los dueños de estas escuelas, pero también es cierto que hay instituciones que buscan innovación, expansión en beneficio de los alumnos. A lo largo de la literatura correspondiente a las IESP se decía que sólo se constituían para ganancias económicas a cambio de una formación práctica y rápida en el alumno. También se comenta sobre el exceso de flexibilidad de ciertas autoridades educativas para otorgar una autorización a un plan y programa sin dejar de lado las posibles vulnerabilidades de las instancias acreditadoras que tienen por objetivo certificar la calidad educativa.

No obstante, más allá de las posibles especulaciones, juicios es un hecho que las instituciones de educación superior privadas están presentes y no sólo eso, también representan oportunidades para la pedagogía de acercarse a ellas, conocer qué es lo que está pasando, analizar la dinámica institucional y educativa que en ella opera para proponer sugerencias de mejora. También es cierto que las instituciones privadas van más enfocadas a las demandas del capitalismo, producción, empresa, pero también es necesario rescatar, integrar aquellos aspectos humanos, formadores, críticos. Ante esta situación considero más viable trabajar la competencia de adaptabilidad formativa desde una perspectiva humana, finalmente formamos parte de un sistema y no lo expreso con fines de subordinación, sino de una capacidad de acoplamiento, aprendizaje constante.

Por otra parte las IESP buscan brindar educación de calidad apoyándose en el enfoque por competencias que en un primer escenario necesitan hacerse presente en el aula y posteriormente en el campo laboral. No obstante, dicha orientación proveniente de un contexto administrativo con fines de optimización industrial también ha provocado la confusión, incertidumbre y escepticismo por parte de maestros, pedagogos y la sociedad en general, sin embargo, no es el único medio por el cual la educación en las aulas puede mejorar, pero sí es una opción al fortalecimiento del desempeño docente.

Con base en lo anterior, se necesita difundir, aclarar la conceptualización de las competencias a fin de evitar caer en que es sinónimo de vencer, ser el mejor; sino lo contrario, verlo como un elemento de apoyo para un adecuado desempeño docente e impacto benéfico en la sociedad. Al momento de acercarse a la aplicación de campo se encuentran coincidencias, pero también situaciones que merecen un mayor detenimiento a fin de demostrar que es lo que en verdad acontece en las IESP sin el afán de decir qué es bueno o malo, qué es mejor, sino simplemente

dar a conocer qué características comprende una institución de educación superior privada y específicamente con su planta docente.

Estas instituciones saben que el alumno es cliente, pues de éste proviene la fuente de empleo, sin embargo, también es responsabilidad de la escuela tener bien claro hasta dónde se cumple la premisa “Lo que pida el cliente” en el sentido de que ellos son una institución formadora y ofrecen un servicio educativo de manera que se diferencie la sensibilidad de estar atento a lo que necesite el alumno para un adecuado proceso formativo frente a la pérdida de objetividad y por ende dejar de ofrecer una educación de calidad.

Haciendo una valoración sobre los aspectos metodológicos que se emplearon para el presente trabajo, se sabe que pueden haber limitaciones en cuanto la certeza de información obtenida al momento implementarlo en la investigación de campo por diversos factores (falta de tiempo, personales, institucionales, entre otros) por lo tanto esta investigación deja nuevas puertas de conocimiento en los siguientes puntos:

Apoyarse en otros medios para recopilar información (entrevistas con alumnos, egresados) dado que a ellos la institución se debe en términos de satisfacción, cumplimiento de calidad educativa por lo cual son una fuente de información en cuanto a la pertinencia de conocimientos, habilidades, actitudes que obtuvieron para desenvolverse en el campo laboral y profesional de manera óptima.

La docencia también necesita verse desde lo institucional, por lo cual sería pertinente entrevistarse con coordinadores académicos, ya que éstos son quienes realizan la selección, contratación, reconstrucción docente, así como el seguimiento con alumnos, asistencia, evaluación, entre otros desde lo administrativo, pero también en lo informal, es decir, en las interacciones que se dan en lo cotidiano.

Por otra parte aunque el instrumento no consideró reactivos a profundidad que den cuenta de aspecto de interacción en el aula, hay que considerar que en la actualidad la literatura docente es un tanto exigente, dogmática en cuanto a todos los deberes, funciones del docente. Con frecuencia los textos que hablan de la labor docente vistos desde el constructivismo, competencia, humanista, entre otros, refiere a que éste debe generar aprendizajes significativos, ser orientador del aprendizaje, motivar, formar sujetos autónomos, mantener control de grupo, ofrecer diversidad de estrategias de enseñanza, hasta en términos modernos, ser un *couch* del alumno.

Esta serie de referentes teóricos adoptados por las instituciones sociales y educativas (escuelas, organizaciones, familias, alumnos) depositan múltiples expectativas en el docente que debieran ser cumplidas, de lo contrario el educado puede ser considerado como *un mal profesor*.

La pedagogía y la didáctica tienen una faceta del “deber ser” vista como un ideal, mismo que prevaleció en un modelo educativo sustentado en la disciplina, orden, obediencia que fue distorsionado y en muchas ocasiones fue sinónimo de maltrato.

En los últimos años (diez empíricamente hablando) comenzó a darse una forma distinta de educar, donde el educando podía ser libre y con derecho a decidir, no obstante, aquí también se dio una distorsión de la libertad, resaltando los derechos y omitiendo las obligaciones.

Sin afán de desviar el tema, menciono esta situación social debido al choque generacional que se da en el aula ante profesores con una educación distinta a la de ahora. Esto desemboca en el aula en donde a través de los alumnos, se manifiestan todos estos cambios sociales y educativos que llegan a derivar en situaciones fuera del alcance del docente debido a que éste sólo cuenta con su formación profesional y en su caso, con algunos referentes pedagógico-didácticos obtenidos de alguna formación complementaria por su cuenta u otorgados por la institución.

Lo anterior puede derivar en que el proceso de enseñar quede en un mero transmitir conocimientos; esto no necesariamente implica falta de capacidad docente, sino más bien

requiere la necesidad de seguir otorgando al docente de herramientas didácticas, pero también psicoemocionales para un adecuado ejercicio de límites, autoridad, manejo de conflictos, entre otros. Esto desde luego, sin eximir las tareas que el docente sí debe cumplir: asistir en tiempo y forma a clases, preparar clases, dominar el tema, desarrollar su clase con diversidad de estrategias de enseñanza, realimentar a los alumnos, procurar involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Los párrafos anteriores hablan desde la perspectiva de investigación formal, sin embargo, se sabe que aún dentro del marco positivista, el tema y proceso de investigación es un espejo, una proyección de lo personal. Realizar este trabajo, ser sujeto y objeto de estudio, no es fácil, pero me permitió conocer el lugar del docente, las dinámicas de las instituciones de educación superior privadas desde la propia vivencia y también desde lo profesional; recuperar estos pasajes que he tenido me deja la experiencia y satisfacción de dar a conocer de manera distinta qué es esta institución y quiénes son los que influyen considerablemente en el proceso formativo de los alumnos.

No quisiera dejar de lado la satisfacción que generó este proyecto de investigación, pues la misma Universidad Insurgentes además de permitirme aplicar el instrumento, también me ha planteado la posibilidad y enriquecimiento de que dicho proyecto se aplique de manera homogénea en el resto de los planteles a fin de aportar a la planta docente de todas las áreas una caracterización de quiénes son ellos. Esto sin lugar a dudas es un indicador de que la institución está abierta a que sea objeto de estudio en pro de su mejora educativa y académica.

Hablando en términos de las limitaciones se puede decir, con el riesgo de perder el objeto de estudio, valdría aperturar, profundizar nuevas miradas al docente desde una perspectiva psicoafectiva y humanista ya que en la práctica, en el discurso hay una gran responsabilidad, demanda hacia el docente entendido (y muchas veces confundido) como el educador, formador

ante un contexto como bien dice Faure (1973) se le exige al docente que eduque a una sociedad, una generación de la cual aún no se conoce quién es.

Esta situación se refuerza más cuando es una institución de educación superior privada porque está presente el simbolismo del valor monetario como el derecho a disponer totalmente del servicio por el cual se está haciendo una inversión independientemente sea lo correcto o no, situación que llega a poner al docente en una disyuntiva sobre qué hacer, cómo actuar.

Aunado a lo anterior hay que hacer énfasis en que el docente si bien es un formador, guía y demás funciones que los discursos didáctico-pedagógico suelen citar y reiterar, también es un ser humano con sentimientos, emociones, tránsitos personales...precisamente ahí es el surgimiento de nuevos saberes y nuevas miras a este actor educativo.

Otra de las limitantes es que faltó hacerlo mucho más extensivo a otros planteles y por lo tanto conocer a mayor detalle los rasgos docentes de otros campos de estudio. En este dilema de estructurar, orientar el trabajo de investigación frente al tiempo que cada vez va exigiendo concretar el tema de investigación, permitió llegar a la realización de este pequeño estudio (mas no insignificante) como una muestra de las características que conforman la planta docente de esta institución.

Si bien este proyecto llegó al conocimiento de corporativo y tuvieron disposición e inquietud de aplicarlo en todos sus planteles, lamentablemente ya no fue posible concretarlo debido a que atravesé por el inicio de nuevos ciclos profesionales, no obstante, dejo esta aportación con la más sincera y profesional intención de dar a conocer quién es la planta docente de esta institución así como posibles recomendaciones que permitan mantener perfectible la tarea de formar.

Para ir cerrando este trabajo de investigación, me atrevo a compartir que después de un tiempo de distancia en realimentar este trabajo, no queda más que agradecer a la institución por la

oportunidad de dejarse conocer, por confiar en mi la realización de la presente investigación y en su momento ser formadora de los alumnos

En más de una ocasión mencioné que ser sujeto y objeto de estudio es un riesgo al realizar trabajos de investigación, sin embargo, me apoyo más en la ventaja de haber sido investigador-docente, pude mirar al profesorado y como cita Imbernón (2004) el trabajo es para el profesorado y con el profesorado. Esto me permitió conocer desde un lugar más vivencial la labor de los educadores, así como comprender, concordar y también desacordar entre lo que se dice desde la literatura y lo que acontece en la praxis siempre con miras a nuevas inquietudes, puertas de conocimiento, reflexión y transformación.

FUENTES DE CONSULTA

ACOSTA, Adrián (2000), “Políticas, actores y decisiones en las universidades Públicas en México: un enfoque institucional”, en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 165, pp. 83-101, México (versión electrónica), México, COMIE.

ÁGUILA, Vistremundo (2005) “El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm.35, pp.1-8 Cuba (versión electrónica), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ALTBACH, Philip (2002) “Perspectivas comparadas”, en Philip Altbach (coordinador), *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, pp. 7-24.

ÁLVAREZ, GERMAN (2011), “El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, en *Reencuentro: educación superior privada*, Núm. 60, pp.10-29, México (versión electrónica), UAM-XOCHIMILCO.

ÁLVAREZ, Juan (2009) “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, en Gimeno Sacristán, et al., *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.206-332.

ARCIGA, Blanca y Mario Hernández (2013). “Docencia, competencias y educación superior: aportaciones para entender la acción-práctica de los agentes educativos”, en Arciga, Zavala, et al. *Competencias y Educación. Una mirada desde la academia y la escuela*, México, Clave Editorial, pp. 67-86.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013), “Anuario estadístico de educación superior técnico y licenciatura”, en ANUIES, consultado el Diciembre 27, 2014 <<http://www.anuies.mx> >

BARRÓN, María (2009) “Docencia universitaria y competencias didácticas”, en *Perfiles Educativos*, núm 125, pp. 76-87, México (versión electrónica), UNAM-ISSUE.

Bauman, Zigmunt. (2002), *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Paidós.

BERNAL, José y Joan Teixidó (2007) “Las competencias en educación” “Las competencias docentes: nuevo perfil del profesorado”, en *Las competencias docentes en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis, pp. 23-51.

BOOTH, Wayne, et al. (2008), “La comunicación visual de la evidencia”, en *Cómo convertirse en un hábil investigador*. España, Gedisa, pp. 200-222.

CANO, Elena. (2005) “Habilidades interpersonales para la solución de conflictos”, “La autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora”, en *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, España, Grao, pp. 119-136, 179-203.

CÁZARES, Leslie (2011) “Fundamentos de las estrategias educativas” “El docente y las estrategias educativas” “Estrategias educativas para fomentar competencias”, en *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*, México, Trillas, pp. 13-98.

COLL, César. (2007) “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 161, pp.34-39, España, (versión electrónica), Universidad de Barcelona. pp. 34-39.

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2014), consultado el Julio13, 2015 <<http://www.copaes.org/>>.

CUEVAS, Yazmín (2010), *Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privada*, Tesis Doctoral, UNAM, pp. 8-34.

CUEVAS, Yazmín (2013) El enfoque por competencias en la educación básica primaria. Un acercamiento al Plan de Estudios y los programas de asignatura 2009, en Blanca Árciga y Leonel García, *Competencias y Educación. Una mirada desde la academia y la escuela* México, Clave Editorial, pp. 119-141.

CUEVAS, Yazmín, “Estudiantes de sociología de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional: el perfil de ingreso de la generación 2006-2010 Campus Ajusco”, México, Universidad Pedagógica Nacional.

CUEVAS, Yazmín, Ciudadanía Civil y ciudadanía política en los estudiantes universitarios del Distrito Federal”.México, Universidad Pedagógica Nacional.

DE LEONARDO, Patricia (1983) “Introducción”, en *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México, Universidad Autónoma de Guerrero, pp. 15-33.

DE MOURA, Claudio y Juan Carlos Navarro (2002) “¿Puede la mano invisible del Mercado reparar la educación superior privada?”, en Philip Altbach (coordinador), *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, pp. 67-94.

DENYER, Monique, et al, (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México, Fondo de Cultura Económica.

DÍAZ, Ángel (2000), “Algunas interpretaciones teóricas de la relación educación-empleo”, en *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, CESU-UNAM. pp 47-70.

DÍAZ, Ángel (2005), “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 108, pp. 9-30 México (versión electrónica), UNAM-IISUE.

DÍAZ, Ángel (2006), “Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 111, pp. 7-36, México (versión electrónica), UNAM-IISUE.

DÍAZ, FRIDA (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 1, pp. 37-57, México (versión electrónica), UNAM-ISSUE.

DIDOU AUPETIT, Sylvie, (2006) “Internacionalización de la educación superior: entre el entusiasmo y el desencanto”, en *Perfiles educativos*, Vol. XXVIII, pp. 56-70, México (versión electrónica), UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Varias fechas) “Documentación básica”, en *EEES* consultado el Febrero 24, 2014 <<http://www.eees.es/es/documentacion>>.

EIRIN, Raúl, et al. (2009). “Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Núm. 13, pp. 101-115, Santiago de Compostela (versión electrónica).

ESTEVE, José. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Emilio Tenti (compilador), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI Editores, pp. 19-69.

FASSIO, Adriana, et. al (2004) “¿Qué diseño de investigación es el más adecuado para el Proyecto que pienso llevar a cabo?”, en *Introducción a la metodología de la investigación. Aplicada al saber administrative y al análisis organizacional*, Argentina, Macchi, pp. 39-41.

FAURE, Edgar. (1973), *Aprender a ser*, Madrid Alianza.

FAZAL, Rizvi, et al (2013). “Perspectivas de la globalización”, en *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, pp.47-70

FEDERACIÓN DE INSTITUCIONES MEXICANAS PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2014), “Sistema para el ingreso y permanencia. Versión III”, en *FIMPES*, consultado el Diciembre 27, 2014 <<http://www.fimpes.org.mx/index.php/version-iii>>.

GARCÍA, Carmen (2003), “Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”, en *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Clacso, pp. 17-37.

GIL, Manuel (2005), “El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿O inesperado?”, en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 133, pp.9-20, México (version electronica), México, COMIE.

GUILLÉN, Benito (2003) “Escuelas de Buena y Mala Calidad”, en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, Núm. 19, pp.12-15, México, Paedagogium.

GROS, Begoña y Teresa Romana (2004), “Los profesores” en *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona, Octaedro, pp. 79-156.

GUZMÁN, Jesús (2005), “El profesor efectivo en educación superior”, en María Hortensia García (compilador.) *Pensamiento didáctico y práctica docente*, México, UNAM, pp. 15-67.

HARNECKER, Marta (1999), “La globalización, una nueva fase de internacionalización del capital” en *Haciendo posible lo imposible. La izquierda del umbral del siglo XXI*, México, Siglo XXI, pp.137-162.

HATIVA, Nira (2000) *Enseñando por una efectiva enseñanza en Educación Superior*. Boston, Kluwer Academic Publishers.

HERNÁNDEZ, Pedro (1995) *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, Narcea.

IMBERNÓN, Francisco (2004), “La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado”, en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, España, Grao, pp.57-65.

IMBERNÓN, Francisco (2007), *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar la innovación y el cambio*, España, Grao.

LEVY, Daniel (1986), *Educación Superior y el Estado en América Latina*, Estados Unidos, Universidad de Chicago.

LÓPEZ, Francisco (2003), “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe”, en *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Clacso, pp. 39-58.

KENT, Rolling y Rosalba Ramírez (2002) “La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación”, en Philip Altbach (coordinador), *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, pp. 123-144.

MALDONADO, Alma (2000), “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 87, (versión electrónica), México, UNAM-CESU.

MARQUEZ, Alejandro (2004), “Calidad de la educación superior en México ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa”, en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 21, pp. 477-500, México (versión electrónica), México, COMIE.

MUÑOZ, Carlos (2013), “La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 166, PP. 81-101, México (versión electrónica), México, ANUIES.

OLIVIER, Guadalupe (2014), “La fuerza del mercado y las distinciones entre lo público y lo privado” en *Rostros de la Educación Superior. Confluencias públicas y privadas*. México, UPN, pp. 51-88.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1997), “Recomendación relativa a la condición del personal docente en educación superior”, en *UNESCO* consultado el Marzo 24, 2014 <http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1998), “Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción; Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior de la UNESCO”, en *UNESCO*, consultado el Marzo 22, 2014, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2005), “Resumen Ejecutivo de la definición y selección de competencias clave para la vida.”, en *OCDE* consultado el Abril 7, 2014 <<http://www.deseco.admin.ch/...parsys.../2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>>.

PERRENOUD, Philippe (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen Ediciones.

PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.

RUEDA, Mario (2009) “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Núm. 2, pp. 1-16, México (versión electrónica), Universidad Autónoma de Baja California.

SACRISTÁN, Gimeno (2009), “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en Gimeno Sacristán (et al.), en *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.15-58.

SANTROCK, John (2002) *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.

SAMPIERI, Roberto, et al. (2010), “Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa”, en *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, pp. 76-80.

SCHOENFELD, Alan (1998) “Toward a theory of teaching in context.”, en *Universidad de California*, consultado el Abril, 7 de Abril, 2015 < <http://www.gseberkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachignincontext/teaching-in-context.html>.>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000), “Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior”, en *Diario Oficial de la Federación el 10 de Julio de 2000*, consultado el Enero 10, 2015 <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%2520279%2520rvoe.pdf>.

SEQUEIRA, Alicia (2002). “La globalización y su incidencia en la educación superior”, en *Revista Educación*, Núm. 2, pp. 125-136, Costa Rica (versión electrónica), Universidad de Costa Rica.

SILAS, Juan (2005),” Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 109-110, pp. 7-37, México (versión electrónica), UNAM-ISSUE.

TARDIF, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

TENTI, Emilio (2006). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas” en Emilio Tenti (compilador), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI Editores, pp. 120-141.

TOBÓN, Sergio (2006), “Gestión de la calidad y educación superior”, “Las competencias en educación superior: calidad y pensamiento complejo”, en *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Magisterio, pp. 53-112.

TÜNNERMANN, Carlos. “Universidad, calidad y acreditación en un mundo globalizado”, en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, Núm. 34, pp.6-9, México, Paedagogium.

TÜNNERMANN, Carlos (2006) “Internacionalización y transnacionalización de la educación superior: algunas reflexiones”, en *Perfiles educativos*, Vol. XXVIII, pp. 76-83, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.

UNESCO, (1998),

UNIVERSIDAD INSURGENTES (2014), consultado el Agosto 13, 2014 <<http://universidadinsurgentes.edu.mx/>>.

UNIVERSIDAD INSURGENTES (2012), “Código de Ética Docente Universidad Insurgentes”, en *Secretaría General Académica, Coordinación de Calidad Docente. Universidad Insurgentes*.

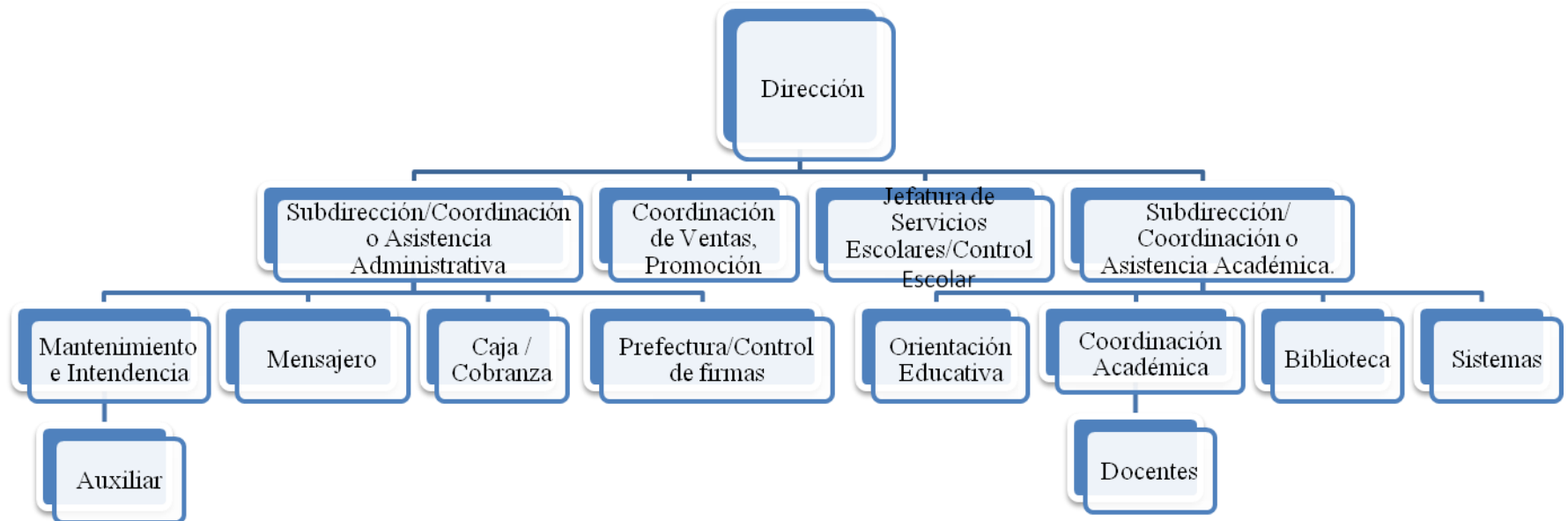
UNIVERSIDAD INSURGENTES (2014), “Guía para la planeación didáctica de nivel superior”, en *Secretaría General Académica y Vinculación Coordinación Académica de Nivel Superior. Universidad Insurgentes*.

UNIVERSIDAD INSURGENTES (2014), “Guía de Servicios Universitarios. Secretaría General Académica y de Vinculación (SGAV)”, en *Coordinación de Orientación Educativa y Servicios Universitarios. Universidad Insurgentes*.

ZABALZA, Miguel (2002) “La Universidad, escenario específico y especializado de formación”, “El profesorado universitario”, en *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España, Narcea, pp. 21-65, 105-144.

ANEXOS

ANEXO A. ESTRUCTURA INTERNA DEL PLANTEL⁵⁰



⁵⁰ Pueden existir variaciones en cada plantel, sin embargo, es una representación aproximada.

ANEXO B OFERTA ACADÉMICA POR PLANTEL NIVEL SUPERIOR⁵¹

PLANTEL	OFERTA ACADÉMICA LICENCIATURA
Álamos	Licenciaturas en Comercio Internacional, Diseño Gráfico, Pedagogía SEP, Psicología. Maestría en Educación.
Centro	Licenciaturas en Administración, Comercio Internacional, Contaduría, Derecho, Informática, Mercadotecnia, Psicología, Relaciones Internacionales.
Chalco	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía SEP, Psicología.
Coruña	Licenciaturas en Diseño de Modas, Nutrición
Cuatitlán	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Derecho, Informática, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología.
Ecatepec-Ciudad Azteca.	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Criminalística, Derecho, Informática, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología.
Ermita	Licenciaturas en Administración, Gastronomía, Nutrición, Pedagogía, Psicología. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Maestría en Derecho Penal, Gestión de Negocios Gastronómicos.
Iztapalapa	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía, Psicología, Tecnologías de la Computación. Maestría en Derecho Penal.
León	Licenciaturas en Administración, Arquitectura, Contaduría, Derecho, Diseño Gráfico, Enfermería y Obstetricia UNAM, Mercadotecnia, Nutrición, Pedagogía, Psicología. Maestría en Derecho Penal.
Norte	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Criminalística, Derecho, Diseño Gráfico, Informática, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Penal.
Oriente-Los Reyes	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía, Psicología.
San Ángel	Licenciaturas en Administración, Administración de Empresas Turísticas, Arquitectura, Arquitectura de Interiores, Contaduría, Derecho, Gastronomía, Informática, Mercadotecnia, Nutrición, Pedagogía, Psicología.

⁵¹ Cuadro elaborado a partir de mi propia autoría apoyada en el sitio web de la institución <http://universidadinsurgentes.edu.mx/planteles/> consultado el 13 de Agosto del 2014.

Sur I	Licenciaturas en Administración, Contaduría, Arquitectura, Arquitectura de Interiores, Informática, Ingeniería en Telemática y Sistemas de Seguridad, Tecnologías de la Información. Maestría en Administración de Negocios.
Tláhuac	Licenciaturas en Contaduría, Derecho, Informática, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Derecho Penal, Educación.
Tlalnepantla	Licenciaturas en Administración, Administración de Empresas Turísticas, Arquitectura, Arquitectura de Interiores, Comercio Internacional, Contaduría, Derecho, Diseño Gráfico, Gastronomía, Informática, Mercadotecnia, Nutrición, Pedagogía, Psicología. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Derecho Penal, Educación, Gestión de Negocios Gastronómicos.
Tlalpan	Licenciaturas en Criminalística, Derecho, Relaciones Internacionales. Maestrías en Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Derecho Penal.
Toluca	Licenciaturas en Administración, Administración de Empresas Turísticas, Arquitectura, Contaduría, Derecho, Gastronomía, Pedagogía, Psicología, Tecnologías de la Información.
Toreo	Licenciaturas en Administración de Empresas Turísticas, Contaduría, Derecho, Gastronomía, Informática, Ingeniería en Telemática y Sistemas de Seguridad, Mercadotecnia, Nutrición, Pedagogía, Psicología, Tecnologías de la Información. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Derecho Penal, Gestión de Negocios Gastronómicos.
Vía Morelos	Licenciaturas en Administración, Arquitectura, Contaduría, Informática, Ingeniería Industrial, Derecho, Mercadotecnia, Pedagogía, Psicología. Maestrías en Administración de Negocios, Derecho Corporativo, Derecho Fiscal, Derecho Penal, Educación.
Viaducto	Licenciaturas en Administración de Empresas Turísticas, Diseño de Modas, Gastronomía, Mercadotecnia, Nutrición. Maestría en Gestión de Negocios Gastronómicos.
Villa de Cortés	Licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Pedagogía.
Xola	Licenciaturas en Comercio Internacional, Diseño Gráfico, Diseño y Comunicación Visual, Pedagogía SEP, Pedagogía UNAM, Psicología SEP. Maestría en Educación.

ANEXO C. INSTRUMENTO PARA LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Cuestionario exploratorio Para docentes de la Universidad Insurgentes

El presente cuestionario forma parte de una investigación sobre el perfil docente de la Universidad Insurgentes.

Le pido su apoyo para que las respuestas que asiente sean con honestidad, mismas que serán tratadas con confidencialidad y objetividad.

Lea cuidadosamente las preguntas y subraye la respuesta que más se acerque a su situación.

PROFESIONAL

1. ¿Cuál es su formación inicial?

2. ¿Cuál es la institución de procedencia? _____

3. ¿Cuál es su grado académico actual?

1. Licenciatura.
2. Maestría.
3. Doctorado.
4. Especialidad.

4. ¿Actualmente está realizando estudios de posgrado?

1. Sí. 2. No. (Pase a la pregunta 7)

5. ¿A qué área de conocimiento pertenece el posgrado que está estudiando?

1. Ciencias exactas.
2. Ciencias biológicas y de la salud.
3. Ciencias sociales.
4. Humanidades y artes.

6. ¿En qué institución está realizando sus estudios de posgrado? _____

7. Anualmente ¿Cuántas veces se actualiza?

1. Más de 3 ocasiones
2. 1 a 2 ocasiones
3. Se me dificulta actualizarme

8. ¿Cuáles han sido los tres últimos cursos de formación docente que ha tomado?

SOCIOECONÓMICO

9. ¿Cuál es su sexo?

1. Femenino 2. Masculino

10. ¿Qué edad tiene?

1. Menos de 25 años
2. 25 a 30 años
3. 35 a 40 años
4. 45 a 50 años
5. 55 a 60 años
6. Más de 60 años

11. ¿Cuál es su estado civil?

1. Soltero (a).
2. Casado (a).
3. Divorciado (a).
4. Viudo (a).
5. Unión Libre.

12. ¿En qué delegación vive?

13. La vivienda que habita es:

1. Propia.
2. Rentada.
3. Compartida con algún familiar.
4. Prestada.

<p>14. ¿Tiene dependientes económicos?</p> <p>1. Sí. 2. No. (Pase a la pregunta 16)</p> <p>15. ¿Cuántos dependientes económicos tiene?</p> <p>_____</p>	<p>22. ¿Actualmente labora en otro (s) de la Universidad Insurgentes?</p> <p>1. Sí. 2. No. (Pase a la pregunta 24)</p> <p>23. ¿En qué otros planteles de la Universidad Insurgentes labora? _____</p>
LABORAL	
<p>16. ¿Cuántos años tiene laborando como docente?</p> <p>_____</p> <p>17. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en este plantel?</p> <p>1. 1 a 2 años. 2. 2 a 3 años. 3. 3 a 4 años.</p> <p>18. Además de dar clases en la Universidad Insurgentes ¿Cuenta con otro trabajo?</p> <p>1. Sí. 2. No. (Pase a la pregunta 20)</p> <p>19. El trabajo adicional que usted tiene ¿A qué giro pertenece?</p> <p>1. Docencia. 2. Profesional. 3. Negocio propio.</p>	<p>24. Integrando todas las horas docentes de éste plantel, de otros planteles y otras instituciones ¿Cuántas horas de docencia imparte a la semana?</p> <p>1. 8 a 18 hrs. 2. 19 a 29 hrs. 3. 30 a 40 hrs. 4. Más de 40 hrs.</p> <p>25. ¿Cuál fue el principal motivo por el que decidió ejercer la docencia?</p> <p>1. Porque me gusta 2. Porque puedo dedicarme a otras actividades 3. Para complementar mi salario 4. No encontré posibilidad de inserción laboral en otra área 5. Otra _____</p>
PLANEACIÓN	
<p>20. En este plantel ¿Cuál es la licenciatura en la que predomina su asignación docente?</p> <p>1. Informática 2. Arquitectura. 3. Contaduría 4. Ingeniería Telemática 5. Administración. 6. Arquitectura de interiores</p> <p>21. Considerando todas las licenciaturas del plantel en las que usted colabora ¿Cuántos grupos tiene en promedio al cuatrimestre?</p> <p>1. 2 a 4 grupos. 2. 5 a 7 grupos. 3. 8 a 10 grupos. 4. 11 a 13 grupos. 5. Más de 14 grupos</p>	<p>26. ¿Cuáles son las mayores dificultades que se presentan al momento de realizar su planeación?</p> <p>1. No son suficientes los recursos institucionales (libros de texto, laboratorios, etc) para desarrollar el programa. 2. Se me dificulta encontrar las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para el desarrollo del contenido. 3. Los formatos para realizar la planeación son complicados y confusos. 4. Otra _____</p>

<p>27. Para usted ¿Qué es lo más importante en la planeación? Enumere del 1 al 5 en orden de prioridad.</p> <p>_____ Terminar a cabalidad el programa.</p> <p>_____ Que mis alumnos construyan aprendizajes significativos a partir de los contenidos del programa.</p> <p>_____ Contar con diversidad de materiales educativos que favorezcan un buen desarrollo de la clase.</p> <p>_____ Integrar las TIC'S.</p> <p>_____ Dejar en claro la dinámica del curso. (lineamientos, políticas internas de la clase).</p>	<p>31. Cuando el alumno debe resolver una problemática o situación que usted le encomienda ¿Cuál es la principal característica que debe manifestar el alumno?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El dominio de conceptos y teorías que permitan comprender la situación. 2. Sentido de dependencia-interdependencia entre todos los miembros. 3. Creatividad y autonomía del alumno. 4. Habilidad para la toma de decisiones <p>32. Cuando delega alguna actividad al grupo ¿Cuál es su posición en ese momento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dejo al grupo que trabaje hasta que me entregue resultados. 2. Dejo espacios para que ellos desarrollen su trabajo y voy intercalando acercamiento con ellos para aclararles dudas. 3. Desde un principio estoy con ellos trabajando de manera muy cercana. 4. Otra _____
<p>V. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p>	
<p>28. Dentro de su práctica docente ¿Qué tipo de trabajo es el que predomina con los alumnos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Individual. 2. Equipo. 3. Colectivo (grupo en su totalidad). <p>29. De las siguientes estrategias de enseñanza subraye cuál es la que más emplea cuando imparte su clase.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de Proyectos 2. Resolución de problemas 3. Análisis de casos 4. Exposiciones 5. Debates 6. Proyección de películas y documentales 7. Visitas a instituciones 8. Prácticas educativas 	<p>33. ¿De qué manera relaciona los conocimientos de su materia con los de otras asignaturas?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante el desarrollo de clase conforme los alumnos hacen mención de otras clases. 2. Diseño actividades de aprendizaje que permitan vincular los conocimientos. 3. En actividades extra clase que la institución organiza (jornadas académicas, convocatorias, etc) 4. La invitación de colegas o profesionistas a la institución.
<p>30. ¿Con qué finalidad aplica la estrategia que seleccionó en la pregunta anterior?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para promover el trabajo en equipo así como habilidades de cooperación, organización y responsabilidad compartida. 2. Para desarrollar las habilidades de pensamiento que permitan dar una solución en forma precisa. 3. Para evocar diversos recursos cognitivos, conceptuales que permitan analizar y proponer una solución a una situación en particular. 4. Para motivar la capacidad de expresión oral para el ejercicio de la crítica y diálogo. 5. Para complementar la exposición docente. 	

EVALUACIÓN

34. ¿Qué entiende por evaluación?
1. Calificar y dar un resultado al alumno a partir de un examen y otros criterios
 2. Ubicar quiénes son los alumnos que tienen mayores y menores capacidades.
 3. Ubicar en qué medida se han logrado los objetivos y a partir de ahí analizar qué factores intervinieron, qué aspectos pueden mejorarse y por ende tomar la mejor decisión.
35. ¿Qué instrumentos aplica para evaluar? Subraye los tres principales que emplea.
1. Exámenes escritos
 2. Exámenes orales
 3. Observaciones
 4. Cuestionarios
 5. Entrevistas
 6. Portafolio de evidencias
 7. Otro _____
36. ¿Usted qué entiende por retroalimentación?
1. Dar la calificación al alumno
 2. Decir al alumno en qué se equivocó.
 3. Orientar al alumno cuáles aspectos son necesarios reforzar así como ofrecerle estrategias que favorezcan su mejora.
37. En su práctica docente ¿Quiénes aplican la retroalimentación?
1. Yo como profesor sobre mis alumnos
 2. Entre los mismos alumnos del salón.
 3. Los alumnos sobre mi práctica docente.
38. ¿Cada cuando aplica la retroalimentación con su grupo?
1. A término de un ciclo escolar
 2. A término de un periodo de evaluación
 3. En evaluación continua (entrega de tareas, trabajos, exposiciones, etc)
 4. No suelo aplicarla

RELACIONES INTERPERSONALES

39. Cuando hay algún conflicto entre usted y el grupo la mejor manera de arreglarlo es:
1. Omitirlo y que al transcurrir el tiempo solo se arregle.
 2. Abordarlo con las partes implicadas tratando de llegar a una conciliación
 3. Esperar que alguna instancia administrativa tome cartas en el asunto.
40. Enumere del 1 al 5 con qué miembros de la institución socializa con mayor frecuencia.
- ___ Coordinación Académica
___ Otros docentes de mi misma área
___ Con docentes de otras áreas
___ Otros administrativos
___ Alumnos

AUTOCONCEPTO E IDENTIDAD

41. Mencione tres calificativos que describan su autoconcepto docente.
-
-
-

A continuación se le presentarán una serie de premisas en las cuales usted ubicará la frecuencia que éstas se presentan en su práctica docente. Favor de marcar a cuál corresponde cada una conforme a la siguiente frecuencia:

1. Siempre
2. Casi Siempre
3. A veces
4. Nunca

	1	2	3	4
42. Me siento preocupado por las generaciones actuales de alumnos que tienen una educación distinta a la nuestra.				
43. Siento alegría por el hecho de interactuar con los alumnos e institución en general.				
44. Me desconcierto cuando las cosas no salen como se tenían planeadas.				
45. Me siento motivado a querer hacer las cosas mejor.				
46. Tengo disposición a enfrentar nuevos riesgos.				
47. Estoy satisfecho por la labor que hago.				
48. Mi inquietud e iniciativa de cómo podría hacer cosas nuevas es lo que mantiene vigente mi labor como docente.				

**¡Gracias por tu participación y
colaboración!**

