



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**El diagnóstico de las problemáticas en docencia del profesorado
universitario, como elemento esencial para diseñar programas de
Formación Docente a Nivel Superior.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

Licenciado en Pedagogía

PRESENTA:

Adriana Valdez García

Asesor: Mtra. Lilia Beatriz Ortega Villalobos

Marzo, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

La realización del presente trabajo me ha representado la gran satisfacción de obtener diversos aprendizajes a lo largo del desarrollo del mismo. Por ello les agradezco a todas las personas que contribuyeron en el logro del objetivo de llevarlo a cabo.

A mis padres, hermana y hermano

por su apoyo incondicional,

muchas gracias.

A la Mtra. Lilia Beatriz Ortega Villalobos

por la invaluable asesoría pedagógica y seguimiento,

además de brindarme siempre una palabra de ánimo y superación.

A mis amistades quienes estuvieron al pendiente

de este trabajo y muy en especial a Guadalupe Pilloni

por su asesoría pedagógica, Ana Abundio, Araceli Cisneros

y Pilar Santana, quienes me apoyaron en la aplicación de los cuestionarios.

A todos (a) los profesores (a) y autoridades académicas que accedieron a brindarme información y por su valiosa participación en la investigación.

Gracias a todos (a) aquéllos (a) profesores (a) universitarios (a) que día con día trabajan con entusiasmo y que hacen de su práctica docente

una educación superior formativa y de calidad.

ÍNDICE

• INTRODUCCIÓN.....	1-6
CAPÍTULO I	
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL.....	8
1.1 ENFOQUES CONCEPTUALES DE DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	12
1.1.1 Empírico-artesanal.....	12
1.1.2 Semiprofesional.....	14
1.1.3 Técnico-instrumental.....	15
1.1.4 Profesional-especializado.....	17
1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	19
1.2.1 Modelo tradicional.....	19
1.2.2 Modelo personalista.....	20
1.2.3 Modelo tecnocrático.....	22
1.2.4 Modelo crítico-reflexivo.....	23
1.3 CONSIDERACIONES DE LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL.....	24
1.4 CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y COLECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	39
1.5 INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	45
1.6 EL DOCENTE COMO ENSEÑANTE Y APRENDIZ EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	48
1.7 EL DOCENTE DENTRO DEL PROYECTO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO.....	52
CAPÍTULO II	
LA FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR EN EL CONTEXTO ACTUAL.....	57
2.1 ANTECEDENTES DEL INTERÉS SOCIOCULTURAL POR LA FORMACIÓN DOCENTE.....	58
2.2 DESARROLLO DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y MODELOS EDUCATIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE	62
2.2.1 Tendencia educativa internacional de formación docente.....	73
2.3 LOS INICIOS PEDAGÓGICOS DE FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO....	75
2.4 TENDENCIA EDUCATIVA NACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR....	80
a) Tradicionalista.....	81
b) Técnico-eficientista.....	82
c) Exploración de alternativas pedagógicas.....	82
2.4.1 Enfoque Educativo de los programas Nacionales de Formación Docente a Nivel Superior.....	85
2.5 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM.....	91

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM.....102

3.1 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS

DE LA UNAM.....	102
3.1.1 FES-Acatlán.....	103
3.1.2 FES-Aragón.....	109
3.1.3 FES-Cuatitlán.....	114
3.1.4 FES-Iztacala.....	120
3.1.5 FES- Zaragoza.....	127
3.2 PROBLEMÁTICAS CONCURRENTES.....	135

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS PECULIARIDADES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA FES-ACATLÁN.....139

4.1 RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE PROFESORES FORMADORES EN DOCENCIA..... 140

4.1.1 Conceptos.....	142
4.1.2 Tipo de preparación en la docencia con la que cuentan los docentes, previa a su ejercicio.....	143
4.1.3 Interés por la formación docente.....	144
4.1.4 Caracterización de la formación docente en la FES-Acatlán.....	145
4.1.5 Algunos comentarios finales.....	152

4.2 CONSIDERACIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE.....156

4.2.1 Marco contextual de la FES-Acatlán.....	156
4.2.2 Aspectos metodológicos de la investigación.....	160
Fases:	
1. Determinar el tamaño adecuado de la muestra.....	160
2. Diseño del estudio.....	163
3. Recolección de los datos.....	166
4. Proceso de la información.....	166
4.2.3 Aproximación a las problemáticas docentes del profesorado de la FES- Acatlán.....	168
Dimensiones:	
1. Las características contractuales del profesorado universitario.....	168
2. Concepción de la docencia.....	178
- Tabla: Tendencia hacia el tipo de formación docente formal o empírica.....	182
- Tabla: Vínculo entre el tipo de formación y concepción de la docencia.....	183
3. Desarrollo de las actividades docentes.....	183
- Tabla: Clasificación de las actividades docentes.....	184

- Interpretación de los datos de la clasificación de las actividades docentes.....	184
4. Condiciones laborales que afectan el correcto desempeño de la labor docente.....	187
- Tabla: Clasificación de las problemáticas docentes.....	188-189
- Interpretación de la clasificación de las problemáticas docente.....	189
- Clasificación de las problemáticas docentes expresadas por el profesorado de la FES-Acatlán.....	192
5. Interés hacia la formación docente de tipo pedagógico.....	196
- Tabla: Clasificación de las temáticas pedagógicas.....	200
- Clasificación de las temáticas propuestas por los profesores universitarios.....	201
- Identificación de la docencia como una profesión.....	202
4.2.4 REPORTE DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	203
4.2.5 Alcances y limitaciones del estudio.....	207
• CONCLUSIONES.....	211
• BIBLIOGRAFÍA.....	223
• ANEXO I: RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	
- Primera parte: Datos generales; Concepción de la docencia; Actividades docentes; Problemáticas docentes; Formación docente.	
- Segunda parte: Datos de la muestra total	
- Tercera parte: Detalle de los resultados obtenidos de la sumatoria en forma horizontal	
• ANEXO II: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
- Instrumento de recolección de datos: Cuestionario	
- Guiones de entrevista	

INTRODUCCIÓN

El primer acercamiento que tuve hacia la temática de “Formación Docente”, fue en el año 2003, a partir de mi experiencia como prestadora de servicio social en la entonces División de Proyectos Didáctico-Pedagógicos del Instituto Politécnico Nacional, instancia en la cual me pude percatar de que los profesores universitarios eran los destinatarios principales de la creación de diversas acciones (simposiums, cursos, talleres, foros, etcétera) que tenían como principal propósito proveerles de información sobre diversos elementos didáctico-pedagógicos que les permitieran mejorar su práctica docente en el aula. En este sentido a través de observar la forma en cómo se llevaban a cabo algunos de los programas encaminados a brindar la formación docente del profesorado, es que pude identificar algunas inconsistencias en los procesos de formación docente, tales como la carecía de un plan estructural de la formación docente, la realización de acciones en las que predominaba el cumplimiento administrativo y la supeditación de la formación docente a los programas de becas individuales de posgrado. En cuanto a la situación del profesorado era muy compleja puesto que si bien, éstos manifestaban especial interés por mejorar su práctica docente, realmente pocos eran los que tenían la opción de asistir a los cursos para cubrir sus necesidades de formación docente pedagógica, imperando un cierto desconocimiento del potencial de ésta. En contraste, también existía una cierta insatisfacción de parte del profesorado por la improvisación e inconexión de algunas de las acciones de formación docente instrumentadas por las instancias responsables, las cuales dejaban en el profesorado una sensación de malestar porque no cubrían una serie de expectativas docentes puestas en lo que para ellos/as significaba invertir tiempo, por lo que subsistía la búsqueda individual de soluciones y/o atención a las problemáticas docentes de la vida académica cotidiana.

A raíz de dicha experiencia me interesé en conocer más sobre la temática de *formación docente*, descubriendo que es un campo muy vasto de información y de constante generación de nuevas perspectivas educativas. Entonces identifiqué que la formación docente de carácter pedagógico en el nivel superior es manejada por los autores desde muy diversas posturas ideológicas que a su vez se sustentan en algún determinado modelo educativo, no obstante destaca como coincidencia general en los especialistas educativos, el hecho de situar a la formación docente como una práctica educativa reconocida por el Estado y las Instituciones de Educación Superior, referida a la preparación formal del profesorado en cuestiones pedagógicas y expresamente dirigida hacia al mejoramiento del ejercicio docente. En ese sentido el perfil del docente universitario corresponde

al de una persona competente en el dominio disciplinar de determinada (s) área (s) del conocimiento, esto es, el manejo pleno de los contenidos que deberá enseñar, pero que además cuenta con un saber pedagógico (derivado de la formación docente), el cual le brinda una perspectiva educativa para comprender y orientar su participación como docente dentro del sistema educativo, lo que implica reflexionar sobre su práctica docente, para así examinar sobre: cómo enseñar determinados contenidos para el logro del principal objetivo educativo que es el promover aprendizajes significativos en los estudiantes universitarios.

Una vez dentro del proceso de estructuración del planteamiento del problema y de la investigación teórica-documental se evidenciaba la siguiente situación: el estancamiento de la formación docente de tipo pedagógica debido a la existencia de diversos factores destacando de entre ellos, la falta de interés y planeamiento de parte de las autoridades educativas, ello reflejado en las políticas educativas gubernamentales y éstas a su vez plasmadas en el proceder de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, cuestión sumamente compleja que exigía examinar el contexto social y el funcionamiento de las IES en nuestro país.

En este transcurso lo que más llamó mi atención era la incongruencia entre una manifiesta necesidad de *formación docente pedagógica* por parte del profesorado universitario y por otro lado un cierto desconocimiento de los aportes de ésta en el mejoramiento de las prácticas docentes por las autoridades educativas, incurriendo por consiguiente en la desestimación de los efectos positivos que generan los programas de formación docente, puesto que no son considerados como promotores de cambios significativos en la calidad de las prácticas docentes, perpetuándose así la reproducción de esquemas de enseñanza-aprendizaje basados en la imitación de las prácticas tradicionales, esto es, la experiencia vivida como alumno/a y la experimentación frente a grupo, careciendo de una perspectiva pedagógica que posibilite la sistematización de la enseñanza.

Ante este panorama y puesto que no rastree experiencias educativas documentadas en las que se hubiese partido de un diagnóstico de necesidades e intereses propios de los docentes para la estructuración de un programa de formación docente acorde a las particularidades de los profesores universitarios en una institución específica, fue que surgió la siguiente cuestión: -si la formación docente pedagógica es considerada en el ámbito educativo como una necesidad académica que debe ser cubierta por cada una de las IES, ¿por qué en la mayoría de los

programas de formación docente instrumentados por las instituciones educativas no se han creado los mecanismos elementales tales como un diagnóstico de detección de necesidades docentes, para una correcta articulación del proceso formativo de los docentes?, de forma que se contemple la participación del profesor universitario, como objeto receptor de los programas, como sujeto creador de la transformación educativa y como uno de los protagonistas principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-.

Por consiguiente, concentré mi interés en destacar la relevancia que tiene la figura del profesor universitario dentro de la estructuración del programa de formación docente, ubicando como objeto de análisis a la **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**, perteneciente a la **Universidad Nacional Autónoma de México**, puesto que deseaba conocer la situación y relevancia de la formación docente en dicha entidad académica, motivándome también el propósito de aportar algunos elementos de análisis que pudieran servir para resaltar la importancia que debe concedérsele a la formación docente en toda institución educativa. A continuación se expone el desarrollo de la investigación que se realizó en el presente trabajo, por lo que cabe señalar que en lo subsiguiente haré uso de la primera persona gramatical en plural “nosotros”.

En este trabajo nos fijamos el siguiente objetivo: “resignificar la concepción de formación docente a Nivel Superior desde el enfoque de la pedagogía crítica a partir de identificar las problemáticas docentes del profesorado universitario”, por lo que en principio consideramos importante asumir el enfoque de la pedagogía crítica, específicamente de la vertiente progresista-reconstruccionista social, ya que coincidimos con la necesidad de la crítica activa y propositiva de la situación educativa actual, de la preocupación por identificar y erradicar actitudes y acciones educativas de discriminación, desigualdad, exclusión y autoritarismo, que se viven en las escuelas y en las aulas. Además de posibilitarnos el acceso sensible a las cuestiones de identidad, el poder, la democracia, la justicia social, y la memoria histórica de la educación superior pública. También con base en este enfoque situamos al profesor universitario como un transformador intelectual, el cual con su práctica docente colabora de manera substancial en la construcción de una sociedad más justa mediante la reflexión crítica y la acción práctica como medios formativos de generaciones de ciudadanos socialmente responsables. Esto nos ha permitido incursionar en el análisis del estado en que se encuentra la temática de la formación docente, la cual está determinada por múltiples factores internos y externos a las instituciones educativas, y que se manifiestan a través de diversas redes sociales implícitas o explícitas, que

promueven prácticas educativas dominantes, sin cambios reales de mejora académico-laborales, puesto que siguen empleando un lenguaje y discurso educativo un tanto superficial porque en la realidad académica, las problemáticas docentes permanecen. Es así que cuando nos referimos a resignificar la concepción de la formación docente queremos decir que se trata de una revaloración de lo que hasta ahora han sido las prácticas de la formación docente, para que se genere una transformación en los procesos docentes formativos y la manera concreta de vivirlos. Es por ello que señalamos que es a través del acercamiento a las problemáticas docentes que enfrenta el profesorado universitario en la vida académica cotidiana, que surge la reflexión, el análisis y la problematización de las situaciones a veces implícitas y/o ocultas que dificultan el correcto desempeño de los docentes, las cuales parecen estáticas, pero que situando al profesorado universitario como principal protagonista, se fomenta la participación para el análisis y planteamiento de alternativas de solución, derivando así en formas nuevas de concebir y mejorar la docencia universitaria.

Metodológicamente esta investigación, se sitúa dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, porque nos permite analizar y comprender el sistema académico y social en el que los modelos culturales constituyen marcos de referencia para el actor social, en este caso el profesor universitario. El estudio está constituido por cuatro capítulos:

En el primer capítulo se realiza el análisis teórico de algunos conceptos que consideramos definitorios para comprender mejor a la temática de “formación docente”, por ello se revisan las cuatro concepciones de docencia más sobresalientes en el ámbito educativo, así como los modelos pedagógicos de docencia universitaria, y algunos puntos de discusión al respecto de los cuales asumimos la postura que considera a la docencia como una actividad profesional.

En el segundo capítulo se realiza un recorrido histórico-social de la formación docente desde los antecedentes, el desarrollo de los paradigmas de investigación y modelos educativos, para después concentrarnos en los inicios de los programas de formación docente en nuestro país, así como la tendencia educativa nacional de éstos, y finalmente nos remitimos a la situación de la formación docente en la UNAM.

El tercer capítulo corresponde a la investigación de campo que realizamos en las cinco unidades multidisciplinarias de la UNAM: FES-Acatlán, FES-Aragón, FES-Cuautitlán, FES-Iztacala y

FES-Zaragoza, en donde se aborda el funcionamiento de los programas de formación docente y las condiciones en que operan, ello con el propósito de recuperar las experiencias emprendidas por cada una de las dependencias, las cuales comparten características similares a las de la FES-Acatlán, entidad académica a la que nos abocamos en el siguiente capítulo.

En el cuarto capítulo nos remitimos a la investigación de caso que corresponde al análisis específico del profesorado universitario de la FES-Acatlán, ello a partir de la selección de una muestra representativa para la aplicación del cuestionario como instrumento de obtención de información y mediante el cual se recopilan datos significativos que permiten documentar los saberes y las prácticas docentes en relación a la formación docente. Posteriormente se lleva a cabo el análisis cuantitativo a través del vaciado, depuración y tratamiento de los datos obtenidos, para incursionar a la parte interpretativa de las respuestas y la elaboración del fundamento explicativo sobre las principales problemáticas detectadas, las necesidades e intereses de los profesores universitarios en torno a la temática de formación docente.

Es preciso señalar que la investigación que nos propusimos realizar se llevó a cabo en cuatro fases subsecuentes: *I) Exploratoria*, ya que nos dimos a la tarea de examinar los registros documentales, la recuperación crítica de datos, experiencias y testimonios asentados en memorias y publicaciones que permitiesen fundamentar teóricamente el proceso que ha tenido la formación docente universitaria, reconociendo las condiciones histórico-socioculturales que la han ido configurando; *II) Descriptiva*, puesto que el estudio se orienta hacia el análisis de las condiciones contextuales que han determinado a la formación docente, la situación específica del profesor universitario y las características presentes en la formación docente como fenómeno educativo; *III) Correlacional*, al proponernos dar respuesta a la relación de las variables que conformaron nuestra hipótesis: “El profesorado universitario desempeña su labor a partir de una formación empírica por falta de un programa de formación en docencia relacionado con sus problemáticas docentes”, esto con base en examinar la información obtenida del cuestionario como instrumento de recopilación de información y *IV) Explicativa*, en la que intentamos brindar una elucidación sobre la actitud de los profesores hacia la formación docente así como los alcances y limitaciones de la misma.

La pretensión es examinar la situación actual de la educación del nivel superior, la cual tiene que responder a nuevas y diversas demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas así como

a la incursión de un enfoque mercantilista, esto tanto en el entorno nacional como el internacional, reconociendo que la mayoría de las IES se han preocupado en focalizar sus esfuerzos en el cumplimiento de las tres áreas esenciales que las caracterizan: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Concentrándonos, en el ámbito de la docencia, distinguimos que hoy en día se revela la necesidad de elevar la calidad educativa puesto que los futuros profesionistas que se están formando en las aulas universitarias deberán estar preparados para enfrentar los retos que implica la rápida generación de conocimientos, el manejo de novedosas tecnologías, la resolución de problemas complejos, nuevas formas de interrelación humana y sobre todo una mayor competencia laboral, etcétera. En este contexto la figura del profesor universitario cobra especial énfasis por la importancia de la labor de enseñanza que realiza, por lo que se indica que éste debe contar con los elementos necesarios para una práctica docente de calidad, puesto que es señalado como el principal responsable de los buenos o malos resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, se puede distinguir que las IES han promovido que su planta de profesores eleven su nivel de estudios a través de diversos programas de actualización disciplinar y superación académica (estudios de posgrado). Sin embargo, está ampliamente reconocido en el ámbito educativo que además de la especialización profesional en alguna determinada área del conocimiento, el profesor universitario requiere también de un conocimiento en el dominio de habilidades pedagógico-didácticas, cuestión que si bien gran parte de las IES han emprendido, a través de la implementación estrategias educativas de *formación docente de tipo pedagógica*, y puesto que representa un componente substancial en toda institución educativa, en contraste resalta que la importancia concedida a dicha temática ha pasado por diferentes momentos de relevancia educativa tanto en el ámbito político como el institucional educativo, situación que en el presente trabajo nos daremos a la tarea de revisar.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I.

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL

En esta época de cambios vertiginosos y redefiniciones constantes en todos los ámbitos de la sociedad. En México, se plantea la necesidad de modernizar el sistema educativo del nivel superior mediante transformaciones estructurales de las instituciones, lo cual conlleva un trasfondo difuso de fines e intereses diversos. Las Instituciones de Educación Superior públicas, se encuentran ante la encrucijada de conseguir un desarrollo convergente con los preceptos esenciales que les dan identidad y sentido social, a la vez de estar acorde con la evolución social de nuestro país; o a la vía que se orienta hacia la eliminación los fundamentos del pasado para comenzar con unos nuevos y adecuados a los tiempos de la alta modernidad circunscrita a la utilidad económica. Hoy en día, las instituciones universitarias públicas se esfuerzan por seguir cumpliendo con las finalidades para las que fueron creadas: a) impartir educación superior; b) realizar investigación y c) difundir la cultura. A su vez, concurren a la necesidad de responder a las nuevas exigencias del entorno social, generadas por la incursión e implantación de la globalización en los diversos ámbitos del país, en donde la influencia de experiencias externas, los avances tecnológicos, la información, la creación constante de conocimientos y los enfoques económico-empresariales han incidido enormemente en el ámbito educativo.

En el compromiso de formar cuadros profesionales para la sociedad, las IES se han ocupado de mejorar su infraestructura, adaptar nuevos enfoques o modelos educativos, rediseñar el currículo, cambiar su estructura organizacional, incorporar tecnologías a sus procesos formativos, etcétera, sin embargo se han ocupado poco de la docencia universitaria y por ende de sus protagonistas “los docentes”, cuestión que para toda institución universitaria debiera ser menester el tomar en cuenta las diversas dificultades que actualmente enfrentan los profesores universitarios y que obstaculizan su labor docente, puesto que son los actores directos en el quehacer educativo y constituyen el elemento principal en la formación de los futuros profesionistas, los docentes son quienes establecen los vínculos entre la estructura académica y la práctica del proceso educativo.

Actualmente las exigencias educativas a las que debe responder el docente son cada vez mayores, al tiempo que las condiciones laborales son precarias. Por ello es importante reflexionar sobre la docencia universitaria, como uno de los factores con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes y de la calidad educativa. Es necesario replantear y atender las problemáticas que surgen y que se suman a las ya existentes, de no hacerlo los esfuerzos serán insustanciales.

Ante este panorama consideramos importante señalar cómo es que en el presente trabajo entendemos algunos términos que hoy en día suelen ser muy utilizados con diversos fines, cayendo en una polisemia de significados, así entonces en este primer capítulo nos interesa plantear los principales conceptos y elementos explicativos que representan el fundamento teórico para el desarrollo de posteriores análisis.

En principio nos remitimos a la *educación* entendiéndola como fenómeno histórico-social permanente que ha permitido la supervivencia cultural y la vida en sociedad de los sujetos, a la vez que es un proceso de desarrollo del potencial humano en sus diversas manifestaciones (intelectuales y de excelencia de la humanidad). La educación es el resultado de una acción de sociabilización e inculcación de pautas culturales y saberes que se valoran en tanto permitan la superación, enaltecimiento y utilidad individual o colectiva de las personas. La educación como proceso de incorporación social se produce en tres instituciones principales: la familia, el medio social y la escuela, al respecto de la última la educación referida como un sistema educativo alude necesariamente a un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al concepto de calidad educativa, consideramos, merece un análisis relevante porque tiene una relación necesaria en la temática de formación docente que manejamos. El concepto de calidad se refiere a una condición cualitativa propia de un objeto, actividad o situación que posee todos los atributos y/o peculiaridades necesarias para su posterior uso en circunstancias apropiadas en donde en la medida en que se cumplan los efectos esperados del mismo se le asigna una determinada categoría (buena, regular, deficiente). En la actualidad, la noción de calidad referida al ámbito educativo tiene diversas acepciones que están en función de cuestiones culturales, ideológicas y de ciertos intereses de algunos sectores sociales; y destacan las que hacen alusión a un conjunto de propiedades inherentes a un sistema educativo que permite apreciar los resultados alcanzados en relación al funcionamiento de la estructura, el proceso y el producto de la educación. La **calidad educativa** enfocada a la educación superior, se indica como el logro de alta capacitación y competencias que aseguren una formación profesional compatible con las exigencias del desarrollo científico y técnico así como los requerimientos del mercado laboral; en este sentido diversos organismos internacionales consideran a la educación superior como un elemento que impulsa y a la vez refleja el grado de desarrollo de un país en tanto éste brinda las condiciones para la formación profesional y permite la realización de investigación a la altura de las exigencias internacionales. El concepto de calidad educativa que hoy en día predomina es desde el enfoque economicista-empresarial pues cuenta con una larga historia de

estudios sobre “la calidad” (no educativa), vinculada directamente a la productividad, la racionalización de los recursos, la eficiencia y la eficacia; y en la cual se suelen basar los educadores no profesionales como los políticos, los economistas y los empresarios que interpretan a la calidad educativa a partir de preceptos y valores ajenos al proceso educativo, la educación es vista como “algo que sirve” e incluso redituable (el caso de algunas escuelas privadas), y donde el poder político está obligado socialmente a cumplir objetivos de interés nacional. En nuestro país la calidad educativa se utiliza sobre todo para estereotipar la condición y el nivel educativo de las IES públicas, se les somete a evaluaciones externas (a veces no muy sólidas metodológicamente) que remarcan sobre todo el cumplimiento y el rendimiento cuantitativo de las instituciones, y que sirven para justificar el poco financiamiento asignado a los sistemas educativos ineficientes, además de generar una opinión social. En esta perspectiva la calidad educativa se vincula con el desempeño de los profesores, adjudicándoles que son los responsables del bajo nivel académico, cuestión que encierra varias aristas, pues si bien es cierto que el profesor puede llegar a ser muy influyente en el aprovechamiento educativo de los individuos, el ejercicio docente está determinado por múltiples factores que afectan e impactan en la práctica docente cotidiana del aula, por ello es importante analizar “al profesorado y su situación real”. Partiendo de este panorama, la calidad educativa en este trabajo se comprenderá enfatizando el valor intrínseco de la educación como proceso “educativo” y no de otra índole, que considera la participación de todos los elementos (docentes, estudiantes, administrativos y directivos) y de los aspectos institucionales, organizativos, curriculares, didácticos, presupuestarios y políticos así como de los factores del entorno social que influyen en el nivel superior (el acceso a la información, los avances científicos y tecnológicos); la calidad educativa entendida como una exigencia social hacia el Estado, es la demanda por una mejora constante, de igualdad, justicia social y dignificación de las condiciones actuales de la educación superior pública, para permitir que se construya y desarrolle colectivamente a partir de los datos de la memoria histórica, con el actuar consistente en el presente para el correcto funcionamiento y logro de los fines y metas específicas, y hacer posible una proyección de un futuro deseable, en el marco de una sana inserción social.

A su vez, es importante diferenciar el concepto de enseñanza del de docencia ya que existe cierta confusión al respecto de ambos términos. La *enseñanza* es la actividad escolar concreta de impartir conocimientos y que generalmente expresa la tarea del enseñante -el maestro- (considerando que en determinado momento también el profesor puede ser aprendiz y el alumno enseñante), la enseñanza está orientada a la adquisición y logro de aprendizajes significativos por

parte del aprendiz, en donde los protagonistas (profesor-alumno) interactúan en razón de alcanzar los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que “el concepto de enseñanza es dependiente del concepto de *aprendizaje*”¹, éste último lo definimos como un proceso de interacción entre el sujeto y el objeto (ya sea persona, cosa o situación, reales concretas, abstractas o virtuales), relación en la que a través de la apreciación de los sentidos y de las sensaciones, provocan la asimilación de experiencias que adquieren sentido y significado en la medida en que hayan estimulado una modificación en la conducta interna del sujeto y que puede ser o no observable.

En tanto, que el concepto de *docencia*, “hace referencia al de educación, pero en una acepción delimitada; es más amplio que enseñanza, aunque comúnmente sea utilizado como sinónimo, el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a *situaciones educativas* en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas [...]”². En este sentido, entendemos a la docencia como la educación que es organizada, es intencional y susceptible de ser sistematizada; la docencia como educación normada pretende lograr finalidades establecidas por un sistema educativo institucionalizado, a través del propósito de fomentar en los alumnos aprendizajes significativos (la enseñanza). Aquí cabe mencionar que nosotros nos concentraremos en el nivel superior, por consiguiente resaltamos el principio fundamental de la docencia universitaria: “La libertad de cátedra, la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vocación y la capacidad docente, la creatividad y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza son entre otros, algunos de los principios éticos y académicos básicos”³.

Asimismo, reconocemos que los docentes forman parte de un complejo sistema educativo, el cual no podría funcionar sin su trabajo como guías de grupos de personas con los que interactúan cotidianamente, es así que consideramos a los profesores universitarios como “intelectuales transformativos”^{*} concientes de su papel histórico socio-cultural, que cumplen su labor docente, no como reproductores sino como constructores sociales, críticos y propositivos, que en la práctica aprehenden y crean nuevos horizontes sobre el conocimiento en relación con la realidad.

¹ Arredondo, et al, (1979). “Notas para un modelo de docencia”. *Perfiles educativo*, CISE, UNAM. p.6.

² Ibidem.

³ Ustaritz Rojo, Alejandro, (2001). Hacia una nueva profesionalidad docente en la UNAM. *Revista de educación moderna para una nueva sociedad democrática y justa*, núm. 86, julio 2002. p. 36.

* Concepto de Giroux A. Henry (1988). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía del aprendizaje. 1ra. reimp.1997. Coeditan: Centro de Publicaciones M.E.C. y ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Desde esta visión, es preciso señalar que en este trabajo ubicaremos a la docencia como una actividad profesional, reconociendo que es una cuestión que implica una serie de aspectos socioculturales y económicos de fondo, que van más allá del sólo hecho de utilizar el término, por tanto en lo sucesivo y en los diferentes apartados en que se aborde dicha cuestión se justificará nuestra posición.

A continuación revisaremos cuáles son las interpretaciones del concepto de docencia desde la literatura educativa, en donde distinguimos cuatro enfoques.

1.1 ENFOQUES CONCEPTUALES DE DOCENCIA UNIVERSITARIA.

En el siguiente apartado se presentan cuatro enfoques sobre la noción que de docencia existe en el ámbito educativo (empírico-artesanal, semiprofesional, técnico-instrumental y profesional-especializado); éstos basados en las teorías de enseñanza y en el reconocimiento de las perspectivas sustentadas por los diversos autores. Los cuatro enfoques que se exponen son aquellos que identificamos como las maneras de entender y definir a la docencia, a su vez representan las posturas teóricas más manejadas por los especialistas educativos y los mismos docentes. La descripción y explicación de los fundamentos que respaldan los puntos de vista de cada enfoque, tiene el propósito de brindar un panorama conceptual de la docencia concretamente a nivel superior, el cual nos permitirá analizar las distintas formas en que se comprende a la docencia.

1.1.1 Empírico-artesanal.

En este enfoque se concibe a la docencia como una actividad que se va aprendiendo sobre la práctica; “se funda en la experiencia propia que como alumno se apreció por la combinación de estilos de los docentes que se han tenido; por la introyección inconsciente de una manera de entender la educación y priorizar sus objetivos y métodos”⁴.

Esta orientación sitúa al docente a partir de varios referentes vivenciales como el ser receptores de los comentarios de otros docentes, que involucran prejuicios, tácticas prácticas útiles y sencillas, etcétera; como ciudadano con expectativas sobre la formación universitaria, incluso la

⁴ López Calva, Martín. (2003), Mi rival es mi propio corazón...El docente universitario y sus exigencias de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXIII, núm.2, p. 45

perspectiva de ser padres* de estudiantes, en donde se ubica como espectador y crítico; todo este conocimiento hace del trabajo docente un experimentar, hacer ajustes, probar técnicas y tipos de evaluación, en donde cada docente va configurando su modelo ideal del cómo debe ser la enseñanza. Es así, que la intuición y el sentido común son la guía del profesorado instalado en este enfoque, que ha predominado en tanto que “se deja la imitación al albur de cada futuro profesor, que *imitará* a aquel profesor suyo que más le haya impactado de alguna manera”⁵. Retomando lo que plantea Zabalza sobre este enfoque indica que -la enseñanza es un conocimiento personal basado en la propia experiencia directa o indirecta. Es todo un corpus de conocimientos que sirve de base para las ideas, convicciones, planteamientos e incluso para las formas de actuación que emplean los docentes. Pero no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme. “Más bien se trata de algo superficial, asistemático, vago. Basado con frecuencia, más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica”⁶.

La docencia, desde esta perspectiva, tiene un “estilo personal”, el “sello” que cada persona le imprime a su labor docente, lo que determina de manera significativa el clima, el proceso y los resultados educativos que se obtienen; tal afirmación es la de muchos autores que han hablado de la docencia como “arte” más que como actividad técnica o científica, indican que la docencia es un trabajo “artesanal”.

El término arte, se maneja como la facultad o la pericia en la producción de algo. Así mismo, se entiende por artesano al productor de obras múltiples y el artista como productor de obras únicas. Considerar a la docencia como un arte suscita realizar algunos planteamientos en este sentido y enfrentarse a la disyuntiva de catalogar al docente como un artesano o un artista, más que optar por uno de los términos nos surgen las siguientes interrogantes, ¿es conveniente situarlo como artesano por ser productor de conocimientos en varios sujetos? Y en el caso de considerarle un artista ¿un ser humano puede moldearse para ser una obra única?, ¿con base a qué modelo?, ¿a qué, o a quién se debe el potencial que da como resultado, una obra?, ¿qué pasa con los demás alumnos que no destacan, ellos no son obras únicas?

Es claro que la persona que se desempeña como docente, cuenta con los conocimientos requeridos para a su vez transmitirlos a otros, también que recurre a su sentido común y

* Haciendo referencia al ser padre o madre de familia.

⁵ Arenaz, A. Fernández et al (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*, Grupo CIFO, Ed. OCTAEDRO, p. 45.

⁶ Zabalza, Miguel A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional*, Ed. Narcea, S. A. Madrid, España. p. 68.

creatividad personal. La docencia entonces depende por completo de la experiencia personal para que el docente cree su manera peculiar sobre cómo enseñar y hacer modificaciones con base a su propio criterio. A su vez, la docencia como arte permite considerarla como un oficio técnico artesanal ya que las prácticas docentes se reproducen y perduran a través del tiempo (docente-estudiante-docente). En esta perspectiva resalta la actuación del docente como quien enseña en el aula y además aprende a mantener el control ante la expectativa de cada situación educativa no experimentada antes, por la falta de una transmisión de pautas de acción y prácticas docentes de forma intencional. Quienes postulan este enfoque señalan que la docencia “[...] es en muchos sentidos, un arte o una artesanía por depender en tan alto grado de la persona y la personalidad del docente para llenarse de contenido; por implicar un trabajo minucioso, creativo, irreplicable con cada alumno, con cada grupo, en cada situación”⁷. Por lo anterior, tendríamos que puntualizar que independientemente de que a la docencia se le considere un arte o no, la enseñanza es de carácter personalizado en cuanto a que el profesor tiene que distribuir y dedicar parte de su tiempo a cada alumno según lo amerite y las circunstancias lo permitan, así como el hecho de planear su clase considerando que cada alumno, grupo y/o situación tienen sus peculiaridades, en las cuales si bien pudieran existir determinadas similitudes siendo casos distintos (situaciones educativas individuales o grupales), estos representan un referente para un mejor desempeño.

1.1.2 Semiprofesional.

Este enfoque lo situamos dentro de lo que algunos autores catalogan como modelo enciclopédico y/o academicista en donde es fundamental el dominio disciplinar y será eso lo que rijan las posibles reglas de enseñanza. El docente es considerado como un versado en una o varias disciplinas como objetivo fundamental en la enseñanza, atribuyendo que a más acumulación de contenidos será mejor profesor. El optar por el término de “semiprofesión”⁸ lo retomamos de diversos estudios socio-pedagógicos que ubican a la docencia como tal, al señalar que los docentes no son los únicos que deciden sobre la práctica específica de la educación y de la enseñanza, sino que culturalmente todo mundo tiene una opinión de lo que se supone debieran ser, por ello los docentes no han logrado tener un cierto monopolio de su práctica. En este sentido

⁷ López Calva, Martín. op. cit., p. 59

⁸ El término semiprofesión lo utiliza Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Reformas y Modelo Educativo. Instituto de Estudios y Acción Social. p. 95. Mientras que Etzioni, 1969, hace referencia al término semiprofesionalización aludiendo a que la docencia es una profesión con autonomía restringida, cit. en Perrenoud, Philippe (1996). *Revista Perspectivas*. La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. Vol SSVI, nº3, septiembre. p. 511.

varios autores indican que la docencia carece de una identidad profesional porque no posee las competencias y los elementos del control pleno de su labor. Se concibe a la docencia como una actividad que no ha alcanzado el estatus de una profesión porque no tiene el reconocimiento social de ser realizada por un “profesional en docencia” sino que cualquier profesionista que domine los contenidos puede enseñar.

Se ve a la docencia como una “profesión” que no tiene el control de su actividad (los docentes se ven ajustados a cumplir programas, objetivos y controles administrativos preestablecidos por las políticas educativas e institucionales), aunque en el discurso educativo oficial al docente se le responsabilice del rendimiento escolar y la calidad educativa, sentencia que tiene sus limitaciones porque influyen diversos factores en el logro de los resultados deseables.

“La profesión docente, es una semiprofesión. En parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulan el sistema educativo en general y las condiciones del puesto de trabajo en particular”⁹.

Se considera que la docencia es una semiprofesión porque no es poseedora de un fundamento teórico de su práctica, las habilidades requeridas no están especificadas y por la preponderancia del carácter enciclopédico-transmisor de la docencia en el cumplimiento de los programas y contenidos de las materias; esta problemática tiene que ver con la falta de conocimientos admitidos como científicos para otorgarle el nivel de profesión.

Si bien la valoración y el estatus profesional es relativo a cuestiones culturales y momentos históricos precisos de cada sociedad. Las malas condiciones de trabajo y la baja remuneración económica de la labor docente en comparación con otras profesiones, socava la posibilidad de reivindicar a la docencia como profesión.

1.1.3 Técnico-instrumental

Desde esta perspectiva se reduce el papel de los docentes al de técnicos que desarrollan de forma mecánica y cerrada un currículum, como los ejecutores de un planteamiento externo a su práctica en el aula. El docente es visto como agente operador, como intérprete de las demandas sociales, como repetidor de los conocimientos ya establecidos, como un reproductor de la estructura social

⁹ Gimeno Sacristán, op.cit. p.94.

vigente. Al considerar que el docente no produce el conocimiento, sino que sólo lo transfiere a los alumnos, la docencia se sitúa como una actividad mecánica que se apoya en didácticas de tipo instrumental (dictados, trabajos engorrosos, exposiciones repetitivas, reproducción del discurso). Existe un desinterés político e institucional por la preparación del profesorado en áreas disciplinares y didáctico-pedagógicas, el objetivo es racionalizar los recursos destinados a la práctica docente como el apoyo a proyectos de investigación educativa y el abastecimiento de material de apoyo a la labor docente, ya que se considera infructífero tratar de incidir en las prácticas y procedimientos de enseñanza de los docentes puesto que no se observan cambios significativos en la mejora educativa. Es por ello que se priorizan otros ámbitos de la institución educativa (infraestructura, laboratorios, tecnología de apoyo, edificios) los cuales pueden producir los resultados eficaces que se esperan.

Se marca una tendencia a la *desprofesionalización*, que no sólo se refiere al deterioro de las condiciones laborales y los salarios, sino a un proceso gradual de “desposesión simbólica”¹⁰, los docentes se convierten en un instrumento mecánico y de reproducción, únicamente con habilidades de aplicación técnica y aislados de la parte de creación y planificación de su propio trabajo. Su función ya no es considerada relevante, se intenta suprimir en lo posible su campo de intervención en la enseñanza. “Los docentes son vistos como obstáculo y como “insumo costo”, al tiempo que se depositan grandes esperanzas en el libro de texto y las modernas tecnologías, la educación a distancia y las propuestas de autoaprendizaje y la autoevaluación como respuestas más “costo-efectivas” y rápidas que la inversión en formación docente, [...] la tendencia es hacia la exclusión de los docentes”¹¹.

De esta manera la docencia se va configurando como una parte de la educación que no ha avanzado junto con la modernidad, pues sigue manteniendo las mismas prácticas con los mismos resultados, acarreando patrones de conducta de resistencia al cambio por parte del profesorado, además de representar un campo en el que no se tiene el ánimo de profundizar por su complejidad, lo anterior con base a las escasas acciones de las que se tenga constancia y en las que se hayan logrado cambios culturales y de prácticas educativas reales en el ámbito académico de las instituciones, cambios promovidos y aceptados por la comunidad docente.

¹⁰ Perrenoud, Philippe, (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Revista Perspectivas*, vol. XXVI, n° 3, Septiembre.

¹¹ Torres del Castillo, Rosa María, Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?, *Perfiles Educativos*, vol. XX, No. 82, 1998. p. 12.

1.1.4 Profesional-Especializado

Este enfoque concibe a la docencia como una actividad profesional e intencionada cuyo propósito es el logro de aprendizajes significativos, y que requiere ser realizada por profesionistas en determinadas áreas del conocimiento y que como profesionales de la docencia, cuentan con los elementos pedagógicos que les proporcionan un soporte teórico-práctico para la intervención formalizada y sistemática en su “práctica pedagógica (expresión de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje)”¹² que no sólo se reduce a lo observable sino que conlleva una comprensión y explicación de los procesos, estrategias, usos metodológicos, valoraciones psicológicas y la toma de decisiones justificables por las situaciones educativas.

“Los docentes son considerados como dirigentes innovadores capaces de mejorarse a sí mismos, de analizar sus propias actuaciones, de saber cuáles son las necesidades de los alumnos y de obrar en consecuencia y, por último de evaluar el resultado de sus intervenciones”¹³.

La figura del docente es reivindicada al reconocerlo como uno de los actores principales del sistema educativo; es un intelectual crítico, reflexivo, creativo y participativo; se reconoce el valor del saber pedagógico no con la intención de justificarlo, más bien como elemento clave para lograr el desarrollo profesionalizante de la docencia, a partir de situar al enseñante como central dentro del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, lo cual requiere de un interés político e institucional para ofrecer las condiciones necesarias para que la labor de los docentes realmente desarrolle los cambios convenientes.

Se reconoce la importancia de la formación docente integral, que promueve el perfeccionamiento profesional disciplinar y la formación pedagógica de los docentes de manera que ésta última les proporcione un desarrollo personal y una mejor comprensión del ejercicio docente, además de los fundamentos teórico-prácticos sobre la relevancia de su participación consciente dentro de un sistema educativo, reconociendo las situaciones laborales específicas de los docentes y los factores que determinan su trabajo, lo cual dará el sustento teórico de la profesionalidad, en tanto que el profesor no es sólo un técnico, es también planeador, dirigente, motivador, evaluador e investigador educativo, que a partir de reflexionar sobre su práctica educativa, propia en sí de un análisis pedagógico, busca alternativas y mejoras para el quehacer educativo.

¹² Gimeno Sacristán, op. cit. p. 90

¹³ Perrenoud, Philippe, op. cit. p.550

El docente como profesional es coherente en el decir y el actuar, exige de sí mismo mejorar su práctica, la participación conjunta con sus colaboradores (alumnos) y sus colegas (otros docentes), es éticamente profesional sobre su trabajo, es más que sólo ejecutor(a), en tanto que el binomio profesor-alumno, enseñar-aprender es de carácter humano. En la profesión docente, el profesor tiene la tarea de descubrir vías de acceso al saber como aporte en la formación de personas constructoras de su propio conocimiento. Es por ello requisito que el docente universitario domine los elementos específicos de su especialidad y de su práctica pedagógica:

“a) Contenidos: conocer bien los contenidos de las asignaturas que enseña, saber cómo pueden ser organizados y cómo se conectan con los otros temas y especialidades a fin de poder enfocarlos desde perspectivas interdisciplinarias. b) Métodos de enseñanza: conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger sobre la base de ello cómo mejorar el aprendizaje, para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didácticas. Estar familiarizado con los problemas de enseñanza-aprendizaje especialmente presentes en la disciplina que él conduce. Todo esto requiere que el docente vivencie sus conocimientos, esté atento a cuanto sucede en la sociedad para que los estudiantes descubran y lean la realidad en la cual viven; exige que el docente sea amable y solidario con el estudiante, dialogal y amigo, que se ponga en su nivel y condiciones; perspicaz para descubrir los estilos de aprendizaje del estudiante; pronto a orientar el aprendizaje como un proceso de investigación constante e indeterminado; que esté en constante aprendizaje, aprendiendo y haciendo, viviendo y siendo el ejemplo y testimonio del aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser humano(a) que se realiza perfectamente”¹⁴.

En este enfoque, se remarca la preparación del profesor, en referencia a la “formación docente” como medio de orientación para su perfeccionamiento. El docente como profesional es una persona comprometida consigo misma y con los demás que asume su papel de profesor(a) universitario(a) de manera conciente, al comprender su trabajo como actividad de mediación social ante las exigencias y cambios del entorno así como tener una visión crítica sobre los efectos y consecuencias de estos, es un colaborador y constructor de una realidad cambiante en donde enseña y aprende junto con los demás.

¹⁴ R. Abarca Fernández, Ramón, Perú (10-07-05) Comentario: Docencia Universitaria, en <http://wwwcampus-oei.org/revista/debates76.htm>

1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Después de revisar las distintas perspectivas sobre cómo se piensa a la docencia desde cada enfoque, reconocemos que el hacerse de una concepción de docencia no sólo se reduce a coincidir con un concepto y fijarse una opinión, sino que tiene un trasfondo que implica la presencia e influencia de una ideología dominante, creencias culturales, valores sociales e intereses personales, políticos o institucionales que conforman lo que en determinado momento son los alcances y limitaciones de la docencia y por tanto la concepción que de ella se tenga.

A continuación realizamos el vínculo de los enfoques conceptuales con las formas pedagógicas de la enseñanza a través de plantear cuatro descripciones de “modelos pedagógicos de docencia”¹⁵, éstos como instrumentos de apoyo en la comprensión de los procedimientos de enseñanza que han sido recurrentes a través de la historia de la educación. Los modelos que se plantean son formas representativas que van en correspondencia con los enfoques conceptuales de docencia, por ejemplo al empírico-artesanal le corresponde el modelo tradicional, y respectivamente en el orden sucesivo. Primero exponemos de manera general las características educativas propias de cada modelo y posteriormente esquematizamos los elementos de cada uno.

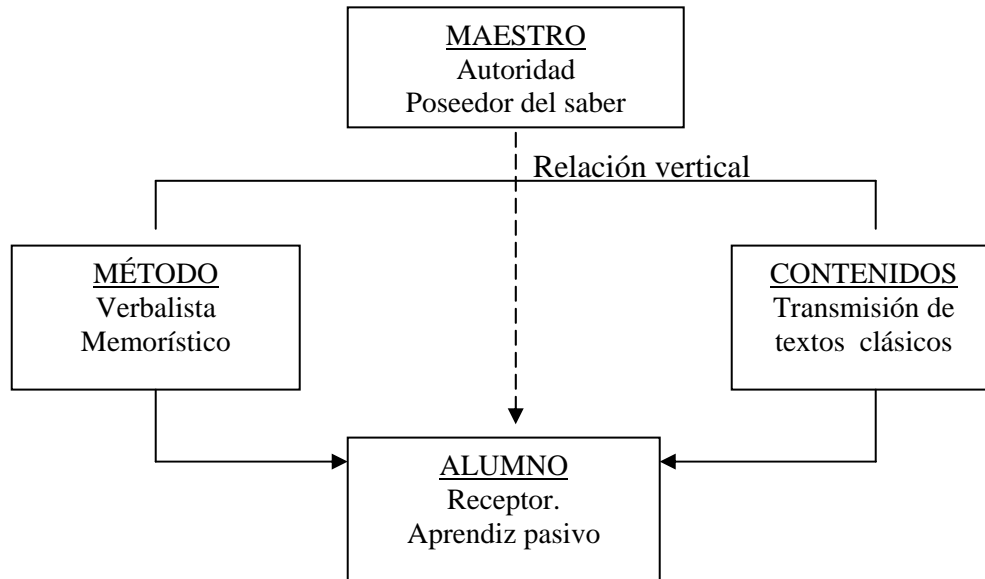
1.2.1 Modelo tradicional.

El modelo pedagógico tradicional se basa en reglamentar y normar el proceso educativo para regular la difusión de los saberes. Concentra sus esfuerzos en el ideal de hombre para la sociedad. Tiene la modalidad presencial, maestro y alumnos se sitúan en el “salón de clases”. La figura del profesor como autoridad es muy importante, además de ser el poseedor del saber ya que tiene un dominio disciplinar en determinado campo, lo cual es preciso ya que implica tener las bases teóricas que dan sustento de su trayectoria profesional.

El papel del profesor se concreta en la transmisión de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que se consideran fundamentales para la conservación de la cultura. El método

¹⁵ “El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y da la indeterminación irracional”. Flórez Ocho, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento, Ed. Mc Graw Hill.p.160.

de enseñanza es la lección magistral, verbalismo que dicta sus clases a los estudiantes con el fin de que los contenidos sean memorizados, los estudiantes son receptores, aprendices pasivos que deben seguir el patrón del conocimiento preestablecido y reproducirlo. Se fomenta el análisis del discurso y la preparación para exponerlo “El arte de usar la palabra en la enseñanza” (véase esquema 1: Modelo tradicional).



Esquema 1: Modelo tradicional

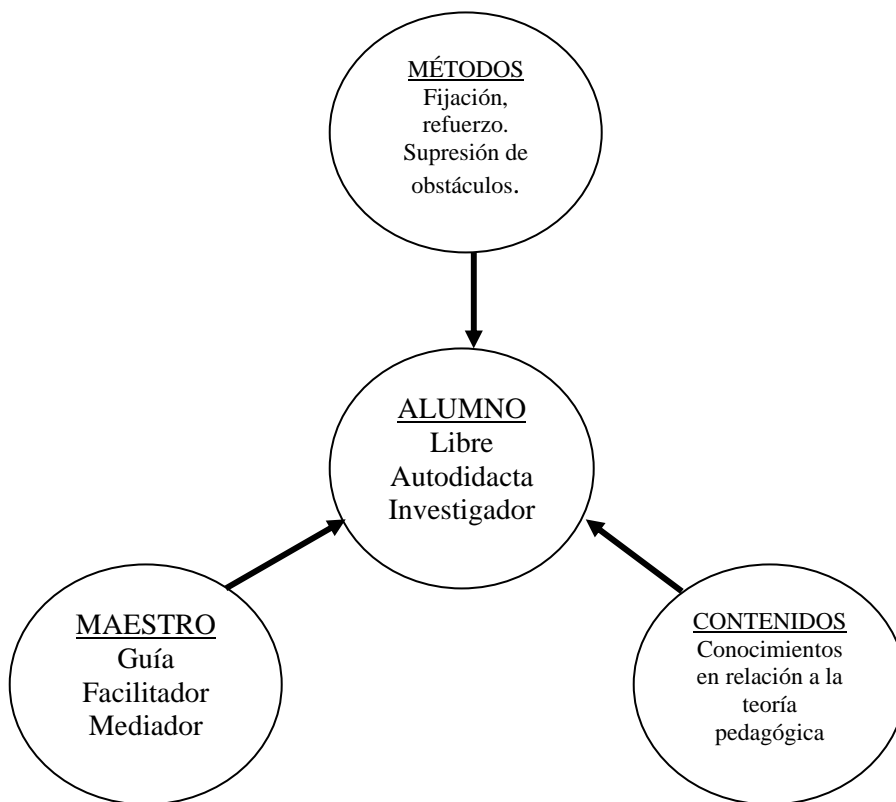
1.2.2 Modelo personalista

El análisis de la enseñanza por especialistas de diversas disciplinas (Dewey, Claparède, Pestalozzi, Montessori, Piaget) produjo importantes avances en materia educativa, que configuraron novedosas perspectivas sobre la concepción de la enseñanza, que si bien fueron variadas y tienen sus particularidades, coinciden en destacar la participación del profesor y del alumno en el fenómeno educativo.

La idea de profesor como autoridad y monopolizador del conocimiento y la del alumno como una vasija a llenar de saberes llevó a replantear el papel de los protagonistas y romper con el antiguo

esquema, surgiendo el interés por el aprendizaje centrado en la persona con todas sus condicionantes y posibilidades. Se comenzó a considerar las variables internas y externas que influían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios subrayaron la rigidez predominante y promovieron la libertad, el desarrollo del aprendizaje del alumno, la influencia del ambiente escolar y de la estructura social. De esta manera la enseñanza fue el objeto de experimentación.

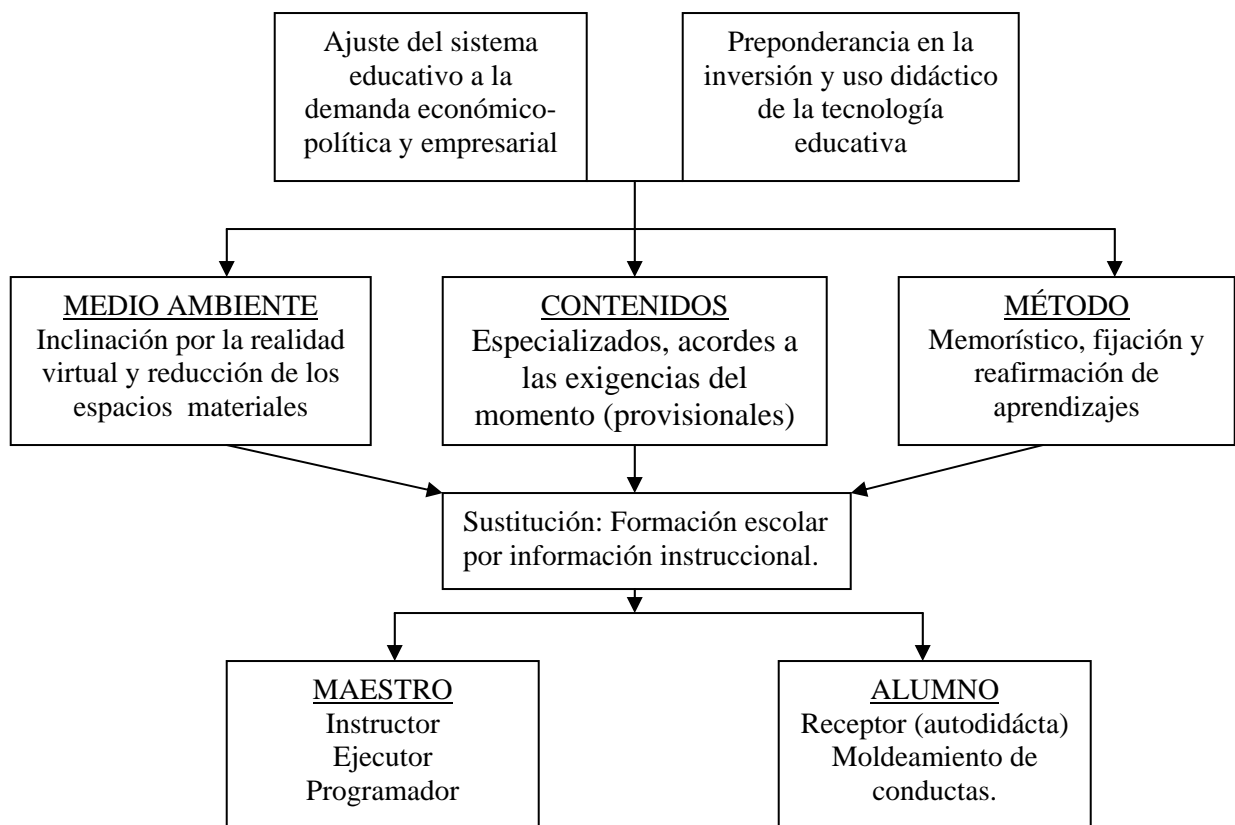
El no enunciar una teoría pedagógica en específico en este modelo, obedece al propósito de no ahondar en cada postulado, sino el de hacer énfasis en el cambio de rumbo en materia educativa y resaltar el carácter personal centrado en la enseñanza y aprendizaje del alumno, y destacar el carácter mutable que se le da a la figura del profesor como auxiliar, intermediario-ejecutor, guía, facilitador y estimulador de experiencias (véase esquema 2: Modelo personalista).



Esquema 2: Modelo personalista

1.2.3 Modelo tecnocrático

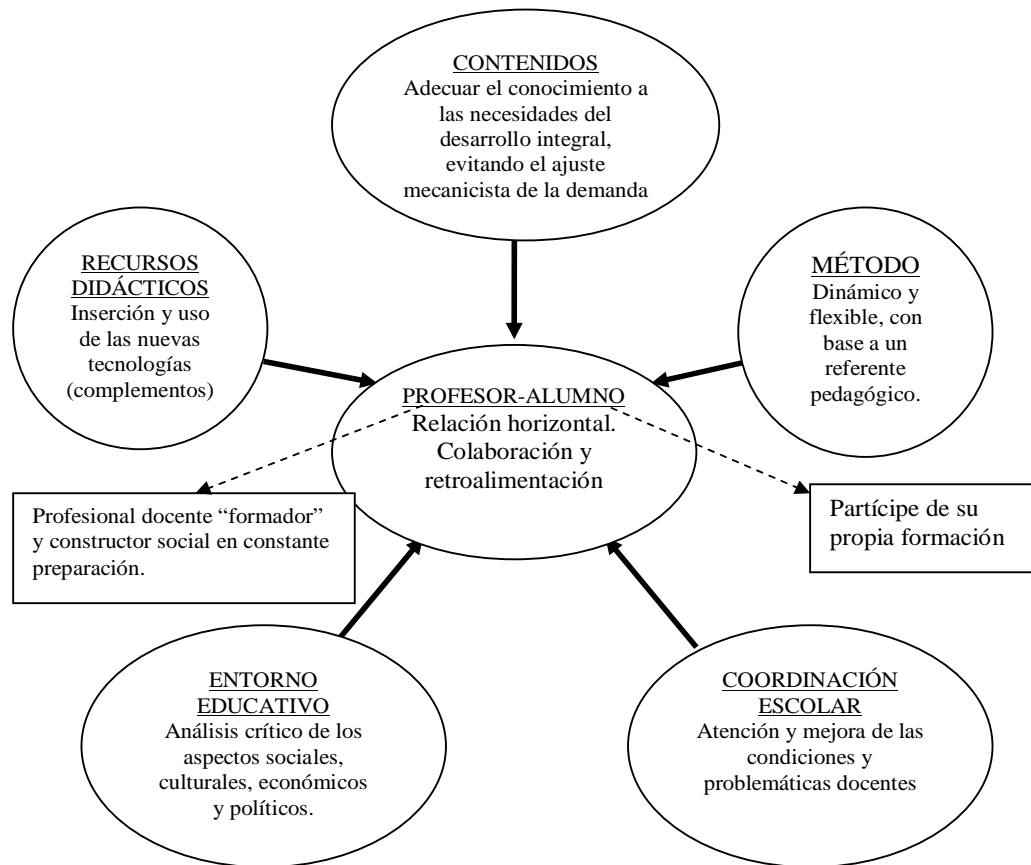
Este modelo se basa en la teoría psicológica conductista, estímulo-respuesta, reforzamientos dirigidos hacia el “alumno activo”, quien debe adquirir códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, el maestro es el transmisor y controlador de los objetivos instruccionales, ejercicios de refuerzo y tiene la disciplina de preparar métodos y técnicas para la enseñanza, donde maneja la incorporación mecánica de algunas técnicas y recursos didácticos. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. La labor docente no impacta en la calidad de la formación y desarrollo de los estudiantes, sino más bien la presencia y uso efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes: bibliotecas, salas de computadoras, lugares de estudio y fuentes de documentación. La vertiente educativa actual es la informatización de la enseñanza, a través de la preponderancia en el uso de la tecnología informática, concretamente el uso del Internet, mediante la proliferación de cursos, diplomados y maestrías bajo las modalidades de enseñanza: virtual, e-learning y a distancia donde la figura del docente se transforma en tutor y/o asesor virtual (véase esquema 3: Modelo tecnocrático).



Esquema 3: Modelo tecnocrático

1.2.4 Modelo crítico reflexivo

Este modelo tiene una perspectiva holística, en tanto que retoma de varias teorías como el constructivismo, humanismo, cognositivismo, el entorno ambiental o ecológico y la investigación-acción las cuales permiten una visión amplia que se expresa de diversas formas en los espacios concretos del proceso de enseñanza aprendizaje. El docente es reconocido como un intelectual (formación permanente), crítico (consciente de su inacabamiento, reconoce que puede enseñar y también aprender, favorece la retroalimentación, se autoevalúa), reflexivo (de su práctica docente y de su practicar los valores imprescindibles: la libertad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la justicia). Es agente de transformación de las estructuras sociales, las creencias culturales y la dinámica institucional mediante su práctica docente, la cual finalmente va más allá del aula. Prevalece la concepción de docencia como actividad profesional, al ubicar al docente como el especialista que se prepara para su labor. A su vez, el alumno es actor y no espectador, es sujeto poseedor de un referente cultural en proceso de apertura de sí mismo, de conocer su potencial a través de aprender y enseñar en relación con el docente y los demás, a través de establecer una relación de respeto, participación y colaboración. Lo cual puede ilustrarse de la siguiente manera (véase esquema 4: Modelo crítico reflexivo).



Esquema 4: Modelo crítico reflexivo

1.3 CONSIDERACIONES DE LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL

La revisión de los enfoques y modelos de docencia, nos brinda un panorama de análisis sobre los elementos básicos de las diversas posturas en torno a la docencia, además de permitirnos reconocer que cada uno incorpora una determinada orientación de concepción de la docencia. Tal exploración, nos posibilita entregarnos a la investigación profunda de la postura que sitúa a la docencia como una actividad profesional. En ese sentido, y con el propósito de contrastar los distintos puntos de vista existentes y generadores de polémica sobre el tema, primero comenzamos por examinar algunas de las críticas que se hacen a la profesionalización de la docencia, para posteriormente plantear algunos argumentos concluyentes. Después interesa centrar nuestra atención en el concepto de profesión docente, para finalmente señalar los fundamentos que postulan a la docencia como una actividad profesional.

Remitiéndonos al análisis de los argumentos que descartan a la docencia como una profesión, a continuación los señalamos para posteriormente desarrollar cada uno por separado. Se indica que la docencia no puede ser una profesión porque: (1) tiene un bajo estatus social relacionado con el bajo salario, esto es la racionalización de los recursos económicos y humanos para una mayor eficiencia y productividad; además del hecho de que suele ser un trabajo recurrente para todo profesionalista en búsqueda de otro mejor empleo, relacionado a su especialización disciplinar; (2) la escasa o nula preparación en la docencia que se requiere para ejercer la función docente, debido a que se ubica a los docentes como sólo transmisores de contenidos, en donde prepondera la “autopercepción pedagógica como simples sacos a ser llenados, como lo fueron ellos”¹⁶; (3) la falta de “identidad docente” de los mismos docentes puesto que no tienen claro cuáles son específicamente las actividades, actitudes y habilidades que deben poseer o que se esperan de ellos, debido a que no hay un perfil docente general y reconocido por un organismo oficial o colegio de académicos especialistas en la docencia, (cada institución norma cuál es el estereotipo de docente que le conviene); (4) la inexistencia de una división del trabajo en la docencia y la multiplicidad de papeles que tiene que desempeñar el profesor (investigador, planeador, ejecutor, evaluador, etcétera), a la vez que su labor en el aula se ve como prácticas simples (seleccionar, distribuir el material de la asignatura y vigilar que el grupo cumpla con trabajar sobre el material establecido), esto nos indica la dificultad de observar el esfuerzo individual del docente y medir los resultados totales del producto de su labor de enseñanza; (5) la poca autonomía que tiene el

¹⁶ Fernández Pérez, Miguel (2002). Las tareas de la profesión de enseñar, práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable, Siglo XXI Editores, México, España. p. 9

docente (el currículum, los planes y programas, los objetivos, los tiempos preestablecidos, y en donde está ausente su participación) “es sólo ejecutor”; además de la dualidad que tiene la responsabilidad del trabajo docente, porque por una parte existe una hiper-responsabilidad hacia el docente como causante de los buenos o malos resultados del nivel educativo, por ser el conductor visible de los procesos de educación institucional, y por otro lado existe una falta de responsabilidad relacionada con el compromiso del docente, ante el éxito o fracaso de sus alumnos, debido a que se trasladan las calificaciones reprobatorias al nivel de inteligencia del alumno, la deficiente enseñanza que lleva arrastrando, la indiferencia por el estudio del alumnado, las condiciones socioeconómicas, etcétera).

Existen diversas posturas al respecto del debate sobre la profesionalidad docente, ya que es un tema que cada vez acapara más interés en el ámbito educativo. Por consiguiente el retomar las razones planteadas anteriormente nos permitirá explicar los fundamentos de la posición que viabiliza la profesión docente y que se exponen a continuación:

1) La docencia hoy en día atraviesa por una crisis en la que resulta ser un trabajo que exige mucho y remunera poco (ambivalencia: mayores demandas y pauperización de las condiciones de trabajo docente), a la vez resulta en muchos de los casos, ser una opción laboral que surge por las circunstancias más que por un deseo personal de elección. A este respecto no queda más que señalar que es una lucha contra corriente de los que sí escogieron ser docentes por vocación y compromiso personal y social, lo cual implica la responsabilidad de ser el profesional que procura hacer mejor que nadie su trabajo, en consonancia de asumir y corregir los errores que pueda cometer, es así que el docente como trabajador social, tendría que asumir una coherencia en su labor docente, reconocer sus alcances y limitaciones, así como la gestión de las condiciones necesarias para su correcto desempeño laboral. Aquí, es preciso resaltar la importancia del impacto de la política educativa nacional en el funcionamiento del sistema educativo del nivel superior puesto que circunscribe el presupuesto, las normas y restricciones a la que se deben ajustar las IES, así como los lineamientos correspondientes al orden económico del país. “Muchos de los problemas y temas educativos pasan en algún momento por implicar a los docente, exigir de ellos determinadas actuaciones, dibujar o proyectar sobre su figura una serie de aspiraciones que se proponen como condición para la mejora de la calidad de la educación”¹⁷. En este ámbito, lo cierto es que la tendencia educativa actual ha restringido el financiamiento de la

¹⁷ Sacristán Gimeno, José. Docencia y cultura escolar, reformas y modelos educativos. Cap. 5 Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes. p. 83

educación superior pública y por tanto el personal docente lo adolece, aunque también se indica que las instituciones educativas no han desarrollado los mecanismos para una mejor distribución de sus recursos, entre los que se encuentra la necesidad de mejorar las condiciones económicas y de trabajo de los docentes que constituyen a la mayoría académica (los profesores con dedicación parcial). En consecuencia, sólo nos queda señalar que se requiere de un interés real por parte de las autoridades correspondientes, que promuevan la reivindicación de la labor docente con salarios y condiciones de trabajo docente más dignos.

2) Si bien el dominio del contenido disciplinar es fundamental para enseñar en una carrera profesional, no es lo único que se requiere para la labor docente. El hecho de que el profesor “disciplinar” maneje muy bien los contenidos de su profesión y en ese sentido sea el más competente, no asegurará su éxito como enseñante, pues lo cierto es que resulta muy cuestionable el grado de compromiso de una persona que ingresa como docente, sin experiencia, ni formación en la docencia, y que considere que la docencia es una labor sencilla, que puede ser realizada por cualquiera y más aún que después de ciertas experiencias logre cumplir los propósitos esperados por sí misma y siga sin tener la mínima preocupación de cómo mejorar su enseñanza. Lo que deseamos señalar es la necesidad de formación docente de carácter “formal” e institucional que le permita al profesor universitario el desarrollo pedagógico-didáctico razonado de su práctica docente. Al respeto, reconocemos los casos de “buenos” profesores que no tuvieron ninguna formación pedagógica, más que su propio compromiso de búsqueda de “soluciones” para hacer lo mejor posible su trabajo, pero esto no quiere decir que cualquier persona puede ser un “genio mundial de la pedagogía intuitiva”¹⁸.

Actualmente existe escasa valoración del “saber pedagógico”¹⁹, tanto por las autoridades de las instituciones educativas como por el mismo profesorado universitario, esto porque realmente se

¹⁸ Fernández Pérez, Miguel. Op. cit. p. 8.

¹⁹ Comprendemos que el “*saber pedagógico*”, es un cuerpo de conocimientos, habilidades y competencias profesionales (conjunto de conocimientos adquiridos y aplicados a problemas o procesos específicos) pedagógico-didácticas, especializadas y adquiridas en un periodo de tiempo que establecerá las bases sólidas e iniciales de un proceso de formación permanente sobre la docencia, que le posibilitará al sujeto analizar críticamente los factores ambientales que determinan a los fenómenos educativos que a su vez influyen en su práctica docente cotidiana, la cual es fuente de reflexión para la elaboración de teoría-práctica (praxis). El saber pedagógico le permite al profesor comprender la trascendencia de la enseñanza y de su labor como formador de profesionistas éticos. En este sentido, el profesor es un constructor social capaz de crear acciones o situaciones educativas de aprendizaje significativo racionalmente justificables. A su vez, el saber pedagógico en el contexto del nivel superior, es uno de los dos componentes necesarios para el correcto desarrollo de la función docente (el otro es el conocimiento disciplinar), puesto que es el conocimiento de elaboración de procesos pedagógicos prácticos de mejora de la actividad de la enseñanza, y con el cual el profesorado establece el vínculo mediador entre el conocimiento disciplinar, y la comunicación e interacción educativa con los demás miembros del grupo de aprendizaje (los alumnos). Consideramos también que el “*conocimiento pedagógico específico*”, se refiere al conocimiento especializado sobre

desconoce qué es, reduciéndolo a la aplicación mecánica de técnicas, estrategias y recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza, quizás porque resulta más fácil dejar de lado la complejidad educativa sobre los factores que intervienen y determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la propagación de diversas creencias sobre la docencia en la cultura académica, como la de aprender a enseñar-enseñando (lo que lleva a pensar que “echando a perder se aprende, con seres humanos”), así también pueden estar los referentes de expectativas no cubiertas por algún curso en docencia y que dejaron insatisfacción en el profesor universitario que los tomó.

De acuerdo con lo que marcan los especialistas educativos, para el eficiente desempeño del profesor, se requiere “sí en primer lugar, dominar su materia”; es decir contar con el conocimiento disciplinar del contenido. Y de igual manera, y en el mismo grado de importancia es necesario que cuenten con los elementos pedagógicos que le permitan al profesor desarrollar el conocimiento de métodos sobre cómo enseñar ese contenido, nos referimos en sí al “saber pedagógico”, ejemplos de éste son el realizar la tarea de planificador y proyectista curricular, la intervención intencionada sobre el currículum reconociendo los alcances y limitaciones del trabajo docente, mantener el control sobre el interés de los estudiantes durante la clase, verificar el progreso del aprendizaje grupal, el trabajo de tutoría como elemento fundamental para provocar y supervisar el buen funcionamiento del proceso educativo. En esta línea consideramos que el desarrollo del saber pedagógico, posibilita el acceso del docente universitario a un nivel superior de competencia pedagógica profesional, esto es el poseer un “conocimiento específico del contenido pedagógico, es decir, conocimiento integrado sobre qué y cómo enseñar un tema determinado; de acuerdo a las características propias de cada caso (estudiante/grupo) y el dominio de estrategias particulares para la enseñanza de un tema específico, que a su vez estén relacionadas con el contexto para realizar las adecuaciones pertinentes”²⁰.

3) En cuanto a la debilidad en la identidad del docente universitario confluyen diversas causas; en primer lugar se indica que las personas que se desempeñan como docentes tienen una identidad dividida, ya que por una parte tienen bien definida su identidad como profesionistas de su campo científico o de su profesión disciplinar, lo que implica el pleno dominio de un saber

el manejo, habilidad y capacidad que tiene un profesor en el dominio de la enseñanza de alguna (s) determinada (s) materia (s), en tanto que ha creado, inventado y desarrollado estrategias y tecnologías educativas específicas que le permiten facilitar el logro de aprendizajes significativos en el alumnado.

²⁰ Cita parafraseada de Shulman (1986) y Sternberg y Hovarth (1995), p.49, cit en La evaluación de la docencia en la universidad, perspectivas desde la investigación y la intervención. Rueda Beltrán, Mario, Díaz Barriga Arceo, Frida (Coordinadores). (2004). CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores.

especializado, y por otra parte no tienen consolidada una identidad profesional como profesores/as universitarios, que como tales, deberían contar con el saber especializado sobre la docencia, “saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo”²¹. Sin embargo la desvaloración generalizada del saber pedagógico, inclusive por el mismo docente, al señalar que dicho saber es teoría utópica que cae en la imposibilidad de ponerse en práctica, conlleva al detrimento de la atribución de prestigio de los docentes, que carentes de dicho soporte pedagógico sobre su labor docente, lo descalifican y quedan como ejecutores-transmisores, sustituibles por aquél o aquello que maneje los contenidos, incluidos los libros y el uso de paquetes multimedia en donde la informática tiene gran impacto. Es así que se evidencia la falta de una preparación pedagógica de manera que favorezca la integración entre los docentes y que a su vez consolide su identidad como profesionales de la docencia.

En este punto es necesario examinar el tipo de participación de los especialistas educativos, en las instituciones educativas. En algunos estudios²² se les ubica como aquéllas personas que se dicen saber cómo enseñar y reflexionan sobre la práctica pedagógica aunque no la ejerzan y que a menudo están encargadas de áreas: de materiales didácticos, en tecnologías educativas, en evaluación, en investigación, en orientación, en terapia médico-pedagógica, entre otras, pero que en realidad en las instituciones educativas se desconocen sus servicios de utilidad, sus competencias y no se percibe un alcance institucional de su trabajo más allá del espacio departamental en el que colaboran, además de que se tiene una percepción profesional de poco prestigio hacia éstos, porque en la cultura académica institucional lo único considerado como realmente importante es el dominio de los conocimientos y la experiencia frente a grupo, para ejercer la docencia. En ese sentido reconocemos dos perspectivas negativas sobre la labor de los

²¹ Zabalza, Miguel A. op. cit. p. 65

²² Algunas de las referencias son: Pérez Gómez, A. Barquín Ruiz J. y Angulo Rasco J. F. (editores) (1999). Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. Akal Textos, en el primer artículo, se alude a la fragilidad de la posición de los formadores de profesores en el ámbito universitario. (caso EE. UU.). En Perrenoud, Philippe (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio. Perspectivas, vol. XXVI, n°3, Septiembre. p. 559. En Kinght, T. Peter (2006). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. 2da. Ed., Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España. A lo largo del texto se hace mención a varias creencias que hay sobre la enseñanza, en las que predomina la desvaloración sobre la existencia de un saber especializado y formal que realmente ayude a mejorar la calidad de la enseñanza (desconocimiento del saber pedagógico) tanto de la institución educativa como del mismo sujeto docente. En López Calva, Martín (2003). “Mi rival es mi propio corazón...” El docente universitario y sus exigencias de transformación, Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol.XXXIII, núm.2. En las primeras paginas del artículo se realiza un análisis crítico sobre los defectos de los que adolece la formación docente y que han hecho que pase de una necesidad a una formalidad, esto en gran medida promovido por los sujetos que están inmersos en el proceso de formación docente como lo son los diseñadores de los programas, los formadores de docentes y los investigadores del campo.

especialistas educativos en las universidades: en la primera, se les ubica como el conjunto de personas que conciben y realizan los programas, los avances didácticos, los métodos de enseñanza y evaluación, las tecnologías educativas, y que pretenden entregar a los maestros unos modelos eficaces de enseñanza, dando como resultado la desposesión y desprofesionalización* de la docencia debido a que muchas de las actividades que les afectan a los docentes, son realizadas por otras personas, derivando en la exclusión y en la poca participación del docente en el proceso mismo de su trabajo; y la segunda se refiere a que en la cultura académica existe cierta duda sobre la eficacia del trabajo de los especialistas educativos, puesto que se indica que éstos se asumen como poseedores del conocimiento científico del cómo enseñar racionalmente, tratando de justificar su labor bajo el argumento de la profesionalización de la docencia, con lo cual realmente se orienta hacia el aumento de la dependencia de los docentes para que su legitimidad y su autoridad “científica” quede más asentada.

El estar conscientes de la percepción cultural académica sobre los especialistas educativos nos permite contemplar con mayor agudeza la complejidad que envuelve a la actividad docente y las implicaciones existentes en torno a la enseñanza universitaria, lo cual nos permite sustentar la existencia del desconocimiento y la escasa valoración del saber pedagógico, puesto que es de observarse que muchas instituciones educativa creen que pueden prescindir de dichos especialistas sin gran preocupación. Por consiguiente, conviene hacer las siguientes aclaraciones:

- a) Es preciso indicar que es regular que se de la exclusión del profesorado en determinadas cuestiones académicas que les competen, sin embargo tales procedimientos son ejecutados generalmente por consigna de las autoridades institucionales o departamentales a través de los responsables de las instancias educativas, más que por algún especialista educativo.
- b) Es recurrente la incursión de diversos pensamientos y opiniones sobre “el deber ser de la educación” tanto en la cultura social, la académica, y el profesorado, e incluso por quienes a veces ocupan puestos de autoridad importante en la toma de decisiones dentro del ámbito educativo y que sin embargo no tienen un referente especializado sobre las cuestiones educativas, predominando el enfoque economicista como referente más que educativo, de tipo empresarial. Al respecto Gimeno Sacristán señala:

* Estos conceptos han sido utilizados anteriormente en el enfoque técnico-instrumental, pero que en este apartado abordamos con el fin de fundamentar la participación del especialista educativo y para desvincular el sentido negativo que pudiera recaer en los pedagogos/as.

“Sobre cómo educar y enseñar todo el mundo tiene valoraciones acerca de lo que eso supone, creencias al respecto, vivencias, etc. y es precisamente, el sustento de muchas de las prácticas educativas basadas en el sentido común de un determinado grupo cultural, consenso del que los docentes forman parte como miembros de la cultura”²³.

Por su parte Imbernón señala, que algunos autores lo designan como –pensamiento espontáneo-, mientras que él lo denomina de la siguiente manera:

“El conocimiento pedagógico vulgar [*tópicos, sentido común, tradiciones, etc.*] (*agregamos cursivas*) no se da únicamente en el profesorado, sino que existe lógicamente en la estructura social, forma parte del patrimonio cultural de una sociedad determinada y se traspasa, desde la infancia, a las concepciones y acciones del profesorado. [...] Los individuos son conocedores de ciertas formas de la enseñanza, vivenciadas como alumnos y alumnas, y de sus procesos y rutinas, lo que les permite, más tarde, en la edad adulta, opinar sobre los procesos educativos. Este hecho, aunque no exclusivamente, ha tenido derivaciones importantes en la minusvaloración de la importancia de la escuela y del concepto de la función del profesorado, que ha ido, en los últimos años, en detrimento del reconocimiento social de la función docente”²⁴.

- c) Si bien es cierto, varias de las propuestas educativas son elaboradas por diferentes especialistas, y que responden a diversos intereses y finalidades, hay quienes confluyen en un especial interés por analizar y comprender la complejidad del ejercicio de la docencia y por tanto del estudio de las variables y circunstancias que afectan al desarrollo de la enseñanza y promueven precisamente la inclusión de los docentes en todos los ámbitos que les competen. Entre ellos, los pedagogos/as, quienes tienen como razón fundamental de su profesión, reflexionar sobre la educación en general y por tanto de la enseñanza en particular y son precisamente éstos, los que han destacado la importancia de implicar al profesorado en la reflexión sobre su labor docente, ya que son exactamente ellos/ellas quienes pueden analizar e investigar sobre su propia práctica, lo que Schön llama prácticos reflexivos. El deseo de explicar la incursión del especialista de la educación, particularmente el pedagogo/a en la tarea docente, obedece al hecho de remarcar que es uno de sus campos de acción y en donde no se trata de hacer dependientes a los docentes, si no más bien, de brindar aportes para el mejoramiento de la docencia, y como ocurre en todo campo científico, cuando se tienen nuevas propuestas se requiere difundirlas para brindar más y mejores alternativas de solución a las problemáticas. Ya para terminar con la aclaración, habría que hacer la siguiente distinción retomando a Roberto Follari, “se ubica en la misma línea al pedagogo y al docente,

²³ Sacristán Gimeno, José (1997). Op cit. p. 94

²⁴ Imbernón, Francisco (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca Aula, Editorial Graó de Serveis Pedagògics. 3ra. Ed. pp. 25-26

como si una cosa fuera coextensiva de la otra. A menudo se los confunde, aun en la literatura no tan lejana en el tiempo, pero no se requiere ser docente para poder investigar coherentemente sobre lo educativo, ni ser productor de teoría sobre lo educacional, para poder ejercer la docencia”²⁵.

Siguiendo en la temática sobre la escasa identidad docente, como ya se indicó, tiene que ver con la asunción de ser docente de forma parcial, se es siempre “docente de...” alguna disciplina determinada. A su vez, señala Follari también repercute la doble apreciación social que se tiene sobre la docencia, “la docencia ha sido reverenciada en la retórica, a la vez que relegada en los hechos; o es ambivalente situada como valiosa y devaluada al mismo tiempo. Con frecuencia se la idealiza desde el punto de vista de los valores; en cambio, se la percibe como poco decisiva desde una óptica ligada a los intereses prácticos y las necesidades utilitarias. [...] Es así que por lo general no se define a quien se dedica a la docencia como un profesional de prestigio, pues no se trata de una actividad para la cual se crea que se requiere de alta capacitación. [...] Es una función sin duda socialmente necesaria, para nada percibida como aquellas que deciden los destinos de la sociedad; actualmente son la tecnología, la política, las actividades ligadas a lo económico y financiero, las que aparecen como principales en el mundo globalizado”²⁶.

Es importante dejar ver que la escasa identidad docente, está estrechamente relacionada con la ambigüedad de la profesión docente, porque no ha alcanzado una posición de control, autonomía y monopolio, en cuanto a que toda profesión está conformada por un grupo cerrado de profesionales que ostentan el manejo de un determinado conocimiento abstracto que aplican a casos concretos y que sólo los que la desempeñan poseen. En el caso de los profesores universitarios, como colectivo social si bien tienen bien definido que el ámbito educativo institucional es su campo de práctica, lo cierto es que los profesores carecen de una visión de sí mismos como profesionales y de las perspectivas de su desarrollo docente, porque desconocen a qué categoría profesional pertenecen, qué expectativas se esperan de ellos, qué pedirse a sí mismos, y cuáles son las condiciones laborales que legítimamente pueden exigir para el correcto desempeño de su trabajo. Se puede ver que en la docencia a diferencia de otras profesiones no se tiene la certeza de estar haciendo correctamente las cosas, porque el docente no tiene un referente

²⁵ Mialaret, G. (1961). Nueva pedagogía científica, Barcelona, Luis Miracle. Cit. en Follari, Roberto (1998). Formación de formadores, contradicciones de la profesionalización docente. Revista Perfiles Educativos. 3ra. Época, vol. XIX, no. 79-80 CESU, UNAM, p. 82.

²⁶ Follari, Roberto (1998). Op. cit. p. 84.

formal de su trabajo docente, ni cuenta con un soporte pedagógico que le oriente o supervise para la retroalimentación de su práctica educativa.

Con base en lo anterior, resalta que el proceso de fortalecimiento de la identidad docente tiene que ver con la iniciativa de profesionalización docente la cual busca la consolidación de una preparación formalizada de la enseñanza y de la función docente, en donde se trata de configurar un perfil de docente basado en las características y condiciones reales y perfectibles, se trata de identificar las competencias²⁷ propias de la docencia, mediante la sistematización de un conocimiento específico sobre la enseñanza y su vinculación entre la teoría y la práctica.

4) Con respecto a las características de la docencia como actividad laboral, nos remite a la imposibilidad de una división del trabajo docente por su misma complejidad, el profesor tiene que planear su clase, ejecutarla y evaluarla, a su vez tiene que ser creativo en la selección y adaptación de estrategias y técnicas de aprendizaje, tiene que despertar y mantener el interés del alumnado por el tema, con la finalidad de “lograr aprendizajes significativos”, sin mencionar que su labor también implica ser animador, consejero, supervisor, además de solucionar de la manera más adecuada las diversas dificultades que se le presentan en su trabajo docente (disciplina, falta de material, estudiantes con problemas de diversa índole, etc.) Ante esto, considerar que la docencia es un trabajo sencillo y que requiere de poca o nula capacitación, es un equívoco que pretende restar importancia a la tarea de enseñar, donde el profesor se enfrenta a que tiene que hacer de todo, careciendo por lo general de un soporte pedagógico que le oriente en su práctica docente. También existe la dificultad en comprobar el buen desempeño del profesor, que tiene que ver con el hecho de poder distinguir las buenas prácticas docentes de las que no lo son, que permitan examinar al profesor que imparte su clase de forma improvisada, en contraposición del que prepara su clase y da lo mejor de sí mismo, obteniendo ambos el mismo salario, donde éstos últimos a veces suelen decepcionarse; también implica el tipo de contrato laboral que se tenga, su salario, los incentivos, los horarios, prácticas administrativas y de gestión ineficientes o poco profesionales. Destaca que muchos de los profesores universitarios dan clases más por vocación que por la remuneración económica, pues como ya se indicó el salario en la docencia está muy por de bajo en comparación con otros trabajos profesionales. Es común la circulación de comentarios de pasillo sobre los buenos y malos maestros en el ámbito escolar, de los que

²⁷ “La heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no es una tarea única y repetitiva; es necesariamente adaptable y transferible”. Imbernón, Francisco (1998). Op. cit. p.28.

cumplen y los que en definitiva no, esto nos remite a la relación contractual del docente con la institución educativa, al respecto de ésta última se indica que no ha desarrollado los mecanismos adecuados para verificar el correcto desempeño individual de su personal docente. Además, si bien uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza es el promedio de aprovechamiento estudiantil, está plenamente reconocido de que son múltiples los factores que intervienen para el logro de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes universitarios, dentro de los factores con gran influencia en el aprendizaje de cada estudiante están: la posición económico-social, el apoyo familiar, nutrición, fuentes extraescolares de información, además de que en la labor docente universitaria son varios los maestros que trabajan con un mismo estudiante. Todo esto se circunscribe dentro de lo que sería la evaluación docente, tema que por su dimensión nos es imposible de abordar, sólo se menciona, con el fin de evidenciar la complejidad del trabajo docente y “la falta de mecanismos que hagan contrapeso a las distorsiones y sus efectos, de manera que las instituciones educativas puedan moderar o corregir la influencia de problemas mencionados, además de que perduran dada la baja capacidad institucional para intervenir en el sistema y corregir su curso”²⁸.

5) En cuanto al tema de la autonomía docente, depende de la influencia del profesor en la institución donde labora. Aquí, señalamos que la comprendemos como el ejercicio de la libertad de expresión, de creación y crítica del conocimiento, así también, es el estar consciente de que las acciones docentes son susceptibles de interpretación del saber profesional, la personalidad y de las restricciones institucionales, todo ello circunscrito a la práctica docente, la cual se restringe al espacio del aula. El asumir una autonomía docente implica hacerse responsable de la influencia de sus actos.

La docencia en sí, está circunscrita a condiciones, normas y contextos preestablecidos en donde el profesor no tiene control alguno. La autonomía docente está en proceso de establecer los ámbitos en los que el profesor tiene el derecho de hacer válida su participación. Así también implica por parte del docente aceptar y reconocer sus responsabilidades. Se trata de hacer partícipe al docente en la toma de decisiones, tanto en materia curricular, programas, los objetivos, etc., como en cuestiones que involucran su perspectiva educativa, las de sus alumnos y al país, esto significaría tomar en cuenta a los agentes principales de la educación de nivel superior y poner en práctica toda una estructura educativa, sin embargo es realmente complicado,

²⁸ Navarro, Juan Carlos, (2002) ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D. C.

puesto que resulta ser más trabajo para el docente, quien tiene una agenda ya de por sí saturada. Es entonces donde, la autonomía tiene sus limitantes, la independencia docente no puede ser total, el docente depende de las normas preestablecidas por las instituciones y no tiene la total libertad de actuar fuera de éstas, es cuando se indica que el docente por una parte exige mayor autonomía para poder influir en cuestiones que le afectan y por otra parte no desea asumir una total autonomía porque implica responsabilizarse de las malas prácticas docentes y en donde ya no cabría el argumentar que se debe a una incorrecta articulación de los planes y programas de estudio.

Ante las ventajas y desventajas de una total autonomía para el profesor universitario. Muchos autores suelen coincidir en que el espacio por antonomasia de la autonomía docente es “el salón de clases” pues en éste, tienen una total libertad en las decisiones que toman a cada momento, las cuales son determinantes en el logro de los resultados deseados derivados de su práctica docente. Aunque también es pertinente destacar que el profesorado universitario usualmente se recluye en el salón de clases como su espacio de control y dominio, cayendo en el aislamiento y en la escasa interacción con sus colegas e incluso con sus alumnos (sólo atienden al estudiante dentro del salón de clases), es ahí que las instituciones educativas no se preocupan por promover una cultura académica de colaboración, interdisciplinar y de colegialidad en el profesorado universitario. Después de haber explicado las particularidades que determinan la profesionalidad docente ahora interesa revisar los conceptos clave que permitirán comprender la perspectiva que intenta hacer de la docencia una actividad profesional.

“En su acepción general, el concepto de profesionalidad se refiere a las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimientos y destrezas que aportan o bien se entiende como la acumulación cognoscitiva basada en técnicas, experiencias y prácticas que se caracterizan en relación con la especificidad del campo en el cual se ejercita”²⁹.

Las distintas áreas profesionales se caracterizan por su complejidad. “Un profesional es la persona que esta capacitada para actuar en ese contexto, que ha aprendido a hacer frente a las inseguridades inherentes a su trabajo, que tiene la habilidad y el valor de adoptar decisiones difíciles con los datos a su alcance, y las capacidades técnicas para aplicarlas o salvar la situación

²⁹ M. Giacobbe, 1998, p. 3, cit. en Ustaritz Rojo, Alejandro. (2001). Hacia una nueva profesionalidad docente en la UNAM, Revista de educación moderna para una sociedad democrática y justa, núm. 86, julio 2002. p.35.

si las soluciones iniciales se revelan inapropiadas, desaconsejables o impracticables”³⁰. En el caso de la docencia a diferencia de otros oficios, ésta no ha tenido un avance en la conformación de un campo de conocimiento que le proporcione un sustento, se indica que la enseñanza cuenta con un largo antecedente como práctica social relacionado con la historia misma del ser humano, pero que sin embargo la docencia es joven como práctica educativa.

La docencia como actividad profesional parte de retomar la figura docente como un sujeto intelectual, crítico y reflexivo de su práctica cotidiana como formador y transformador de la realidad en el aula. El docente como sujeto cultural debe comprender la relevancia de su actuación en el mundo que se particulariza dentro del aula en interacción con los otros “sus alumnos y colaboradores” que comparten vivencias y aprendizajes y con los cuales el profesor debe crear un ambiente de armonía basada en la tolerancia benigna y el estímulo constante para ayudar a los estudiantes a configurar nuevas formas de acceso al conocimiento científico y a la consolidación de una formación en valores éticos para una sana convivencia con el entorno ambiental y social.

El docente universitario se conceptúa como un intelectual transformativo, como una persona que tiene la capacidad de enseñar como sujeto, no como objeto (de información), asume la responsabilidad que implica su labor al ser partícipe en la formación de otros seres humanos. Es un ser cultural, histórico, inacabado, abierto a seguir aprendiendo y transformarse para mejorarse a sí mismo, sabe que como persona “cultural” tiene una participación especial en el mundo y con los demás, es quien tiene una relación de respeto hacia el educando, igual a el que debe tener por sí mismo, tiene la humildad de reconocer lo que le es desconocido y se prepara para superar los obstáculos de su práctica docente. En su labor docente mantiene una visión reflexiva y crítica de su práctica y evalúa su actuar junto con los educandos.

Al considerar al docente como un profesional de la docencia, resaltamos la necesidad de un cambio en los procesos de profesionalización, en donde reconocemos la necesidad de generar y gestionar los cambios apropiados en las condiciones del trabajo docente, más, nosotros en este trabajo nos enfocamos a la parte principal para el logro de la profesionalización de la docencia, esto es, mediante la formación docente de carácter pedagógico, lo cual implica precisamente la preparación especializada en la docencia, lo que permitiría al docente universitario crear

³⁰ Burke, Andrew (1996). Profesionalidad de los docentes en los países en desarrollo. Revista Perspectivas, vol. XXVI, n°3, septiembre. p. 574

conocimiento de contenido pedagógico de su (s) materia (s), cabe destacar que implícitamente se manifiesta la necesidad de que el docente incurra en la investigación educativa de su práctica docente, favoreciendo el desarrollo de nuevas prácticas de aprendizaje significativo, y para la vida, porque la docencia, se articula en relación con los otros, que no son precisamente objetos sino sujetos, que tienen la intención de aprender y enseñar (aludiendo a que entre compañeros de clase se aprende), en donde se establece una relación bidireccional, de retroalimentación mutua entre el maestro y el alumno, quienes en el quehacer cotidiano comparten, intercambian, construyen e incluso modifican su propio criterio respecto a un interés en común.

Atendiendo a la importancia e intención que tiene la “formación docente” en esta perspectiva partiremos del primer concepto “formación”, entendida como un conjunto de aprendizajes, ideas y experiencias que permiten a una persona desarrollar una actitud ante la vida en coherencia entre el pensar y el actuar, tomando en cuenta los diferentes sistemas (familiar, educativo, social) que integran su trayectoria e historia personal y que constituyen a una persona con características propias, que a su vez le permiten la construcción de una identidad individual y colectiva.

Aquí es importante distinguir desde una perspectiva pedagógica, lo que en este trabajo comprendemos por el concepto de “*formación docente*” en el nivel superior. Reconocemos que éste a veces puede ser entendido en el medio académico en una acepción más amplia como “formación académica”, la cual abarca tanto a la profesión disciplinar como a las experiencias formativas ya sea laborales o informales de la docencia, sin embargo hacemos énfasis en que cuando se hace referencia a la preparación de tipo disciplinar, los términos indicados son: actualización (mantenerse al día en la profesión de origen) o superación profesional (estudios de posgrado). En ese sentido, la concepción de formación docente que es manejada desde la pedagogía, se refiere a la formación estrictamente en la docencia, es decir, una formación pedagógica, por ello coincidimos con el siguiente señalamiento: “La formación docente, es un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes que se inicia formalmente cuando un sujeto comienza a prepararse en los conocimientos básicos para el ejercicio de dicha profesión y recibe por ello una certificación institucional. La formación prosigue a lo largo de la carrera docente, en función de las necesidades que plantea la tarea de enseñanza y la socialización en el puesto de trabajo. Existirá una fase previa a las nombradas, no formal, de influencia significativa: la biografía escolar de los ingresantes a la

carrera docente³¹”. Así, entonces a lo largo del presente trabajo haremos alusión a la formación docente de carácter pedagógico.

Para abordar la temática de la formación docente en principio es preciso reconocer las tres funciones presentes en la actividad docente: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, concentrándonos en la función docente y en la labor de la enseñanza. Por consiguiente la figura del profesor universitario es nuestro objetivo de análisis principal, y es por ello que dentro de la temática de formación docente consideramos primordial tomar en cuenta las características propias del profesorado universitario, las trayectorias de vida en particular, los aprendizajes e intereses diversos, así como la configuración de la identidad docente individual y colectiva, a la vez de estar conscientes de que en la docencia se asumen una multiplicidad de roles (autoridad, evaluador, informador, experto, facilitador, etc.). También puntualizamos que retomamos el enfoque de la pedagogía crítica sobre el rol del profesor progresista, asentándolo como formador de personas, y el cual consiste en estructurar situaciones educativas de manera que el alumno se ocupe de problemas concretos, desarrolle la disposición a investigar y tenga la necesidad de buscar más información.

Es entonces que la formación docente representa principalmente una orientación y atención educativa dirigida hacia el profesorado universitario con el propósito de mejorar su trabajo en la docencia. La formación docente, favorece el aprendizaje permanente y la reflexión sobre la práctica educativa, y promueve el vínculo con los conocimientos derivados de la actualización y el perfeccionamiento disciplinar, al destacar que el docente universitario debe prepararse constantemente para mantenerse al día tanto en los conocimientos de su disciplina como en el desarrollo personal y como docente. Se trata de generar programas y propuestas de formación docente que brinden alternativas de desarrollo a las demandas generadas no sólo por el mercado global sino por los docentes mismos. Es a través de la formación docente que se promueve que el profesor universitario analice, intervenga y evalúe su propia labor, para modificar aquellos tics, rutinas y estereotipos, recurrentes en las prácticas del enfoque tradicionalista de imitación mecanicista, ante ello, es que el saber pedagógico que no es pedagogizar, sino brindar los elementos basados en la praxis (vínculo teoría-práctica), el docente como crítico-reflexivo de su propia práctica favorecerá aprendizajes significativos en sus alumnos ya que al dominar el conocimiento pedagógico de determinada disciplina o materia en específico, también poseerá las

³¹ Davini, M-C, 1994, cit. en Birgin, Alejandra y Duschatzky, Silvia. Cap. 7. “Problemas y perspectivas de la formación docente”. Los condicionantes de la calidad educativa. Filmus, Daniel (coompilador). pp. 110-111.

estrategias de enseñanza que harán de su clase una superación constante de niveles de conocimiento. A modo de ejemplo pedagógico: es importante saber planear la clase para el logro de objetivos de aprendizaje, porque la disposición de la materia es previa a darle la forma, al respecto Comenio señalaba una práctica tradicionalista que sigue perdurando: “*Los profesores, (agregamos cursivas)* no se cuidan de tener dispuestos sus instrumentos de trabajo, libros, tablas, modelos, ideas, etc., sino a medida que van necesitando una u otra cosa, la adquieren, hacen, dictan, transcriben, etc., [...]” “por lo que se suele observar la impericia y negligencia del profesor, como si cada vez que el médico propina un medicamento, tuviera que ir a la selva en busca de éste, siendo que debe tener dispuestos los medicamentos para administrarlos al momento en cada caso”³². Al realizar la comparación con el sector sanitario también se podría manejar que el médico como conocedor de su práctica sabe qué hacer en el momento adecuado, (a lo que el docente debiera también saber cómo proceder ante determinadas situaciones). En el caso de una operación quirúrgica, siempre surgirán imprevistos ante los cuales el médico debe tener una pronta solución que no será por sentido común sino basada en sus conocimientos sobre su profesión, así de igual forma en la práctica docente, y retomando nuevamente a Comenio quien hace énfasis en la prudencia, “el prudente obra con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer, y así nada le puede salir mal. En alguna ocasión suelen frustrarse los éxitos de los peritos (porque no es posible al hombre obrar perfectamente en todas las cosas que no haya lugar a error); [...] se trata en sí de prevenir lo fortuito”³³.

Por último el enfoque de la profesionalización de la docencia, se circunscribe a la necesidad de formar en la docencia al profesorado universitario de manera que éste aprenda formalmente los elementos pedagógico-didácticos necesarios, que le permitan generar formas de teorizar sobre su práctica docente, esto es un proceso interior de reflexión orientado a la reconstrucción de sus pensamientos sobre la vida educativa y social, para el desarrollo individual y colectivo de acciones, actitudes y decisiones que guíen el correcto desempeño de la docencia, a su vez se trata de promover la independencia del docente en cuanto a que se convierta en un investigador educativo (aclarando que dicha investigación puede ser de su profesión disciplinar, y en articulación con la práctica docente), por lo anterior sostenemos que la formación docente se debe consolidar como un proceso “formativo” e institucionalizado en las IES, sin que ello signifique alargar exageradamente la preparación del profesor novel o del profesor activo, pues

³² Comenio Amós, Juan (2002). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, S. A. de C. V. N.º. 167, 12ª. Edición. México. p. 63-64.

³³ *Ibidem*. p. 61.

reconocemos que la formación docente tiene implicaciones económicas por naturaleza, pero que son realmente necesarias, sin embargo en la actualidad la “formación docente”, continúa ocupando espacios y presupuestos mínimos en las instituciones de educación superior.

El asumir a la docencia como una actividad profesional, tiene como fundamento la resignificación de la formación docente que concibe al docente universitario como uno de los actores principales que deben ser partícipes de la toma de decisiones que afectan su labor y a la estructura educativa, y no como un mero operador y espectador de los lineamientos impuestos. En consecuencia, *sostenemos que para estructurar y planear un programa de formación docente se debe partir de las problemáticas y necesidades que los docentes enfrentan en su práctica docente cotidiana.*

Para cerrar este primer capítulo, en los apartados siguientes realizaremos un breve análisis sobre algunos aspectos que consideramos son cruciales para comprender a la docencia universitaria y que deben ser contemplados en todo programa de formación docente.

1.4 CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y COLECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En este apartado pretendemos realizar un acercamiento hacia la cuestión de la “identidad docente” ya que es un punto nodal para comprender mejor a la docencia como actividad profesional, dentro de la temática de la formación docente. Para ello primero revisaremos algunos conceptos desde la perspectiva filosófica, lo cual nos permitirá analizar la situación del docente universitario.

En este trabajo ocasionalmente se hace referencia al docente como “persona”, concepto que suele ser coextensivo del de “ser humano”, aunque León Olivé los diferencia refiriéndose hacia este último como “un miembro de la especie homo sapiens, en el sentido biológico estricto, que tiene la tendencia innata a comunicarse, a interactuar y *establecer lazos afectivos (cursivas nuestras)* con otros seres humanos, y que en la medida en que haya una tendencia a la interacción y comunicación a través de un lenguaje desarrollado por las sociedades de personas, es que puede

ser considerado como persona”³⁴, cuestión filosófica que nos sirve de orientación para definir lo que entendemos por “persona”, conceptuándola como un individuo hombre o mujer de la especie humana que como personas son construcciones sociales, constituidas por y para una sociedad la cual determina ciertos rasgos característicos en sus miembros, y que a su vez les brinda los recursos conceptuales y teóricos sobre las necesidades, deseos, hábitos, conductas, normas, valores, creencias etcétera acerca de cómo interpretar el mundo y la manera de interactuar con otras personas, y en donde las personas se ocupan de constituir, mantener y/o transformar la sociedad a la que pertenecen.

Entonces, el entorno social crea los marcos conceptuales sobre los rasgos singulares que caracterizan a un grupo social de personas, y también da lugar al surgimiento de aspectos que distinguen a una persona de las demás, configurándose así la identidad personal, la cual está fuertemente influida por la forma en que se identifica a sí misma y por cómo las otras personas la identifican. El criterio principal de la identidad personal es la conciencia y reflexión sobre sí mismo en primera persona, y el desplazamiento conciente para situarse a través del tiempo: pasado (la memoria), presente y futuro.

A su vez, la cohesión que establecen las personas como seres sociales con los demás miembros de la comunidad a la que pertenecen y con la cual comparten marcos conceptuales (formas de comprender e interpretar al mundo) relevantes en el contexto, constituyen la identidad colectiva, en la que se refuerzan las tradiciones y conductas necesarias para la preservación y reproducción de la entidad colectiva. La identidad colectiva “es”, en tanto tiene la capacidad de reconocer la existencia de transgresores que pueden alterar la estabilidad de la comunidad, de tal manera que reafirma su identidad al distinguir a las personas que perturban los marcos conceptuales admitidos, dando origen a subgrupos de esa comunidad que a su vez se identifican así mismo como rebeldes. Por otra parte, los cambios sociales siempre están presentes en toda sociedad por lo que pueden promover modificaciones en los marcos conceptuales de la personas, sin embargo dependerá de qué tan significativos sean los cambios a nivel del marco conceptual como para afectar las relaciones y el status social de los diferentes grupos, los cuales ante contextos diferentes constituirían personas con marcos conceptuales distintos. Así es que toda sociedad puede asimilar cierto tipo de cambios como lo serían las innovaciones tecnológicas, siempre y

³⁴ Olivé León (1994). Identidad Colectiva, *La identidad Personal y la Colectiva*, Actas del coloquio de México del Intitut Internacional of Philosophie, León Olivé y Fernando Salmerón Editores, Instituto de Investigaciones filosóficas, UNAM.

cuando los cambios no alteren la manera fundamental de su (s) marco (s) conceptual (es) mediante los que una sociedad constituye la identidad colectiva de las personas.

Existe crisis de identidad colectiva de una sociedad cuando elementos ajenos a ella y, provenientes de contextos nacionales o globales promueven cambios en el marco conceptual, surgiendo en las personas dudas acerca de sus creencias, normas, valores, la forma de actuar y sobre si su comportamiento es correcto en determinadas circunstancias, es entonces que el marco conceptual deja de cumplir con la función de constituir la identidad de las personas, puesto que se genera un cambio de actitudes, creencias, costumbres, etc. repercutiendo a su vez en la identidad colectiva, la cual habrá perdido su identidad convirtiéndose en otra diferente. Sin embargo hoy en día el proceso de interacción y comunicación transcultural es inevitable, por lo que el recurrir al aislamiento y/o indiferencia sería una actitud irresponsable, por consiguiente para poder preservar la identidad colectiva de una sociedad es preciso enfrentar los cambios de forma participativa en la toma de decisiones para examinar cómo algunos cambios pueden ser provechosos si se adecuan a los contextos particulares, sin alterar los fundamentos de los marcos conceptuales, así como encontrar la manera de contrarrestar aquéllos que no representan un beneficio social.

En el caso preciso de los profesores universitarios, abordamos la noción de identidad docente en el sentido de individualidad, remitiéndonos al análisis de algunos aspectos que caracterizan a los profesores universitarios. En principio son personas con una biografía de vida educativa (tanto escolar como vivencial) fuertemente marcada y que por ello poseen una amplia trayectoria escolar certificada, puesto que son profesionistas en un área del conocimiento en específico del nivel superior, y que por alguna razón personal desempeñan la función docente, en donde destaca la labor de la enseñanza hacia otros individuos (los estudiantes). Cabe señalar que existen diversos aspectos sociales y culturales que envuelven la tarea docente de los profesores universitarios, como el hecho de que socialmente se les reconoce como poseedores de conocimientos y demás capacidades que los hacen merecedores de una investidura de autoridad para con otros individuos. Ciertamente existen estereotipos sociales que a veces pueden o no coincidir con lo que implica -el actuar del docente-, mientras que la literatura educativa se ha instalado en el “deber ser” y muy poco se ha estudiado lo que significa el “ser” docente y “hacer” de la docencia en el nivel superior.

Concentrándonos en el análisis de la identidad, resaltamos la importancia del “lenguaje” como medio primario para la construcción de la (s) identidad (es) docente (s), con lo cual reconocemos la diversidad de interpretaciones y lecturas que se pueden hacer al respecto, por consiguiente es posible realizar un análisis del discurso sobre cómo es que en la actualidad se está enfocando a la figura del docente universitario, a través de la elección y manejo del lenguaje internacional en la literatura vigente, del discurso oficial nacional y del institucional (en nuestro estudio correspondería a la UNAM y la FES-Acatlán). En este sentido destacamos que depende del momento histórico socio-cultural y de las influencias del entorno mundial, para el predominio y aceptación de ciertos argumentos definitorios sobre el tipo y modelo de docente así como el descrédito de otros.

Cabe señalar que en la mayoría de los países, el Estado-nación es quien dirige y muchas veces fabrica la (s) identidad (es) docente (s) oficial (es) (identidad en la enseñanza y la identidad nacional) así como los cambios en ésta, sobre todo en el nivel básico. En cuanto a la identidad docente en el nivel superior es mucho más compleja debido a los múltiples factores que la determinan, lo cual implica considerar el papel y responsabilidad social del Estado-nación para con dicho nivel, además de que cada institución se circunscribe a lineamientos normativos precisos y cuenta con un determinado tipo de modelo educativo.

La identidad docente en el nivel superior está inserta en un medio socio-cultural y académico en el que existen otras identidades como la de asumirse como un servidor social (identidad nacional), retribución a la institución educativa por la formación recibida mediante la labor docente (identidad institucional), destacando a veces las identidades más fortalecidas como la supremacía de la identidad de la profesión de origen del profesor universitario (identidad profesional disciplinar) y/o el tener un cargo administrativo (identidad como autoridad institucional), todas ellas en detrimento de la identidad docente la cual debiera ser fomentada a través de la formación pedagógico-didáctica. Asimismo debemos enfatizar lo que ya hemos tratado con anterioridad en este primer capítulo, al respecto de que la identidad docente se ve debilitada porque la profesión docente no cuenta con un status profesional, ello derivado por la falta de un corpus teórico de conocimientos pedagógicos formal elaborado a partir de la comprensión, reflexión y resolución de los problemas educativos reales de la práctica docente, de la autonomía restringida al puesto de trabajo “el aula” y las precarias condiciones económico-laborales del trabajo docente en la mayoría de los casos.

“Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples papeles que estos juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes”³⁵.

En el discurso educativo nacional de nuestro país, se distingue la mención de ciertos rasgos de la identidad del docente universitario en el sentido individualista, sobre todo de los requerimientos y exigencias que debe cubrir el profesor universitario así también se le denota como una cuestión moldeable de acuerdo a las necesidades de la modernización educativa. A su vez, en las IES públicas existe una cierta indefinición de la identidad docente institucional puesto que muchas veces no se plantea lo que significa ser docente universitario, la pertenencia a un colectivo docente, la manera en cómo contribuye el profesorado a conseguir objetivos específicos a nivel institucional, los apoyos, recursos y medios con los que en general pueden contar los profesores para mejorar su labor docente, así como lo que se espera de su trabajo y la forma en cómo el profesorado puede participar en la valoración de los procesos y resultados de la implementación de alguna determinada acción destinada a la mejora de la labor del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí retomamos el siguiente argumento: “los docentes aparecen como seres invisibles en las descripciones de los sistemas educativos o, al menos, aparecen únicamente como cifras, como una masa indiferenciada que nunca cambia, que se mantiene constante a lo largo tiempo y del espacio”³⁶.

En cuanto a la identidad colectiva del docente, en diversos análisis se indica que es un elemento potencial para el logro de cambios estructurales en la cultura laboral, cuestión que no ha pasado desapercibida por los Estados-nación sino que se han dado a la tarea de producir la descripción de cualidades del docente a través del discurso político y construirla con las acciones de orden, control y regulación implementadas. El fijar la identidad docente colectiva tiene la intencionalidad de configurar el papel del trabajador docente a través del discurso, e ir modificándolo de acuerdo con los cambios técnicos en la habilidad laboral, las tecnologías materiales y en la dirección. Realmente la identidad docente representa una cuestión importante tanto para el Estado como para las mismas instituciones educativas, ya que la identidad se construye siempre en contra de algo así como a favor de algo, se trata también de la disyuntiva entre conservar y transformar el estado de las cosas.

³⁵ Torres del Castillo, Rosa María. Op. cit. p. 15.

³⁶ Martín Law y Jenny Ozga (2004). La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. Edit. Pomares. p.80.

Hoy en día, también se suman las influencias de corrientes técnico-economicistas y empresariales en las que el papel del Estado deja de ser importante, puesto que se promueve un tipo de identidad docente globalizada o quizás de “desidentidad docente” por decir que se trata de desvincular al docente universitario como perteneciente a un colectivo académico (identidad colectiva), al promover el aislamiento, el individualismo, y resaltar el empleo de las tecnologías de comunicación e información en la educación para la difusión del conocimiento, y que se visualizan con la posibilidad de que a la larga sean más costo-efectivas que la labor del profesor universitario quien ha dejado de ser indispensable (ya que existen diversas fuentes de información mediante las que se difunde el conocimiento).

Estudios actuales señalan que el empleo del lenguaje en el discurso oficial influye de manera decisiva en cómo es que agentes ajenos a la comunidad educativa pretenden dirigir el desarrollo de la docencia a través de cambios en la identidad docente, esto con el uso de argumentos sobre una mayor profesionalidad del docente que en realidad promueve una mayor intensificación del trabajo docente. Al respecto indicamos que la identidad docente requiere de un análisis minucioso que considere todos aquéllos elementos que la determinan. En ese sentido, para la configuración de la identidad docente es necesario partir de la voz misma de los profesores universitarios, los principios esenciales de cada IES, así como de los principios constitucionales y de perspectiva de proyecto educativo nacional, es así que deben existir las condiciones básicas mínimas que permitan conformar una identidad docente con un marco conceptual que corresponda en esencia a las necesidades e intereses docentes convenientes con la realidad institucional actual, y que ante todo no cree una identidad artificial impuesta. Para ello, es importante que las acciones educativas institucionales de formación docente tengan un trasfondo de análisis crítico-propositivo en el que se examine: ¿quién es el docente?, ¿cuáles son los ámbitos en los que se desenvuelve el docente?, ¿qué circunstancias circunscriben la función docente?, ¿cómo es que la función docente contribuye al desarrollo de metas educativas a nivel institucional y nacional?, ¿por qué es importante que los docentes universitarios estén lo mejor preparados para enfrentarse a los cambios no sólo tecnológicos sino en materia de los marcos conceptuales deseables para nuestra sociedad?, ¿qué es lo que realmente significa profesionalizar a la docencia?, ¿por qué alcanzar esa meta?, ¿qué obstáculos hay?, ¿qué tipo de modelo docente se requiere formar en un programa pedagógico-didáctico institucional? y ¿cuáles serían los preceptos de calidad de la enseñanza universitaria?, de manera que se reconozca la importancia

de la función docente del profesorado universitario individual y como parte de un colectivo en constante reconstrucción de sus marcos conceptuales.

1.5 INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En la actualidad es ampliamente aceptado que un ambiente académico basado en valores éticos como el respeto, la honestidad y la tolerancia aunados a la cordialidad entre autoridades y profesores permite generar cambios notables en la cultura laboral docente lo cual es fundamental para el logro de objetivos institucionales.

Así también es de vital importancia el trabajo docente colaborativo en el nivel superior, sin embargo en la vida académica cotidiana de las universidades a pesar de que la mayoría cuenta con la presencia de varias disciplinas en un mismo campus, muy pocas veces se realiza un trabajo conjunto entre ellas, esto por diversas razones. En el caso de las unidades “multidisciplinarias” de la UNAM destacan las siguientes: la falta de políticas institucionales que promuevan la multi y la interdisciplina, la gran mayoría del profesorado dedica su estancia en la institución educativa sólo a impartir clase cayendo en el aislamiento del salón de clases, la poca o nula comunicación entre docentes y autoridades al respecto del mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la segmentación del profesorado debido a la poca colaboración entre las áreas de conocimiento existentes en una institución educativa, y sobre todo a la falta de espacios y condiciones institucionales que permitan un acercamiento entre las diversas áreas para trabajos multidisciplinarios en un primer término y con la perspectiva del logro interdisciplinar en último momento.

Es importante indicar lo que entendemos por interdisciplina, y para ello retomamos el análisis sobre “el estado del arte acerca de lo que desde el campo académico se entiende como multi o interdisciplina”, expuesto en el libro: *Formar docentes, una alternativa multidisciplinar*³⁷.

³⁷ Pogré Paula, Krichesky Graciela, et al. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Universidad Nacional de General de Sarmiento, Argentina, colección educación. Papers editores. pp. 57-59.

Existen cuatro momentos del devenir disciplinario: 1) disciplina; 2) multidisciplinariedad (primer contacto entre disciplinas); 3) interdisciplinariedad (un proceso de interacción entre ellas); 4) la trans-disciplinariedad (se organiza un nuevo marco conceptual y metodológico, surgiendo espacios comunes y espacios autónomos, para cada disciplina). (Galfré y Barenboim, 2001)

La siguiente síntesis es de Jurjo Torres³⁸:

1. *Multidisciplina* primer nivel de integración: se busca información en varias disciplinas, sin que la interacción las modifique o enriquezca. Hay aspectos comunes sin explicitar la intercomunicación.
2. *Interdisciplina* segundo nivel de interacción. La cooperación lleva a interacciones reales, hay reciprocidad de intercambios y mutuo enriquecimiento.
3. *Transdisciplina* etapa superior de integración: se construye un sistema sin fronteras sólidas entre disciplinas, se forma una macrodisciplina. Ej.: teoría general de los sistemas, estructuralismo, fenomenología.

Entonces consideramos que en un programa de formación docente de nivel superior es posible lograr primero la multidisciplina, puesto que requiere de la intervención de dos o más campos disciplinares diferentes, que se pueden reunir en equipos de trabajo para tratar un mismo tema o problema, y en el que cada uno de los especialistas disciplinares manifiestan sus puntos de vista para dar solución a cuestiones específicas desde su propia ciencia o profesión. En esta etapa es posible que los participantes no se percaten de las diversas relaciones que se pueden establecer y contradicciones que se quedan sin resolver, pero se colabora para la realización de un informe final en el que no necesariamente se tiene que llegar a conclusiones únicas.

La segunda etapa sería la interdisciplina, la cual requiere que los participantes provenientes de diferentes disciplinas cuenten con conocimientos básicos de dos o más disciplinas porque se debe tener completo entendimiento del problema o asunto a tratar, (el programa de formación docente les proporcionaría a los docentes los elementos pedagógico-didácticos básicos para abordar un problema educativo). Así también, se debe plantear el propósito de resolver cualquier conflicto epistemológico entre las disciplinas involucradas para conseguir resolver el o los problemas, y establecer acuerdos y aplicar orientaciones para desarrollar conclusiones afines entre los participantes disciplinares. La interdisciplinariedad está encaminada hacia la integración de dos o más campos disciplinares en torno a un problema, de manera que se generan teorías que brindan nuevas explicaciones.

³⁸ Torres, J. (1998), Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata. Cit. en. Ibidem. p.58.

“La interdisciplinariedad es una meta difícil de alcanzar; en un equipo multidisciplinario al menos el coordinador debería tener comprensión de los compromisos”³⁹. En este sentido, en un programa de formación docente debería contemplarse el trabajo conjunto, organizado y colaborativo entre profesores de distintas disciplinas, todos (a) ellos (a) convocados (a) a enfrentar el reto de abordar a la enseñanza desde un análisis pedagógico-didáctico sistemático en donde no se trata de que alguna disciplina predomine sobre otra (s) (no sería interdisciplina), sino que cada una de las interpretaciones y aportaciones son en sí mismas sustanciales para el desarrollo y resolución de un problema en específico, y con un objetivo general en común: *mejorar la calidad de la enseñanza*.

También las acciones de formación docente desde un enfoque multidisciplinar en un primer momento y después interdisciplinar, deben impulsar ante todo el crecimiento personal, profesional y el perfeccionamiento educativo del profesorado universitario, con lo cual se accedería a la construcción de redes de colaboración académica, en donde incluso algunos estudios revelan que el trabajo colegiado implica asumir un mayor compromiso, responsabilidad y el surgimiento de una mutua comprensión entre los miembros de la academia. Aquí remarcamos que un programa de formación docente brinda el espacio adecuado para la congregación de distintas disciplinas y la oportunidad de enriquecimiento multidisciplinar, que incluso podría dar origen al desarrollo de investigaciones diversas.

Así entonces en la temática de formación docente consideramos fundamental contemplar una perspectiva interdisciplinar, ya que precisamente éste ámbito permite la reunión e integración de docentes de diferentes disciplinas en torno a una temática en común “la enseñanza”, por lo que representa una fortaleza que se debiera aprovechar para promover el trabajo colegiado, a través de permitir la relación de cercanía entre profesores, en donde los docentes pueden aprender unos de otros y debatir puntos de vista, además los analistas señalan que se genera mayor confianza entre los docentes al compartir puntos de acuerdo y al contar con un apoyo colegial entre profesores. También se indica que el trabajo colaborativo y de colegialidad son vías estratégicas para el perfeccionamiento de la institución educativa y el desarrollo del profesorado.

³⁹ Ibidem. p. 62.

“La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor...sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado...La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional⁴⁰”.

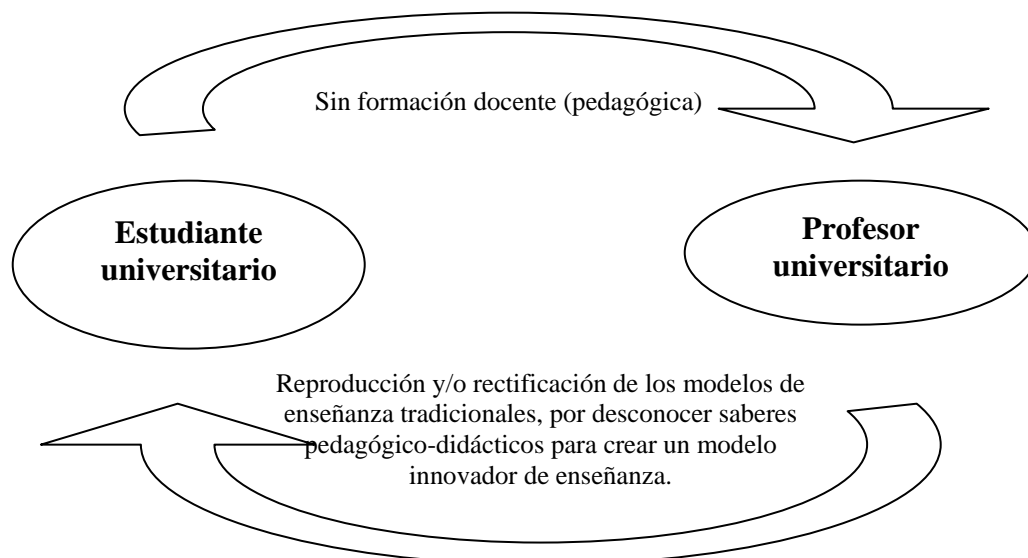
1.6 EL DOCENTE COMO ENSEÑANTE Y APRENDIZ EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Con la noción de enseñante nos referimos al trasfondo sociocultural que tiene el papel que lleva a cabo un profesor universitario al realizar la acción precisa de instruir conocimientos específicos hacia otros individuos. Aquí, deseamos aludir al hecho de que el profesor como toda persona social cuenta con un referente de experiencias educativas derivadas de su historia de vida personal en la que ha recibido ejemplos o lecciones significativos de diferentes personas que en algún momento fungieron como enseñantes tanto en el ámbito informal como formal. En ese sentido reconocemos que toda persona social en algún momento dado puede ser un enseñante innato ya que tiene la capacidad de realizar de forma intencional la acción de transmitir a otros individuos, hábitos, costumbres, tradiciones, etcétera (los marcos conceptuales). Cuestión que explica por qué cualquier persona tiene una opinión de sentido común, sobre lo que debería ser la educación. A su vez, en el caso particular del profesor universitario, cuenta además con una larga trayectoria escolar de tipo formal que representa un cúmulo de experiencias sobre el cómo enseñar, ello derivado de los diversos modelos de docencia de aquéllos/a que fueron sus maestros/a, por tanto el profesor/a universitario/a se remite a la imitación y rectificación de las que considera buenas prácticas docentes o incluso reproduciendo actitudes negativas, de manera que su repertorio escolar ha delineado en gran medida su propio estilo de trabajo docente.

A continuación presentamos un esquema de lo que denominamos un círculo de reproducción de modelos de enseñanza, con base en la perspectiva empírica derivada de la experiencia escolar al haber sido alumno/a.

⁴⁰ Shulman, L. (1989): “Teaching alone, learning together: Hended agendas for the new reforms”. Comunicación preparada para el congreso “Restructuring Schooling for Quality Education”: Trinity University, San Antonio (TX). Cit. en Hargreaves, Andy (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, 4ta. Ed. Edit. Morada, S.L. p. 211.

Círculo de reproducción empírica de modelos de enseñanza



Esquema 5: Círculo de reproducción empírica de modelos de enseñanza

En análisis recientes se indica que muchos de los modelos de formación docente que han predominado han carecido de un enfoque holístico⁴¹, que considere todos los aspectos que determinan el ser y actuar del docente, partiendo del reconocimiento de que los profesores acceden a la docencia con un bagaje histórico de las experiencias educativas que como estudiantes vivieron, de manera que poseen ideas previas sobre lo que para ellos/as significa ser un buen o mal profesor, el contenido que deben enseñar, cómo enseñarlo y el tipo de ambiente de aula que les gustaría crear, configurando así creencias muy arraigadas sobre la enseñanza.

“Los saberes y competencias que llega a adquirir un docente los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docente, y mediante la propia práctica de enseñar”⁴².

⁴¹ Enfoque múltiple y totalizador, que tiende a considerar a la sociedad como una entidad integrada con una existencia y carácter propios. Resalta que en los fenómenos sociales existen fuerzas sociales más generales que limitan las acciones de los individuos.

⁴² Torres del Castillo, Rosa María. Op. cit. p. 15.

Entonces en un programa de formación docente se debe considerar que los profesores no llegan como una hoja en blanco, sino que tienen una marcada biografía escolar sobre las diversas perspectivas, opiniones, intuiciones y dudas sobre las ideas y prácticas docentes propias y de los demás.

Además el profesor como partícipe de las acciones de formación docente, también es un aprendiz que está en la disposición de adquirir conocimientos nuevos y útiles para su práctica docente. Por consiguiente es muy importante considerar los intereses y expectativas del profesor universitario sobre lo que espera recibir de la formación docente, así también se deben comprender sus creencias docentes, su situación laboral y su proyecto de desarrollo personal para no imponer arbitrariamente formas rígidas de actuación docente, más bien se trataría de fomentar el surgimiento positivo de perspectivas diferentes de desarrollo crítico, reflexivo y conciente de los factores contextuales que determinan la función docente, mediante la generación de un proceso pedagógico guiado en el que se invite al profesor universitario a poner a prueba sus ideas y creencias docentes arraigadas así como su perspectiva de la educación universitaria, se trata de propiciar un trabajo conjunto para la reconstrucción de los marcos conceptuales predominantes sobre la docencia: los empíricos (basados únicamente en la experiencia) y los tradicionalistas (reproducción mecanicista) arraigados en la práctica docente universitaria.

En este sentido la formación docente requiere ser ubicada en el marco de una pedagogía de adultos y con una perspectiva centrada en el desarrollo del aprendizaje permanente de los docentes, reconociéndolos en primer lugar como líderes del aprendizaje. Se trata de una visión basada en el aprendizaje constante, basado en el desarrollo y solución de problemas y del hecho de que todo individuo como ser sociocultural siempre tiene la posibilidad de renovar sus ideas, conocimientos, actitudes y/o conductas. Por tanto es preciso examinar la forma apropiada de intervención pedagógica para facilitar y asegurar que los profesores universitarios aprendan enfoques pedagógico-didácticos innovadores, trasladen, adapten y/o transformen dichos enfoques a los contextos educativos específicos que enfrentan. De ahí la importancia del análisis de los diversos escenarios llenos de significancia en los que se desenvuelve el profesor universitario y del cómo promover aprendizajes pedagógico-didácticos significativos que ayuden a superar las percepciones tradicionales de la enseñanza⁴³, de forma que sea posible modificarlas.

⁴³ Centradas en el hecho, como la transmisión oral y el libro (clase, curso, seminario, taller).

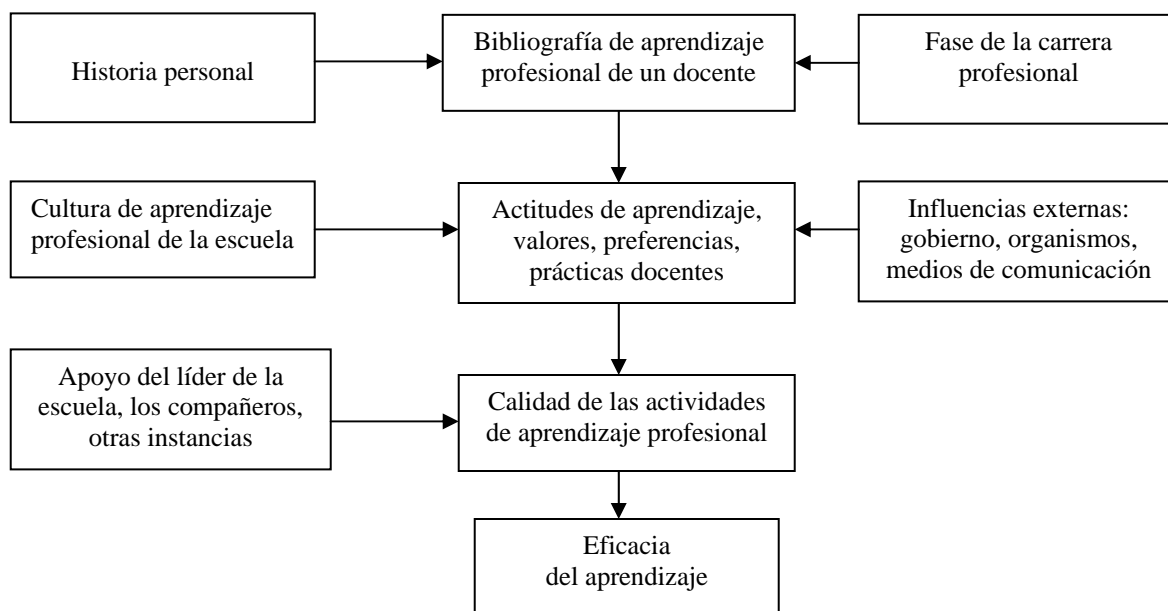
A su vez, es importante destacar que en todo programa de formación docente debe existir coherencia en el planteamiento del marco teórico-conceptual y el proceder de las acciones pedagógicas instrumentadas como un principio fundamental de transformación, ya que una de las críticas más señaladas hacia los programas de formación docente indica: “[...] no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en las aulas lo que no ven aplicado en su propia formación [*docente*]. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas”⁴⁴.

Entonces *la formación docente continua* engloba varios aspectos a considerar como el examinar cuáles son las características del profesorado al que se dirigen determinadas acciones, articular un plan secuencial de formación inicial (profesores nuevos) y formación en ejercicio (con años de experiencia docente y en servicio activo), partir de la práctica docente como espacio privilegiado de formación y reflexión, así también se deben diseñar métodos y modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia que permitan al profesor/a tener la alternativa de seleccionar cuál es la más apropiada a su caso particular y sobre todo permitir la participación de los docentes para que sean los líderes de su propio aprendizaje a través de que se promueva el aprendizaje autodirigido por ellos/as mismos/as. Por consiguiente, se requiere de un convenio entre las autoridades institucionales (la dirección) y el profesorado universitario para establecer un acuerdo de mutua satisfacción de las necesidades por ambas partes al respecto de los objetivos de aprendizaje que realmente sean posibles de alcanzar, los cuales implican dedicación de tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, y que a la vez deben estar acordes con las condiciones de apoyo de la dirección y los recursos económico con los que cuenta la institución.

Para finalizar este apartado retomamos el esquema expuesto por Christopher Day, ya que se instala en la perspectiva que centra su atención en el aprendiz de la formación docente [el docente universitario] debido a la importancia que tiene para la planificación y gestión satisfactoria de la actualización profesional continua de los docentes, y con el cual coincidimos al respecto.

⁴⁴ Ibidem. p. 17.

Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional⁴⁵.



Esquema 6: Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional.

1.7 EL DOCENTE DENTRO DEL PROYECTO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO

En el discurso oficial de muchas de las Instituciones de Educación Superior públicas se reconoce la importancia de la función docente, por ser la principal tarea sustantiva que desarrollan. Aquí precisamos que comprendemos la función del profesor como un formador ético de profesionistas y como un constructor intelectual de vías estratégicas de acceso al conocimiento justificado por las necesidades sociales, y mediatizado por un lenguaje técnico-pedagógico. Así entonces destacamos que por un lado suele enfatizarse la importancia de la labor del profesorado universitario, sin embargo son limitadas las acciones dirigidas a apoyar el trabajo docente, particularmente la tarea de la enseñanza, puesto que la mayoría de las medidas institucionales destinadas al apoyo y mejora de la función docente, se han concentrado en el otorgamiento de apoyos económicos para estudios de posgrado de los docentes universitarios, lo cual se restringe

⁴⁵Christopher Day (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado. University of Nottingham. Ed. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid, España. Figura 1.1, de la p. 17.

a un cierto número de beneficiarios, y por otra parte ha predominado el enfoque educativo tecnicista en donde el uso de la tecnología educativa (videocintas, acetatos, retroproyector, ahora también el empleo de la computadora y el cañón) se considera como la única posibilidad de prosperidad educativa, cuestión que ha tenido un débil impacto en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la escasez de material educativo, la falta de condiciones adecuadas para su empleo y principalmente por la falta de capacitación del profesorado para aprovechar tales tecnologías o en su defecto crearlas para complementar su enseñanza dentro del salón de clases. Por consiguiente es importante resaltar que hoy en día el profesor universitario por lo general sigue trabajando como hace varios años atrás con el pizarrón y el libro como únicos recursos de apoyo didáctico, y a los cuáles se les ubica con justa razón como las principales tecnologías educativas de mayor impacto educativo. Sin embargo, si bien los profesores universitarios se enfrentan en solitario a la incongruencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de las aulas universitarias y al influjo del ámbito exterior atestado de información emanada de los medios electrónicos de comunicación, en donde predomina la imagen, sería inexacto señalar que el desajuste tecnológico en la educación de nivel superior es el principal problema de la docencia, ya que estudios recientes señalan como principal problema de la docencia a la falta de congruencia de las disposiciones y las acciones implementadas por parte de las autoridades institucionales tanto a nivel directivo y administrativo, así como de las decisiones y funciones de los responsables de los departamentos de carrera en cuanto al diseño de planes de estudio, programas educativos, la planeación, y organización de actividades y tiempos para tareas docentes, con lo cual finalmente el profesorado universitario tiene que trabajar, cumplir y llevar a la práctica en el salón de clases, enfrentándose muchas veces al contraste entre el discurso académico y la realidad que se vive en la práctica docente cotidiana en la que están presentes además otras problemáticas centradas en los estudiantes ya sea por el exceso de alumnos a atender, deficiencias educativas, situaciones socioculturales y económicas diferenciales, etcétera por lo que se generan incompatibilidades en el ámbito académico-institucional poco propicias para el correcto desarrollo de las actividades docentes.

Las instituciones educativas de nivel superior en el contexto actual están obligadas por las tendencias educativas del entorno mundial, a generar cambios estructurales que les permitan una evolución planificada y acorde con sus principios rectores, es así que consideramos que además de preocuparse por las cuestiones físicas, materiales, tecnológicas y financieras por mencionar

algunos de los elementos presentes y/o ausentes para el buen funcionamiento de un sistema educativo, también debieran prestar especial atención a la situación laboral y a la formación docente del profesorado universitario puesto que son quienes constituyen la academia, y representan uno de los dos actores principales (profesor/estudiante) y el de mayor permanencia en las instituciones educativas, asimismo con su participación comprometida son quienes contribuyen al proceso de cambio por una mejora institucional. En este sentido, la función docente es de vital importancia para las IES públicas, puesto que en el discurso institucional se suele enfatizar como una prioridad.

Destaca además que entre los objetivos educativos e institucionales principales está la necesidad de elevar el nivel educativo de sus estudiantes a través de desarrollar en el alumno una serie de habilidades del pensamiento y de métodos que les permitan acceder al conocimiento y aplicarlo a nuevos contextos, resolver problemas, analizar situaciones de manera crítica y tomar decisiones acerca de sus acciones de manera que éstos actúen responsablemente conforme a ciertos valores integrados y elegidos de manera consciente por ellos mismos; labor encomendada al profesorado universitario. Por consiguiente consideramos que es responsabilidad de las autoridades de las IES públicas el que se preocupen por crear políticas educativas pertinentes y dirigidas a mejorar la situación laboral del profesorado universitario, además de establecer las condiciones necesarias para promover el correcto desarrollo de la docencia universitaria.

Entonces es importante que las instituciones educativas generen acciones y programas adecuados a las necesidades académico-laborales del profesorado universitario, de manera que les permitan un mejor desempeño y satisfacción del trabajo docente así como de un desarrollo personal. Se debe también identificar que implícitamente se trata de una cuestión de implementación de procesos de cambio en la cultura laboral de la academia, cuestión que aunque pueda ser beneficiosa tanto para los docentes como para la institución, siempre dará origen a ciertas tensiones y actitudes de resistencia por parte de algunos de los miembros, por ello es importante que exista apertura a la participación de los involucrados y difusión de la información de manera fidedigna, para evitar posibles distorsiones de los planteamientos destinados al desarrollo de mejoras para la docencia universitaria.

Si bien las IES públicas cuentan con algunos mecanismos institucionales para promover el buen desempeño de sus miembros, específicamente de sus académicos, como estímulos económicos,

promociones y reconocimientos, a continuación mencionamos algunos componentes institucionales que consideramos serían efectivos para mejorar el desempeño de la enseñanza del profesorado universitario.

- Necesariamente tiene que haber un progreso en la situación laboral del docente.
- El contar con un programa de formación docente bien estructurado, formalizado y con cierta autonomía en el desarrollo de sus objetivos y actividades que brinde la atención requerida por el profesorado universitario, a lo largo de su trayectoria en la institución.
- Maximizar las oportunidades de realización personal en el trabajo docente a través de programas de estímulo y reconocimiento significativo y público que evidencien las buenas prácticas docentes (puntualidad, uso de material didáctico, revisión de trabajos escolares, desarrollo de proyectos de investigación con la participación de los estudiantes).
- Brindar tiempo de preparación para la práctica docente, esto es, un tiempo (una hora) otorgado al profesor para que éste decida cómo invertirlo (calificar, investigar, elaborar material didáctico, llenado de actas, etcétera).
- Crear espacios físicos de trabajo para el profesorado universitario con dedicación parcial, ya sea de tipo individual y para reuniones de trabajo interdisciplinario.
- Examinar las exigencias de los departamentos de carrera, con el fin de que se identifique la sobrecarga de trabajo hacia los docentes.
- Recompensar y estimular a los docentes comprometidos con la enseñanza.
- Crear un taller de elaboración de material didáctico al que puede recurrir el o los profesor (es) universitario (s) con el diseño y objetivo (s) de una propuesta educativa y solicitar se realice el material didáctico para su posterior uso en el aula.
- Promover una cultura académico-laboral basada en valores.
- Promover una cultura de evaluación docente, buscando completar el análisis con la voz de los estudiantes, enfatizando que no sea un medio de descalificación y desvaloración de la autoestima docente, sino como una retroalimentación para un crecimiento docente personal, ya sea mejorando y/o perfeccionando algunas prácticas docentes. Una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR EN EL CONTEXTO ACTUAL

En este capítulo partimos de la siguiente conclusión derivada del anterior: la importancia de la educación es reconocida por todo el mundo, a su vez todos tienen una opinión sobre ésta, por lo general basada en el sentido común y la experiencia personal. Así pues con la enseñanza, sin embargo enseñar ya no debe ser como en antaño una actividad realizada por “cualquier persona”, con el único requisito del dominio de contenidos, lo cual correspondió a determinadas circunstancias contextuales propias de un momento histórico.

Por consiguiente, para hacer frente a los cambios generados por la constante generación de conocimientos, las nuevas tecnologías y la reorganización política, económica y social de los países, se evidencia la necesidad de una mayor preparación de las personas en general y por tanto de los profesores universitarios. Hoy en día la formación docente tiene una concepción e importancia distinta de otros tiempos, es objeto de discusión en base a los resultados buenos o malos obtenidos en el pasado así como de los requerimientos actuales, donde el aspecto económico envuelve totalmente a la humanidad y por tanto el tipo de formación “idónea” para el profesor universitario, quien se ve desposeído del papel monopólico como único transmisor del conocimiento requerido socialmente (impacto de la tecnología y la investigación científica), a su vez con una posición manejada como difusa dentro de la tarea de formar a las nuevas generaciones. Por lo anterior, en los siguientes apartados se expondrá la postura al respecto de la formación docente desde la política educativa de los organismos internacionales como directrices del rumbo educativo de muchos de los países subdesarrollados circunscribiéndonos a México, después interesa identificar la relevancia otorgada a la formación docente a nivel superior en la política educativa nacional, tratando de distinguir los programas nacionales en operación, para así analizar el enfoque educativo predominante.

Lo que interesa abordar en los siguientes apartados será, primero realizar un repaso histórico de las eventualidades que señalaron la necesidad de formación docente en la esfera educativa, ya que las sucesivas transformaciones en el mundo han determinado las propuestas y acciones educativas experimentadas, consolidando la existencia de la formación docente. Tal referente permitirá identificar los inicios pedagógicos de la formación docente en México y el impulso de determinadas políticas educativas implementadas a fin de analizar las contribuciones y

limitaciones que han circunscrito su evolución. Para después concentrarnos en examinar la trascendencia de la formación docente en la UNAM, a través del análisis de las memorias y publicaciones documentadas. El panorama retrospectivo abordado, permitirá analizar con mayor claridad los apartados subsiguientes.

2.1 ANTECEDENTES DEL INTERÉS SOCIOCULTURAL POR LA FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de la historia de la humanidad y por tanto de las diversas civilizaciones ha existido la preocupación por lograr que los saberes obtenidos sean conservados, esto con base a la transmisión de los conocimientos acumulados y cultivados ya sea para la supervivencia cultural, el avance científico y principalmente para la formación del individuo dentro de una determinada sociedad. Es entonces que la “*educación*” como proceso de enseñanza-aprendizaje referido al sujeto y a su formación ha sido siempre de suma importancia en la consolidación y permanencia de toda sociedad.

El desarrollo histórico social marca que la educación ha sido trascendental en la conformación y desarrollo de las civilizaciones en general, el “conocer más” acerca del por qué de las cosas, ha significado fuente de poder para el hombre, brindando explicaciones y posibilitando soluciones transitorias para algunos de sus problemas. En un principio la familia, como primer grupo de convivencia social y en general “todos” los individuos de una comunidad o grupo social eran los encargados de transmitir sus prácticas y conocimientos de supervivencia sociocultural, esto basado en la observación e imitación. Después, con el avance en el uso de técnicas y herramientas en el trabajo y la organización político-social se conformaron civilizaciones más complejas y se hizo evidente la necesidad de contar con lugares exclusivos para la instrucción educativa y por consiguiente con personas dedicadas especialmente a la transmisión de los conocimientos considerados importantes y que no podían ser aprendidos sin una intencionalidad, este sector de intelectuales era conformado por las autoridades religiosas predominantemente.

Las condiciones sociales de cada periodo histórico de la humanidad, han delineado la evolución del sistema educativo así como la participación de los actores educativos. Desde sus inicios la

educación ha representado un privilegio, reservado sólo para los detentadores del poder. Una etapa crucial que delimita un cambio en la organización de la sociedad es el término del feudalismo, etapa en que la actividad productiva y económica se asentaba en la explotación de la tierra por parte de los siervos quienes estaban sometidos al señor feudal. El conocimiento estaba en proceso de creación y descubrimiento, el saber y su transmisión estaba limitado al clero y los eruditos de entonces, indagaban en los distintos campos del conocimiento, los estudiantes pertenecían a un grupo selecto ya sea por sus riquezas familiares o apoyo económico para la realización de sus estudios. Dicha etapa finalizó con la emancipación de la clase trabajadora. Posteriormente en el siglo XVIII, los avances científicos y tecnológicos, la generación de nuevas ideas fundadas en la razón, la expansión comercial y marítima, así como el desarrollo del mercantilismo dieron paso al proceso de industrialización, se generaron cambios sociales que desencadenaron en el traslado de gran parte de la población rural a las recién creadas ciudades, en proceso de expansión que requerían de mano de obra libre para el progreso de la industria, fue entonces patente la necesidad de formar a los dirigentes de la nueva sociedad, distinguiéndolos de los destinados a ser dirigidos, esto por el origen “natural” de su clase social. Diversas reformas liberales promovieron la creación de la escuela “formal”¹. “Las escuelas y los sistemas educativos fueron inventados para responder a los desafíos emergentes en un determinado período histórico, situado entre mediados del siglo XVIII y fines del siglo XIX”². El Estado reconoció el valor de la enseñanza escolar y fomentó la expansión educativa en el nivel elemental, sin embargo los maestros eran insuficientes para la gran demanda además de que “el nivel escolar de los maestros era muy bajo, el Estado identificó que la enseñanza escolar dependía del nivel de educación de los maestros; por eso se establecieron las primeras escuelas para maestros”³.

En poco tiempo la educación se convirtió en una exigencia social, que se atendió parcialmente debido a la inexistencia de lugares adecuados para la enseñanza y el no contar con el elemento principal “el maestro”. La falta de profesores, provocó la incursión a la enseñanza de diversas

¹ Al destacar el carácter de formal, se refiere a la inserción del Estado en materia educativa, al considerar importante hacerse cargo de organizar y administrar la educación de acuerdo a sus intereses. También al propósito explícito de contar con los espacios y elementos que permitieran la enseñanza y aprendizaje ya sea de un bagaje cultural y/o conocimientos con tendencia utilitarista de manera intencionada.

² Aguerrondo, Inés y Braslavsky Cecilia (2003). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?. p. 19.

³(1975) Historia de la Educación, para el 3º y 4º semestre de educación normal, SEP, Traducción de la Enciclopedia Británica. 15ta edición. p. 106

personas que consideraron podían ayudar a educar a los más jóvenes. De los mismos alumnos, los más destacados fungieron como maestros, mediante la imitación de las prácticas de enseñanza.

En cierta forma es comprensible que la imagen del maestro fuese respetable con base a su severidad, tomando en cuenta que sólo se conocía y reproducía esa forma de enseñar, siendo avalada por la sociedad. Los métodos de enseñanza de tipo coercitivo, el predominio del verbalismo, memorización, repetición, imitación, el carácter impersonal, centrado en los alumnos promedio y el olvido de los demás; pronto dieron origen a duras críticas, enfatizando que los maestros no sabían cómo enseñar e iban experimentando. Sin lugar a dudas existió la preocupación por cambiar lo que parecía estático, por parte de los que reflexionaron sobre la práctica de la enseñanza y abrigaron ideas nuevas, entre las que se manifestó la necesidad de una preparación para la labor de enseñar.

La preocupación por el qué y cómo enseñar fue expresada por diversos autores de la época, así también pusieron especial interés en el responsable social de la enseñanza: “el maestro”; dando origen a un perfil de maestro, que por lo general destacaba cualidades basadas en los valores de la época, la actitud serena y los buenos hábitos a fin de promover en los alumnos una sólida formación moral y el desarrollo del intelecto este último a través del condicionamiento (el estímulo o el descrédito del alumno frente al grupo), la repetición y la memorización.

La perspectiva de la enseñanza, como un sistema planeado, intencional y con fines específicos, se ve reflejada en obras de célebres autores como Comenio, Locke, Rousseau, etc., por mencionar algunos, quienes aportaron referentes teóricos para la conformación de un saber educativo especializado “el saber pedagógico”. Retomando a Comenio, como precursor de la pedagogía moderna, brinda elementos que aún hoy sirven de base en la reflexión sobre la práctica del enseñar-aprender al plantear que el profesor debería ser un profesional forjador de ciudadanos, indicando que los maestros deben ser personas escogidas, las cuales tienen que estar preparadas para asumir la gran responsabilidad de formar hombres y mujeres para la humanidad*. Las ideas de los pensadores modernos, influyeron enormemente en las prácticas y orientación educativa, que si bien sus propuestas se enfocaban a la educación infantil, cedieron el paso a la búsqueda de nuevas formas de enseñar en todos los niveles educativos, destacando el abandono de la rigidez y severidad de la enseñanza, permitiendo al alumno más libertad para expresar sus sentimientos, el

* Destaca en Comenio una visión incluyente para su época. Las mujeres, señala: son capaces, nadie debe ser excluido.

convertir el juego y deporte en cuestiones de aprendizaje (Locke), hacer que la enseñanza tuviese un sentido más real de contacto con la naturaleza, la necesidad de que el maestro estudiase al alumno para conocerlo más, el método de enseñanza basado en la experiencia práctica y no sólo en el verbalismo, el papel del maestro como consejero (Rousseau).

La configuración de la escuela moderna prestó especial atención a la formación del enseñante, enfatizó el cultivo de cualidades personales, el dominio de saberes específicos y el manejo de métodos de enseñanza, puesto que ya no era suficiente con tener la buena voluntad de enseñar, se manifestó la necesidad de contar con un proceso formativo para desempeñar la labor educativa. En este tránsito la educación deja de ser un asunto particularmente eclesiástico para convertirse en una cuestión pedagógica, pública y política del Estado. La educación escolarizada y los maestros pasan a ser los responsables de formar a los ciudadanos.

Posteriormente la necesidad de contar con un cuerpo de especialistas de la enseñanza, promovió la creación de escuelas para maestros, las escuelas Normales, con ello se institucionalizó la formación docente a cargo del Estado laico y se dio inicio a la profesionalización de la tarea docente. “La formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirían, de allí en más, la misión del maestro”⁴.

El interés por el estudio de los autores clásicos y la apertura de Facultades de Filosofía en las universidades, además de fomentar el saber, también se enfocó al estudio de las teorías de la educación brindando incluso cátedra a los profesores de educación superior para prepararlos en su labor docente, dando pauta a que la pedagogía como saber especializado sobre la educación se escindiera de la filosofía.

Los conflictos internacionales convertidos en las dos guerras mundiales, los avances e inventos científico-tecnológicos, el aumento de la población, los diferentes pensamientos sobre la organización política-social de los estados-nación y los movimientos sociales son característicos del siglo XX. En este ambiente, la teoría educativa se ve influida fuertemente por diversas corrientes intelectuales, como el funcionalismo por el estadounidense John Dewey; el psicoanálisis de Sigmund Freud; el ambiente a la medida del niño de Maria Montessori; el aula-taller y la experiencia de vida de Ovide Decroly; el estudio psicológico y filosófico del desarrollo

⁴ Diker, Gabriela y Terigi, Flavio (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Ediciones Paidós, p. 30.

intelectual del niño por Jean Piaget, etc. Las nuevas teorías educativas exigían del maestro el manejo correcto de los modernos métodos de enseñanza. En varios países se originaron establecimientos de investigación educativa para la planeación de la política educativa nacional.

Al comienzo de la fase democrática como forma de gobierno instaurada en varios países, una de las primeras medidas fue la educación obligatoria y gratuita, "utilizando la primera tecnología existente y masificable: el libro"⁵, a fin de que todos tuviesen la misma educación. La calidad de la educación tomo gran importancia, ya que era necesario elevar el rendimiento y el nivel educativo del alumnado y para lograrlo la participación del profesor se consideró primordial, aunado a esto, la influencia del pensamiento de formación permanente que refiere al aprendizaje y desarrollo constante de las personas a lo largo de la vida, fomentó la formación de los profesores bajo diversas concepciones (perfeccionamiento, actualización, reciclaje), se retomó desde varios enfoques. En el ámbito de la educación superior era necesaria una educación de calidad que formara profesionistas con la capacidad de responder a las necesidades que el sector productivo requería. Entonces, se crearon instituciones especializadas que se plantearon como objetivo la profesionalización de la docencia a través de saberes y valores específicos de la enseñanza a manera de transformar la práctica docente para mejorar la calidad de la enseñanza.

Después de este breve recuento de los antecedentes pedagógicos de la formación docente, a continuación nos remitimos a examinar la evolución que ha tenido ésta, a través de examinar las características de los distintos paradigmas y modelos que la han configurado.

2.2 DESARROLLO DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y MODELOS EDUCATIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La manera en que ha concurrido el interés por la formación del profesorado tiene que ver con el pensamiento social inscrito en una filosofía educativa, y por consiguiente con el tipo de hombre que se quiere formar, para lo cual ha sido preciso indicar cómo y con qué lograrlo, es entonces que la educación ha sido el medio y "el profesor" el elemento clave para formar a las futuras generaciones que a su vez permitirán el avance mismo de la sociedad.

⁵ Aguerro y Braslavky, op. cit. p. 20

El acercamiento al estudio del profesor ha permitido obtener conocimientos que posibiliten prácticas educativas concretas, para establecer y validar los diferentes planteamientos educativos. La evolución de la formación del profesorado se enfoca desde diversos *paradigmas* que corresponden a la investigación educativa, al concepto de hombre y sus acciones.

En principio, “-paradigma- hace referencia a modos de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica; se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos”.⁶

Los paradigmas educativos como apreciaciones teóricas, a su vez generan modelos teóricos, didácticos o de enseñanza que son representaciones conceptuales, simbólicas y esquemáticas de la realidad. “Los paradigmas son campos teóricos amplios, pero que al concretarse generan modelos que intentan describir de modo aproximado realidades más concretas”.⁷

Con lo anterior, se reconoce que en función a la adscripción a un determinado paradigma, se concebirá a la enseñanza y al profesor desde diferentes perspectivas, conformándose distintos modelos de formación del profesorado.

Por tanto, consideramos importante revisar de manera general, la evolución de los paradigmas y sus respectivos modelos teóricos de formación docente, aquellos, más analizados por los especialistas en la investigación educativa.

Si bien la formación del profesorado se ha vivenciado de forma muy particular en cada país, existen ciertas características y orientaciones educativas que en general destacan, teniendo en cuenta la gran influencia de países como los Estados Unidos de América y España, que han sido definitorios en materia educativa. A continuación se desarrollará una breve descripción de los paradigmas, así como de los *modelos más sobresalientes*, señalados por diversos autores, éstos últimos, con diversas designaciones “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones”, “perspectivas” y que han configurado a la formación docente en un determinado momento, -estos enfoques han

⁶ Kuhn, (1962), cit en Gervilla Castillo, Ángeles. (2000). Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma? Ed. Dykinson, S.L. Madrid. p. 39.

⁷ Ferrández Arenaz, A. Et al. (2000). El formador de Formación Profesional y Ocupacional. Grupo CIFO, Ed. OCTAEDRO, p.41.

sido recurrentes a lo largo del tiempo, coexistido a la vez y en muchas ocasiones no asumidos de forma total sino parcial, presentándose incluso, combinaciones entre ellos-^{*}.

Para muestra de las diversas designaciones hechas por los varios autores, en la página siguiente presentamos una tabla de clasificatoria.

Clasificación de las Orientaciones Conceptuales sobre Formación del Profesorado⁸

	ARTESANAL	ACADÉMICO	TECNOLÓGICA	PERSONAL	PRÁCTICA	CRÍTICA/SOCIAL
JOYCE (1975)	Modelo tradicional	Modelo académico	Modelo competencia	Modelo personalista		Modelo progresista
ZEICHNER (1983)	Académica	Conductista	Personalista			Investigación acción
KIRK (1986)			Racionalismo			Radicalismo
ZIMPHER y HOWEY (1987)			Técnica	Personal	Clínica	Crítica
KENNEDY (1987)		Aplicación de teorías y principios	Aplicación técnicas		Acción deliberativa; análisis crítico	Análisis crítico
HARTNETT y NAISH (1990)	Artesano		Técnico			Crítico
FEIMAN-NEMSER (1990)	Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica	
BOURDONCLE (1990)	Carismático	Cultivado	Profesional		Profesional	
DOYLE (1990)	Buen empleado	Joven profesor	Innovador	Diligente	Profesional reflexivo	
PÉREZ GÓMEZ (1992)		Enciclopédico; Comprensivo	Modelo entrenamiento. Modelo adopción de decisiones		Enfoque tradicional. Enfoque reflexivo de la práctica	Crítica reconstruccionista social. Investigación-acción.
MARCELO (1994)		Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica social
PAQUAY (1994)	Práctico artesano	Maestro instructor	Técnico	Persona	Práctico reflexivo	Actor social
LANG (1996)	Artesanal	Académica	Ciencias aplicadas	Personal	Profesional	Social crítica
FERRÁNDEZ (1998)	Artesanal	Academicista	Técnica	Personalista	Práctica	Social reconstruccionista

Tabla 1: Clasificación de las orientaciones conceptuales sobre formación del profesorado.

^{*} Nota: Aquí se opta por “modelos de formación docente” (previamente justificado), en razón del interés por estructurar sus fundamentos y explicar la evolución de la formación docente, tomando en cuenta a los distintos autores que hacen alusión a la misma temática con diferentes designaciones como los autores Liston y Zeichner, que son un referente fundamental sobre la formación docente y que se refieren a “tradiciones” (tradición academicista, etc.). Ferrández (2000): utiliza “modelo academicista”, etc.; Davini (1995), utiliza “tradición academicista”, etc.; Romero, Leticia (2005), utiliza “perspectiva académica tradicional” etc.; a su vez las distintas denominaciones citadas por los autores.

⁸ Cit. en Fernández Arenaz, A y Tejada Fernández J. et. al (2000). El formador de formación profesional y Ocupacional. Grupo CIFO, Edit. Octaedro, S. L., España, 1ra. Edición.

Entonces en este trabajo nosotros analizaremos los principales paradigmas y modelos de formación docente, asimismo precisamos que también adoptamos el concepto que consideramos más adecuado para cada modelo.

Por consiguiente y para de brindar una primera visión descriptiva, clasificamos los paradigmas educativos y los modelos teóricos de formación del profesorado que se despliegan de cada uno. Los cuales explicamos posteriormente.

PARADIGMA	MODELO
Presagio-producto	Artesanal
Proceso-producto	Academicista / Enciclopédico Tecnista:(De entrenamiento)
Mediacional	Personalista. (De toma de decisiones) Práctico: (Reflexión sobre la práctica)
Ecológico o Contextual	Ecología del aula / Comprensión del medio
Crítico	Social-reconstruccionista

Tabla 2: Paradigmas de investigación educativa y modelos de formación docente.

En un inicio la formación del profesorado, se instauró como una medida de intervención educativa para “mejorar” la enseñanza, y el concepto de eficacia docente se vinculó directamente a las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza. Entonces, predominó la filosofía positivista que reduce el conocimiento a los fenómenos, en que lo real se manifiesta en la experiencia humana; se sustenta en lo objetivo y de carácter universal, en la búsqueda de un conocimiento formal centrado en las matemáticas para la construcción de teorías. De éste pensamiento se desprenden dos paradigmas, el primero sería el **paradigma presagio-producto**, que se postuló en los años 30, indica que la eficacia de la enseñanza proviene de la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor. “Se busca el comportamiento del mejor profesor, que una vez descubierto, sería el prototipo a imitar y la pauta a seguir..., se supone que todos los contextos y realidades son idénticos y universalizables”⁹. Se intenta

⁹ Ferrández Arenaz, A. Et al. (2000). El formador de Formación Profesional y Ocupacional. Grupo CIFO, Ed. OCTAEDRO, p.23.

generalizar el fenómeno educativo para aplicarlo a cualquier situación contextual, en este paradigma se encuentra el *modelo artesanal*, que guía la formación de los enseñantes en base a la imitación y el sentido común. Algunos de los defectos que se le detectan al paradigma presagio-producto, son el no tomar en cuenta la influencia del contexto en el aula y los factores que determinan el desempeño del profesor y del alumno.

Dentro de la filosofía positivista y con gran influencia de la psicología conductista, también se inscribe el **paradigma proceso-producto** que predominó en los años 60 y 70, marcando una tendencia tecnocrática. Este paradigma es de carácter experimentalista, ya que “busca relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor”¹⁰. En el paradigma proceso-producto la eficacia docente dependerá de la conducta y práctica del profesor reflejadas en las habilidades de los alumnos. Se intenta el control de las variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del análisis de las interacciones en el aula, de señalar las tareas del profesor y la programación de objetivos operativos o de conducta. La formación docente ofrece al profesorado dotarles de destrezas concretas (skills) y la solución a los problemas mediante conocimientos específicos, se fomenta la microenseñanza (microteaching) como método para impartir técnicas docentes específicas, consiste en el uso de tecnología de circuito cerrado de televisión, a partir de grabar la práctica educativa del profesor para visualizar las conductas erróneas a fin de mejorarlas y hacer más eficaz el aprendizaje del alumno. Se recurre al diseño pretest-postest usando dos grupos de alumnos, uno denominado experimental (manipulando la variable independiente) y el otro llamado grupo control (que sigue los cánones tradicionales de la enseñanza), se intenta detectar la causa y efecto de las operaciones prediseñadas. Se considera que el estilo docente y el buen manejo de los distintos momentos de la enseñanza son los elementos principales para el logro de aprendizajes en los alumnos.

Los estudios realizados se basan en la perspectiva cuantitativa, se trata de verificar que la enseñanza sea eficaz mediante la correcta distribución del tiempo y la cantidad de contenidos trabajados en el aula aunque con poco interés por la calidad de la enseñanza. Este paradigma tiene importantes ventajas, reflejadas en gran parte en la investigación educativa, puesto que ofrece la complementariedad de métodos, se ha mantenido firme en sus fundamentos por sus

¹⁰ Gimeno-Pérez, (1983,351), cit. en Imbernón, Francisco (1989). La formación del profesorado, el reto de la reforma. Ed. Laia, Barcelona, p.26.

concepciones básicas convincentes y se ha adaptado al marco escolar (test, encuestas y observaciones sistemáticas). Sin embargo, adolece de varias fallas, puesto que resulta imposible que una observación controlada sobre la actuación docente permita mostrar realmente todos los elementos que influyen y determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje, no contempla las variables contextuales, limita el interés de lo educativo a aquello que sea cuantitativo, se indica que carece de rigor metodológico ya que con la manipulación de conceptos y preguntas convenientes se puede obtener cualquier comprobación, se cuestiona la limitada generalización de los hallazgos y el lenguaje técnico poco accesible para docentes e investigadores. El paradigma proceso-producto, incluye varias tendencias en la formación del profesorado, a continuación señalamos los *dos modelos más representativos*: 1) *El academicista o también referido enciclopédico*, en éste, “la formación del profesorado hace hincapié en el rol del profesor en cuanto universitario y especialista en una asignatura, adoptando diversas formas según el punto de vista particular de las áreas de conocimiento...”¹¹ donde el dominio de la materia es lo más importante, en esta postura se sitúan varios de los críticos de la formación docente, como Abraham Flexner, quien señala que los cursos de formación del profesorado sólo obstaculizan el verdadero objetivo del profesorado, de dominar su respectiva disciplina, “¿Por qué distraer su atención durante estos años fundamentales con trivialidades y aplicaciones que pueden adquirirse de forma adecuada con sentido común y tiempo?”¹². El otro enfoque es: 2) *El modelo tecnicista*, que “considera al profesor como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertidos a reglas de actuación”¹³. La formación del profesorado tiende a fomentar el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades para que los profesores tengan la capacidad de seleccionar el uso de éstas en su enseñanza (microenseñanza).

A continuación se hará una breve referencia al enfoque interpretativo como un pensamiento filosófico alternativo del positivismo y que ha servido de sustento para los paradigmas mediacional y ecológico de la formación docente que interesa desarrollar. “El enfoque interpretativo posee una gran variedad de fuentes y posiciones (Jacob, 1987); la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico que constituyen algunas de las bases de esta

¹¹Joyce (1975); Feimannemser (1990) cit. en Liston y Zeichner, (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Ed. Morata, Madrid. p.31.

¹² Flexner (1930; p. 99-100) cit. en Liston y Zeichner, (1997; 31) op. cit.

¹³ Ferrández Arenaz, A. Et al. (2000). Op cit. p. 49

perspectiva”¹⁴. Algunos de sus postulados son: “a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende de su contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las reglas y el orden social junto con la historia pasada de los individuos constituye la base de sus acciones que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad, b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma que se explican los fenómenos naturales; c) Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo [...]. Para la corriente interpretativa la realidad es múltiple, intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La finalidad es comprender los fenómenos educativos, no se busca la generalización [...]. Son tres sus bases fundamentales: Antropológica, Sociológica y Psicológica”¹⁵.

Ahora bien, en la década de los setenta, el auge de la psicología cognitiva y constructivista impulsaron diversos cambios en la formación docente en cuanto a la adquisición del conocimiento y el procesamiento de la información surgiendo el paradigma mediacional con clara pertenencia al enfoque interpretativo, pues está centrado en el pensamiento del profesor, en la planificación de los profesores y de cómo procesan la información durante las interacciones que tienen lugar en el aula.

El paradigma mediacional destaca la importancia de la toma de decisiones y la solución de problemas, a través de que el profesor posea las competencias estratégicas, además de formas de pensar y actuar en base a procedimientos de intervención. Se considera al profesor ya no como el único promotor del aprendizaje sino que se le da el carácter de mediador en el aprendizaje de los alumnos, al reconocer y tratar de identificar los procesos cognitivos internos de los individuos y los referentes (extra-aula) que le permiten asimilar los conocimientos, al mediar en el proceso de aprendizaje (cultura propia, desde el mundo de los valores, etc.). El paradigma mediacional se enfoca en la participación del profesor dentro del aula, resalta su capacidad para procesar, sistematizar y comunicar la información. La formación del profesorado orienta sus estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, en contraposición a los métodos mecánicos en la preparación del profesorado. Las teorías de aprendizaje intentan dar explicaciones a las diversas

¹⁴ Gervilla Castillo, Ángeles. (2000). Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma? Ed. Dykinson, S.L. Madrid. p. 46.

¹⁵ Ibidem. pp. 46-51

interrogantes: ¿cómo se logran los aprendizajes?, ¿de qué forma interviene la enseñanza del docente en el aprendizaje del alumno?, ¿cómo es que uno de los actores educativos influye en el otro?, etc.

El paradigma mediacional *se orienta en dos sentidos*: 1) *centrado en el profesor* mediador y su capacidad para procesar, sistematizar y comunicar la información, esto reflejado en su actuación en el aula y 2) *centrado en el alumno* como mediador de su propio aprendizaje, considerando que es más importante el comportamiento y el trabajo individual del alumno dentro del aula para desarrollar sus aprendizajes que las estrategias metodológicas que el profesor pone en marcha.

1.1) Las críticas hacia la primera orientación de este paradigma giran en torno a que está muy centrado en el pensamiento del profesor y a sus creencias pedagógicas implícitas, ya que la toma de decisiones se basa en juicios personales y en las creencias de enseñanza de cada profesor, además de que no es posible considerar sólo la actuación del profesor y el uso acertado de metodologías como el único procesamiento de información, a su vez el reduccionismo al ámbito escolar sin considerar la influencia de otros factores, y el exceso de lo cognitivo para comprender a unos y otros agentes. 2.2) En cuanto a las críticas a la segunda orientación centrada en el alumno van en relación a que no se toma en cuenta la interacción y aprendizaje grupal puesto que el alumno no está solo, además de no considerar aquéllos aprendizajes que se desarrollan fuera del aula. Por último, señalamos que existe una tercera orientación de este paradigma, la cual intenta integrar a las dos anteriores. A esta orientación se le denomina como una aproximación integradora del modelo mediacional, en la que se trata de establecer la relación e importancia de la interacción entre el docente y el alumno, además de resaltar las estrategias empleadas y el estilo de aprendizaje del alumno.

Dentro de este paradigma ubicamos al *modelo personalista, de toma de decisiones*, retoma las teorías de enseñanza propias de cada profesor (el profesor crea su pensamiento pedagógico). La formación del profesorado promueve el autoconcepto positivo del profesor, el desarrollo de estrategias educativas personales y la toma de decisiones, que gira en torno a la valoración de las situaciones, se plantean tres momentos: preactivo (prescribe), interactivo (proceso), postactivo (diseño curricular y rendimiento del alumno), en cada momento se realizan juicios de valor que permiten justificar las decisiones que se toman. También está *el modelo práctico*, el cual señala a la enseñanza como una actividad circunscrita por varios elementos, conceptúa al profesor como un artista, con sabiduría, experiencia y creatividad, capaz de ser formador de los nuevos

profesores. También se concibe al docente como investigador el cual a partir de su experimentación en la práctica, reflexiona y planifica sus decisiones.

Como ya se mencionó dentro del enfoque interpretativo también se encuentra **el paradigma contextual, ecológico o naturalista**, también llamado de otras formas haciendo alusión al mismo, “socioantropológico, (Parlett,1972) fenomenológico, antropológico y etnográfico (Guba, 1981), puesto que está íntimamente relacionado con la antropología, sociología y psicología, especialmente por la utilización de métodos cualitativos de investigación y en particular por el reconocimiento de la observación participante como un instrumento metodológico utilizado en estas ciencias”¹⁶. Se indica que el investigador tiene que afrontar tres estadios sucesivos: observar, preguntar y explicar. Algunos de los preceptos, al respecto de la concepción de profesor, desde este paradigma, “Imbernon (1983), lo considera un agente activo, crítico frente al fenómeno educativo, al tiempo que le capacita para ser un técnico de la educación, pero para su transformación interna y de la sociedad en la que se encuentra, Gimeno, (1983) lo denomina técnico-crítico y A. Pérez, (1987) reflexivo-artístico”¹⁷, mientras que “A. Ferrández Arenaz et al (2000) consideran que el comportamiento del profesor queda reducido a una nueva variable interviniente”¹⁸.

En el paradigma ecológico se indica que la excesiva tendencia psicológica sobre el fenómeno educativo, promovió que se examinaran otros referentes de análisis como el antropológico, el sociológico y el lingüístico, se pone interés por la relación de profesores y alumnos, el medio en que interactúan, se considera que nada está predeterminado y que todo está por descubrirse en el medio natural donde interactúan los organismos (profesor y alumno). Dentro de este paradigma identificamos *el modelo de ecología del aula*, considera que el aula es un espacio multidimensional donde interactúan y se comunican las personas las cuales son sujetos de análisis. Se pone interés en el estudio de cómo ocurre la conducta humana en relación con los demás y el entorno. Se analizan los significados de las relaciones y procesos que se dan en el aula, se emplea la investigación de interaccionismo simbólico. En cuanto a las críticas ha este paradigma se indica que se trata de una “falacia ecológica”, en el sentido de que cae en un reduccionismo. “[...] En este contexto la palabra ecológica se refiere a grupos, conjuntos o

¹⁶ Gervilla Castillo, Ángeles (2000). op. cit. p.62.

¹⁷ Imbernon, (1989), op. cit. p. 26

¹⁸ Ferrández Arenaz, A. Et al. (2000). Op cit. p. 39

sistemas: algo más grande que los individuos. La falacia consiste en suponer que lo que se sabe de una unidad ecológica revela algo de los individuos que la componen”¹⁹.

Por último revisaremos **el paradigma crítico** que tiene sus raíces en los estudios críticos de la organización social establecida, esto, desde una filosofía marxista. Con supuestos teóricos amplios que incluían la crítica a los modelos positivistas, la fenomenología y el neopositivismo. Esta corriente tiene como principales representantes a Adorno, Marcuse y Horkheimer, quienes resaltaron que las ciencias positivas se habían convertido en un elemento ideológico poderoso, puesto que la ciencia gira en torno a motivaciones e intereses propios de una ideología sobre lo que es o debe ser la cultura social. Posteriormente Jürgen Habermas continúa en la articulación de una teoría crítica del conocimiento, en donde se recuperan elementos del pensamiento social (valores, juicios e intereses) a fin de integrarlos en una ciencia social. En el continente americano, destaca la influencia de aportes como los de Habermas, Michael Apple, Henry Giroux, Theodore Blameld, Liston y Zeichner, Peter Mc Laren, y en Latinoamérica podemos mencionar a Paulo Freire.

Algunas de las características más relevantes de este paradigma son señaladas por Ángeles Gervilla, “la ciencia y los procedimientos metodológicos empleados no son puros ni objetivos puesto que siempre existe una actitud de interés por satisfacer las necesidades naturales de la especie humana que tienen que ver con las condiciones históricas y sociales. A la vez que el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve”²⁰. El paradigma crítico parte de una crítica a la ideología social establecida, promueve la búsqueda de un conocimiento con autonomía racional y emancipador del ser humano para una transformación social. Se considera que la realidad social es dinámica y evolutiva, y que los sujetos son los agentes activos en la configuración y construcción de esa realidad que tiene un sentido histórico y social.

En el paradigma crítico, la educación es el medio más eficaz utilizado por las clases dominantes para la reproducción del status quo, se encuentra manejada por un conjunto de normas y valores implantados para la permanencia de las cosas y no para un desarrollo evolutivo. A su vez se plantea que es precisamente la educación la que posibilitará una transformación social, siempre y

¹⁹ Babbie, Earl (2000). Fundamentos de la investigación social. Universidad Chapman, Internacional Thomson Editores. Trad. Dávila Martínez Javier Francisco José. p. 78

²⁰ Gervilla Castillo, Ángeles. (2000). op. cit. p. 57

cuando sea una educación liberadora que promueva el análisis y la reflexión crítica de la sociedad, que promueva la construcción de una conciencia y una cultura crítica para la emancipación social. En el ámbito educativo los valores ocupan un lugar imprescindible, se trata de fomentar valores éticos que preponderen el bienestar común sobre el beneficio individual. El papel del profesor es relevante, se le concibe como un investigador sobre el medio en el que está inmerso y el que le rodea, y que está en búsqueda de su perfeccionamiento constante. El profesor es un investigador, agente activo, participativo y comprometido, que influye y modifica su entorno, a la vez que promueve la praxis, que es una relación del pensamiento con la acción, es un proceso de construcción constante de la teoría y la práctica, tiene la tarea de facilitar el acceso al conocimiento. El alumno es considerado también como un sujeto activo y participativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos actores (alumno y profesor) convienen una relación de convivencia basada en valores y el diálogo.

Entre las observaciones hechas al paradigma crítico, se revela la existencia de varias denominaciones (conflicto, participativa, radical, social, etc.) y metodologías (investigación-acción, observación participante, entrevista grupal, etc.) las cuales a veces no coinciden con las finalidades y procedimientos de la investigación crítica, careciendo de los planteamientos elementales y se dice que la “praxis” es un planteamiento teórico que no cuenta con referentes operativos importantes, además los detractores de ésta posición señalan que tiene un sentido utópico. Tomando en cuenta que son varios los modelos que se derivan de esta corriente paradigmática, aquí sólo ubicamos al *modelo reconstruccionista social* como uno de los más representativos que expresa los fundamentos del paradigma crítico y que se ha enfocado hacia la temática de formación docente. *El modelo reconstruccionista social*, se caracteriza por plantear un desarrollo de la escuela pública a través del cambio de actitud y de acción de los profesores hacia los estudiantes, a fin de asumir el compromiso de justicia social en el aula, brindando una educación de máxima calidad para todos, además de fomentar el pensamiento reflexivo y crítico sobre los problemas sociales, económicos y políticos que impactan la forma de vida de los ciudadanos. Los valores ocupan gran preponderancia en este modelo, las propuestas educativas giran en torno de la ética, justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza. El profesor es considerado un intelectual transformativo y en constante perfeccionamiento capaz de generar una visión de vida constructiva para una mejor sociedad. Los programas de formación docente se orientan hacia la preparación del profesorado en el asumir su compromiso y contribución como formadores de seres humanos para una mejor sociedad, sensibilizar al

profesorado en temas (creencias propias sobre la enseñanza, lenguaje, la cultura, género y la política) que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de crear situaciones educativas que permitan al profesorado desarrollar sus competencias académicas, técnicas sin dejar de lado su visión de justicia social así como descubrir la concepción personal que tiene cada profesor de lo que es y se cree debe ser la enseñanza con un sentido crítico de los factores que circunscriben a la misma, así como el conjunto de prácticas educativas estipuladas que permean el trabajo docente, se trata de promover una apertura al análisis y reflexión personal para una autoevaluación del ser y hacer del docente que permita una evolución personal y una mejora en su trabajo docente.

Para concluir, tomamos en cuenta que los preceptos de cada paradigma se afianzan o modifican a lo largo del tiempo según sea su desarrollo o necesidad de vigencia. A su vez en cada país el desarrollo de cada paradigma ha sido distinto sin embargo lo que interesa destacar son las características definitorias de cada postulado y la gran influencia de éstos pensamientos filosóficos y sus respectivos modelos teóricos en las políticas y acciones dirigidas a la formación docente implementadas en México, lo cual nos permite una visión más profunda sobre los fundamentos teóricos explícitos o implícitos en la política educativa nacional y en relación con el contexto. Ahora bien, el principal interés es contar con los elementos teóricos de la postura con la que nos identificamos que es el paradigma crítico del cual se despliega la pedagogía crítica, que refleja varios de sus preceptos principales. Por consiguiente esta perspectiva es la que retomamos a lo largo de este trabajo.

2.2.1 Tendencia educativa internacional de formación docente.

En este pequeño apartado sólo resaltaremos escuetamente que desde los años setenta se puede identificar la incursión de diferentes organismos internacionales en la orientación de la educación mexicana, los cuales se han encargado de orientar y producir programas educativos para América Latina. En nuestro país hasta nuestros días se puede advertir que la educación nacional se adapta en todo momento a los cambios del entorno mundial, siendo que las políticas educativas nacionales recuperan sus temas fundamentales de las recomendaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO. “La investigación de Cruz, revela cómo estas

recomendaciones son tomadas literalmente, a veces sutilmente cambiadas y en ocasiones radicalmente resignificadas en el proceso mismo de su apropiación”.²¹

En este sentido, han sido diversos los trabajos de carácter internacional los que han sido retomados por la política educativa nacional y que a veces sí confluyen en el mismo sentido del contexto nacional y otras veces no tanto. A modo de ejemplo el Informe Delors, la educación encierra un tesoro (1996), ha sido uno de los documentos de la UNESCO definitorios, al indicar la importancia de una preparación durante toda la vida, aludiendo a una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Mientras que al docente se le circunscribe en un enfoque de educación permanente, y a la necesidad de que se promueva en los alumnos el desarrollo de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. También señala que es menester la participación activa del cuerpo docente para que un proceso de reforma de resultados positivos, por lo que recomienda prestar atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores. A la vez que en la retórica de la reforma educativa mundial el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico, e intelectual transformador.²²

En la actualidad se fomenta una mayor flexibilización en las modalidades de educación y se enfatiza la educación abierta y a distancia, que si bien son alternativas de solución a la demanda, es primordial no desatender a la educación superior escolarizada, esto porque resaltan las actuales *tendencias tecnocráticas* empeñadas en priorizar una mera educación virtual, al considerar prescindible la presencia formativa del maestro, expresando la insuficiencia de éste para satisfacer las necesidades del mundo globalizado y de ahí proclamar que la solución está en el advenimiento de las nuevas tecnologías educativas, mediante las cuales puede sustituirse la modalidad presencial del maestro e integrarse a las perfecciones de la enseñanza virtual.

Además se indica la necesidad de organizar la educación superior (cuestión necesaria, ante la gran variedad de modelos de universidades y el surgimiento desmesurado de instituciones privadas y de baja calidad), así como un control más estricto de los recursos económicos, esto a

²¹ Cruz, (2000). *cit.en* Buenfil Burgos, Rosa Nidia, (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. *Encuentro de lo universal y lo particular*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXX, No. 2. p.70

²² Torres Del Castillo, Rosa María, (1998). Nuevo papel docente, ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?, en Perfiles Educativos, Vol. XX, No. 82. p.8

través de evaluaciones externas. Se trata de seguir el modelo educativo de los países desarrollados en los que se está dando una reducción de los recursos para que hagan más con menos. Cabe señalar que en el caso de México, aún se promueven políticas que más que reducir el financiamiento a las universidades lo han tratado de aumentar, esto quizás por la presión social.

2.3 LOS INICIOS PEDAGÓGICOS DE FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

La participación de las y los profesores en la compleja labor educativa es trascendental, por ello mediante diversas políticas y programas se ha pretendido aumentar la formación docente para cambiar su práctica en el aula y complementar las diversas actividades que desempeñan dentro y fuera de las escuelas. En el caso de los profesores universitarios que al mismo tiempo son profesionistas egresados de las universidades, la formación docente como campo predominantemente práctico, ha sido objeto de análisis a través de las diversas experiencias emprendidas, sin embargo los esfuerzos realizados no han cumplido del todo con lo que se esperaba de estos. Se reconoce que hace falta teorizar e investigar más sobre el tema, para no sólo conocer e instrumentar teorías, sino crear alternativas que respondan a las necesidades docentes, institucionales y sociales que requieren ser atendidas.

Los antecedentes sobre la formación de profesores universitarios en México, “nos remontan al año 1929 con la autonomía de la Universidad Nacional, al obtenerla se separa la pedagogía de la Normal Superior y se adscribe al Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente, en 1935 se crea el Plan de Estudios de Maestro en Ciencias de la Educación destinado a formar profesores de nivel medio básico y superior, su vigencia fue por 20 años”.²³

“En nuestro país desde el año de 1955 se hacia evidente la necesidad de la Formación de profesores, por lo que en ese año la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM instituyó el Colegio de Pedagogía según el primer plan de estudios, una vez terminado el bachillerato se podían hacer los cursos para obtener sucesivamente los grados de maestro en pedagogía y doctor

²³ Barrón Tirado, Concepción (1992). “Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo”. *Perfiles Educativos*, julio-diciembre, p.17.

en pedagogía. Cuatro años más tarde se extendía el Colegio a nivel licenciatura con la carrera de pedagogía, quedando completos los tres niveles. Para la formación de profesores universitarios muy poco se habían aprovechado los egresados de la carrera y los postrados de pedagogía”.²⁴ Es así que el primer posgrado en educación en el país surgió en 1959: la maestría en pedagogía de la FFyL, de la UNAM.

Los esfuerzos más concretamente dirigidos hacia la Formación de Docentes de Nivel Superior en nuestro país, nos hace ubicar a la Universidad Nacional Autónoma de México por su influencia en las demás universidades del país y porque fue de las primeras instituciones de educación superior en realizar acciones destinadas a los profesores universitarios, las cuales se generaron después de los sucesos sociales del 68, ya que existía la necesidad del Estado por recuperar la legitimidad social, y la de modernizar el sistema educativo, a su vez la expansión educativa generada con la apertura democrática en el régimen de Echeverría (1970-1976) requería de un mayor número de profesores siendo en su gran mayoría los recién egresados de la licenciatura. El desarrollo del profesorado universitario en México tiene como referente principal la época de expansión universitaria, cuando se vislumbró a la educación superior como la oportunidad de ascenso social, lo que incrementó la demanda de acceso a las universidades, las cuales no contaban con la capacidad física ni de personal académico para atender a los nuevos estudiantes. Las universidades dejaron de ser exclusivamente de las élites para convertirse en universidades de masas. Existía la necesidad de nuevos enfoques y concepciones sociales, así como cambios en el financiamiento y en los aspectos físicos. El problema más difícil de solucionar consistía en crear suficientes recursos humanos para la docencia que atendieran la creciente demanda; se responsabilizó a los profesores de la falta de eficiencia en la universidad al señalar que uno de los grandes problemas es que el docente “no sabe dar clases”.

Por consiguiente era preciso formar a los profesores en el ejercicio de la docencia. Es entonces que en 1969 se crea el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, ese periodo, se caracteriza por el propósito de promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a las didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias mesas redondas y simposios de forma eventual; la creación y consolidación de unidades académicas para la

²⁴ Aguirre Cárdenas, Jesús (1995). “Formación pedagógica y didácticas universitarias”. *Perfiles Educativos*, abril-junio. No.68, p. 44.

formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los estados.

Cabe destacar que en la década de los setenta los programas de formación de profesores universitarios recibieron un gran impulso y financiamiento en el país ya que el Estado invirtió grandes recursos en todos los niveles y aspectos de la educación nacional. Se propugnaban las teorías que colocaban a la educación con una participación de manera directa en el crecimiento y desarrollo económico de los países, se le adjudicó a la educación un gran número de finalidades y posibilidades como la de ser instrumento eficaz de socialización y aculturación, vía de movilidad social y el mejor modo de adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para un adecuado desempeño laboral.

En cuanto a las acciones de formación docente en México, en los años setenta, fue marcada la influencia de las universidades estadounidenses sobre la orientación de la tecnología educativa, en algunos sectores de la UNAM y de otros organismos radicados en el Distrito Federal, como la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). “También se reprodujo este modelo cuando empezaron a funcionar los primeros centros de didáctica en algunos estados de la República, especialmente en las universidades del norte del país sobre todo en Nuevo León por su cercanía y vínculos académicos con centros de educación estadounidenses”²⁵.

También “en 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que establece un amplio sistema de becas, con el fin de preparar científicos que logran el avance de la ciencia y la tecnología del país. [...] Con respecto a los docentes desde su creación el CONACYT expresaba la necesidad de crear un plan acelerado de formación de profesores, debido a su escasez en el nivel de educación superior ya que la mayor parte era y aún sigue siendo de tiempo parcial o de horas. Para esa formación se utilizó el sistema de becas de posgrado”.²⁶

²⁵ Hirsh Adler, Ana (1990, reimp. 1998). *Investigación Superior: universidad y formación de profesores*. México, Trillas. p. 37.

²⁶ *Ibidem*, p. 62.

A su vez el Centro de investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional crea en 1971 el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el cual aún hoy sigue realizando importantes investigaciones y desarrollos en materia educativa.

En este proceso en que se encontraban las universidades del país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) en la reunión de Villahermosa Tabasco realizada en 1971, desarrolló un Programa Nacional de Formación de Profesores, orientado primordialmente a la formación didáctica y para el trabajo grupal del profesorado en funciones, contando con el respaldo del gobierno federal y de las propias universidades, a la vez de brindar atención a las universidades de los Estados así como a la UNAM. Desde 1971 tanto la ANUIES como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP realizaron diversos esfuerzos a nivel nacional. En esta época, la formación docente estaba más dirigida a la utilización de técnicas didácticas, dejando de lado la reflexión pedagógica ya que “requiere de más tiempo y en muchas ocasiones es muy difícil compaginar lo teórico con lo práctico”. Cabe señalar que se dio la notable creación de centros y departamentos de formación de profesores en varias de las universidades públicas de los estados del país, así como en algunas instituciones privadas. Oviedo señala que esta etapa se cierra en 1975, año en que el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras instrumentó la Maestría en Enseñanza Superior.

Las IES realizaron importantes esfuerzos por la formación de su profesorado, atendiendo a la convocatoria y sugerencias de organismos e instituciones de reconocimiento nacional, como la ANUIES, y el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969-1977) de la UNAM, éstos dos últimos se fusionaron en lo que fue el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977-1997), el cual plantea “la profesionalización de la docencia como una forma especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia”.²⁷ En ésta época la mayoría de las instituciones dedican gran parte de sus recursos disponibles a la formación de cuadros noveles (esfuerzos de inducción a la docencia). En tanto, “la SEP en 1976, a través de la Dirección General de Educación Superior, en su Programa de Superación Académica planteaba la necesidad de crear núcleos operativos

²⁷ Moran Oviedo, Porfirio, (1995). *La docencia como actividad profesional*. Ed. Gernika. p. 26.

permanentes de formación de personal académico, en respuesta a la expansión gradual de las instituciones en el país y el fortalecimiento de sus cuadros”.²⁸

Por otra parte “la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en combinación con la Dirección General de Educación Superior de la SEP y de la Secretaría Ejecutiva de la ANUIES en un Secretariado Conjunto, elaboró el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) que se aprobó en febrero de 1984. [...] Después en octubre de 1986 se crea en lugar del PRONAES (1984-1985), que tuvo un carácter programático y operativo, el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES, 1986-1996), que constituye un instrumento normativo. Dentro de este marco normativo, siete de los proyectos del Programa de formación y actualización de profesores para las instituciones de educación superior del PRONAES (1985) aún existían en 1988 (sin haberse interrumpido) e integran los Programas Nacionales de Formación y Actualización de Profesores (PNFAP)”.²⁹

Como evento relevante, del 9 al 13 de noviembre de 1987, se realizó en la ciudad de México el Primer Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios celebrado en San Jerónimo Lídice, México D. F., con la presencia de 80 centros o dependencias de universidades. “El evento fue convocado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, la ANUIES y la UNAM,”³⁰ a través del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el propósito era analizar lo realizado en materia de formación de profesores universitarios y plantearse nuevos elementos orientadores de la acción futura en este campo.

Posteriormente, a partir de los años ochenta y principios de los noventa se da una notable reducción de los presupuestos a la educación superior, “[...] en el marco de la denominada revolución educativa, inaugurada por Jesús Reyes Heróles, se produjo a través de la SEP una considerable restricción al presupuesto de las Instituciones de Educación Superior, hecho que tuvo un impacto inmediato en los planes de formación de profesores. Todo lo anterior en virtud de la supuesta ineficiencia con que estas instituciones venían funcionando”.³¹

²⁸ Hirsh Adler, *op. cit.*, p. 67.

²⁹ *Ibidem*, pp. 68 y 69.

³⁰ *Ibidem*, p. 72.

³¹ Padilla Arias, Alberto, (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el 2000.* UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Relaciones Exteriores. México. p.121.

A partir de entonces, la formación docente del profesorado universitario en México ha quedado en requisitos institucionales de baja calidad y presupuesto, debido a que realmente se ha reducido su importancia después de habersele dado gran relevancia en los años setentas, poco a poco ha ido cayendo al punto de no considerársele como un factor importante en el desarrollo del sistema de educación superior, esto en parte porque no se han logrado los propósitos que se buscaban y que más bien implican otras cuestiones que van más allá de la formación docente además de que el logro de los cambios deseados son paulatinos y no repentinos. La tendencia ha sido la desaparición de algunos centros de formación pedagógica-didáctica más importantes en las IES del país, como el CISE, y los centros de formación de profesores de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Autónoma de Nayarit, que desaparecieron en el año de 1997, entre otros centros.

En consecuencia, la formación docente en el nivel superior se ha orientado a favorecer los posgrados en sus respectivas disciplinas, dejando de lado la formación pedagógica. Cabe destacar que las IES han delegado la responsabilidad de formación docente al profesorado mismo, de manera que se promocionan diplomados, cursos y talleres, que el profesor toma a partir de su propia iniciativa y posibilidad económica. Si bien existen programas dirigidos a los profesores universitarios cabe señalar que una gran parte queda fuera de tomar dichos cursos debido a que se privilegia a los profesores de tiempo completo los cuales son realmente pocos. También las demandas de formación docente, generadas por los mismos profesores, quedan situadas en programas de superación personal, de los cuales a su vez son muy pocos los profesores que se ven beneficiados.

2.4 TENDENCIA EDUCATIVA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR

En este apartado revisaremos como es que la formación docente en México ha sido interpretada por el sistema educativo de nivel superior, a partir de revisar los distintos enfoques teóricos, en sus diversas acciones, modalidades y denominaciones que son el resultado de las producciones y experiencias educativas nacionales e internacionales con postulados que han influido en los procedimientos a seguir, e incluso han estado presentes de manera combinada en varios

programas. A continuación se realizará una revisión de los rasgos característicos* de las orientaciones educativas que se han implementado en nuestro país. Posteriormente proseguiremos con el segmento sobre el enfoque educativo de programas nacionales de formación docente a nivel superior, para finalmente exponer la tendencia actual sobre dicha temática.

El trayecto de la formación docente en México se ha trazado a partir de diversas influencias educativas que han marcado una orientación a seguir, a su vez sólo algunos de los modelos de formación docente han logrado instalarse. En general las prácticas y experiencias más frecuentes en esta materia, nos permiten realizar la siguiente clasificación:

a) Tradicionalista

Esta orientación ha predominado a lo largo del tiempo, teniendo prácticas no formalizadas e incorporándose algunas variantes que redundan en la idea de copiar el modelo y reproducirlo. Ocasionalmente cuando se carece de un plan de formación docente se recurre a las siguientes prácticas:

- Se basa en la perspectiva academicista, el dominio de contenidos es lo más importante para poder enseñar, el conocimiento pedagógico se reduce a la solución de problemas instrumentales.
- Centrado en la transmisión oral y en textos, del libro se retoman postulados teóricos, se favorece el debate en grupo sin tener un carácter propositivo.
- Observación de clases. Al profesor de recién ingreso se le encomienda presenciar algunas de las clases de profesores relacionadas a su(s) materia a fin de imitarlas o retomar lo que considere le pueda ser de utilidad.
- En los cursos, se invita a profesores destacados académicamente y con una amplia trayectoria como docentes para que compartan sus experiencias con sus colegas.
- Se promueven las pasantías de alumnos destacados con interés en la docencia. Tiene la forma de pasantía o curso en el que el alumno (a) tiene que cumplir con requerimientos

* Las orientaciones han sido conformadas a partir de un análisis documental. Para mayor referencia: Esquivel y Chehaibar, op. cit. p.57-58.; Hirsch, op. cit.; Díaz Barriga Ángel, Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México. (970-1987),. p.32-41, en Zarzar Charur. op. cit. Davini, op. cit.19-49; Crispín, María Luisa, Rueda, Rosalba, (2001), Formación de profesores: factor básico para el logro de objetivos universitarios, en Revista Innovación Educativa, vol. 1, No.4 sep.-oct. 2001, Publicación bimestral IPN; Torres, María del Castillo (1998). Nuevo papel docente, Perfiles Educativos, vol XX. No. 82.

administrativos para ser el adjunto de un profesor en una materia, en la cual tiene el respaldo y supervisión de éste como un posible suplente, para posteriormente integrarse al personal académico (actualmente es más rigurosa la selección de los candidatos a desempeñarse como docentes).

b) Técnico – eficiente.

Tuvo gran auge en los 70's es un momento que es identificado por la incorporación de la *tecnología educativa* en el país. Se favorecen los talleres de actualización didáctica, se considera que la solución está en el uso de los recursos didácticos innovadores. Se ve la necesidad de que las IES cumplan con los requerimientos de la modernidad.

- En esta perspectiva se imparten cursos de capacitación en el uso de la tecnología educativa (uso de retroproyector, medios audiovisuales, microenseñanza, etc).
- Énfasis en los recursos materiales, los cuales frecuentemente escasean.
- Se enseñan técnicas y estrategias didácticas, de tipo instrumentalista, donde el profesor es el ejecutor de la enseñanza, su labor es la de bajar los contenidos de manera práctica.
- Se basa en un enfoque conductista de la enseñanza centrada en definir con precisión los objetivos operativos y tener el control de resultados.
- Empleo de técnicas de grupo, basadas en el control de la conducta. (conductismo).
- El docente es visto como un técnico, su labor consistirá en ejecutar lo proyectado por los planeadores.
- Se soslaya la reflexión teórica e ideológica y se absorbe la lógica tecnicista.

c) Exploración de alternativas pedagógicas

En la década de los ochenta se trata de recuperar el carácter humano en los programas de formación docente ya que predominaba el enfoque tecnocrático.

Se realizan investigaciones en torno a la formación del formador docente y del perfil del docente. (Se trata de programas selectivos frente a los masivos).

- Se promueve el perfeccionamiento a través de posgrados de especialización disciplinar, que permitan al docente mejorar su nivel académico.
- Se crean posgrados en Educación con una amplia gama de temáticas.
- Se inicia la generación de proyectos de investigación educativa, en base a los programas de formación y especialización para la docencia
- Encuentros de discusión desde diversas teorías (marxismo, escuela tradicional, psicoanálisis, pedagogía institucional)
- Se realizan trabajos escritos de diversas reflexiones, estudios y propuestas. Se publican varios artículos en revistas educativas.
- Se presentan proyectos ideológico-pedagógicos de análisis de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se incorpora a Freire y la idea de liberación; Dewey y la educación para la democracia; el constructivismo piagetiano, las líneas de la pedagogía humanista.
- El objeto de análisis fue muy disperso, (el currículum, lo grupal, relaciones maestro-alumno), no se logra generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.

El desarrollo de la formación docente en nuestro país, tiene que ver con una multiplicidad de factores que rebasan el marco propiamente educativo y que han determinado la dirección y orientación de las acciones implementadas así como de los efectos obtenidos y constreñidos al contexto. La inserción de la formación docente en las universidades, representó la búsqueda de soluciones a las problemáticas educativas. Se propusieron diversos modelos que se percibían como eficaces, sin embargo la formación docente mostró ser una empresa demasiado compleja en la que se entrecruzan directa o indirectamente otros procesos y sucesos internos o externos que a su vez se van determinando entre sí.

Con la formación docente surgieron diversos proyectos, entre los que destaca “la profesionalización de la docencia”, propuesta que surge en contraposición a la tendencia dominante de capacitación en la tecnología educativa. “Uno de los proyectos más importantes y más directamente vinculado con la problemática de los profesores universitarios es el de la *profesionalización de la docencia*, que desde la década de los setenta ha constituido una cuestión

polémica en cuanto a su significado, alcances, límites, necesidades y posibilidades de que se realice y a las maneras de que pueda cristalizarse como proyecto nacional”³².

La profesionalización de la docencia se encuentra con varios factores que la determinan, principalmente los intereses de dominación social, resistencia a la propuesta, dificultad en la elaboración de estrategias concretas de trabajo para impulsar la propuesta, necesidad de trabajo no individualista y contar con condiciones laborales y académicas favorables, superación de contradicciones de tipo teórico-práctico, de organización y de costumbres.

Algunos de los puntos distintivos de este proyecto son:

- Mejora y adecuación de las condiciones de trabajo docente.
- Realizar investigación sobre la práctica docente, que permita comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de lograr estrategias concretas en la mejora educativa.
- La noción de profesionalidad del docente toma en cuenta los cambios suscitados a partir de las demandas actuales que requieren de un profesionista que cuente con competencias diversas, especialmente de dominio disciplinar y de elementos pedagógico-didácticos, por lo que plantea reivindicar al docente como intelectual crítico formador y en constante formación propia.
- El resignificar la formación docente y considerar los factores que la circunscriben en su desarrollo así como sus alcances y limitaciones como medio para la profesionalización docente.

Así entonces, en México no se cuenta con un testimonio sobre la efectividad, de los programas de formación de profesores ya que no se llevó a cabo un seguimiento de las generaciones de profesores que los cursaron, a su vez, se dio la desaparición de importantes centros pedagógicos lo que conllevó a la interrupción del proceso de profesionalizar a la docencia. En el apartado siguiente examinaremos la perspectiva de la política educativa nacional, y la influencia del entorno mundial en la orientación de líneas de conducción dirigidas a la formación docente del nivel superior, lo cual nos permitirá configurar un esbozo de la tendencia educativa nacional de la formación docente.

³²Hirsh, *op. cit.*, p. 51.

2.4.1 Enfoque educativo de programas nacionales de formación docente a Nivel Superior

Después de la revisión y descripción de los acontecimientos que marcaron los inicios pedagógicos y las orientaciones educativas de la formación docente a nivel superior en nuestro país, en lo siguiente nos planteamos el propósito de analizar el estado actual de la formación docente en México, a través de examinar las políticas educativas programadas por el Estado al respecto de la temática. En este sentido coincidimos con los diversos planteamientos de los especialistas educativos críticos que resaltan la importancia de poner suma atención a las cuestiones educativas que implican al profesorado universitario, sobre todo en los momentos de crisis económica y en períodos de reforma, puesto que es recurrente la aparición de modelos educativos que imponen planes de formación generalizados que en lugar de beneficiar al profesorado, contribuyen aún más a su fragmentación y estratificación. Por ello es necesario debatir y reflexionar sobre la formación docente, así como examinar la situación actual del profesorado universitario.

En la actualidad México como la mayoría de los países del mundo está sometiendo a crítica la calidad de la educación superior. Ante esta situación es importante identificar que en el discurso nacional hasta ahora sigue predominando la perspectiva que considera al profesorado universitario como uno de los factores principales para elevar la calidad de la enseñanza. Por ello, y como ya lo hemos mencionado antes, han sido diversas (aunque un tanto insustanciales), las acciones referidas al fortalecimiento y mejora de los procesos de capacitación del personal académico. En ese sentido consideramos necesario reconocer y examinar cuáles son los programas y acciones que el Estado ha implementado en los últimos tiempos.

Como punto de partida, resaltamos que en nuestro país en los últimos tiempos se han venido dado cambios definitorios que han trascendido en todos los sectores sociales y por supuesto en el ámbito educativo. Es así que ubicamos que el año 2000 fue determinante, puesto que el poder político fue asumido por un partido político diferente (Partido Acción Nacional) al que había gobernado durante setenta años (Partido Revolucionario Institucional). Con este antecedente, sólo deseamos destacar la expectativa social que existió en el país ante el cambio político por las implicaciones en el rumbo de la conducción gubernamental.

Además en el ambiente político y social se planteaba la necesidad de hacer ajustes propicios que respondieran a los retos del contexto globalizador. En aquél entonces las Instituciones de Educación Superior Pública, se enfrentaron a las múltiples presiones derivadas tanto por las políticas educativas neoliberales adoptadas por el Estado, como a las difíciles carencias económicas, a las demandas laborales y a un cierto desprestigio mediático del sector educativo público, suscitado después del paro estudiantil del año de 1999 en la UNAM.

Mientras que en el ámbito educativo nacional se hacía referencia a la necesidad de un cambio estructural en la educación superior, a través de promover una reforma del nivel superior que cambiase las bases de organización y orientación así como la obtención de sus recursos de financiamiento. En aquél entonces, uno de los argumentos que destacaba en el discurso oficial era: “la crisis de desempleo y subempleo de muchos de los egresados de la educación superior se debe a que existen deficiencias en la formación proporcionada y el mundo del trabajo, y a una oferta excesiva de egresados de ciertos programas”,³³ cuestión que enfatizaba la necesidad de impulsar cambios y reformas educativas en las IES públicas, las cuales según esto debían insertarse en un lógica económico-mercantilista para cubrir las nuevas demandas del sector productivo y empresarial, las que requerían de nuevos perfiles profesionales que cumplieren con mayores habilidades de adaptabilidad, comunicación, así como de un alto nivel de capacitación, junto con más movilidad y flexibilidad en el uso de los conocimientos generales en nuevas áreas específicas, todo ello con la finalidad de atender el continuo cambio en la investigación de frontera, las exigencias empresariales y económicas.

En cuanto al interés e importancia concedida hacia la participación del profesor universitario en la calidad educativa, en el discurso oficial del Programa Nacional de Educación, se indicaba: “el reto es lograr que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos académicos [...]”³⁴. Aunque no existían planteamientos sólidos de cómo lograrlo. Si bien se reconoce que, el cúmulo de exigencias empresariales van dirigidas hacia los alumnos en formación y futuros profesionistas, sobresale la figura del profesor universitario como el principal agente en el logro de mejores resultados y de una mayor calidad educativa, ya que además de ser el encargado de enseñar las nuevas competencias requeridas, también debe poseer las competencias propias de su labor docente centradas en los métodos y los contenidos de

³³ Programa Nacional de Educación, *Educación Superior*, (2000-2006). p. 191.

³⁴ *Ibidem*.

la enseñanza como condiciones necesarias para su eficacia, renovándose así el interés por su formación como punto nodal en el proceso de los cambios deseados.

Hoy en día, en el segundo sexenio (2007-2012) del partido de derecha en nuestro país, se sigue aludiendo a la falta de congruencia por parte de las universidades públicas con respecto a las necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento y de la globalización, por lo que el gobierno pretende dar mayor impulso a una profunda reforma educativa. Es así que (sutilmente) se toma en cuenta la participación de los maestros como elementos que potencialmente pueden contribuir decididamente al éxito de la reforma educativa. Los argumentos oficiales que se promueven en cuanto a mejoras en la calidad educativa indican: “Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos”³⁵, lo cual puede interpretarse como la necesidad de que en las aulas se generen cambios innovadores en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, si bien la preparación de los académicos ha sido una de las preocupaciones del gobierno federal, lo que se puede observar en la política educativa nacional son medidas atenuantes que intentan penetrar en las decisiones y control de las IES, a través de condicionar los apoyos económico de los programas, en consecuencia sólo algunos cuantos profesores que reúnen los requisitos son los que se ven beneficiados, por tanto no se tiene impacto general en la mejora de la calidad educativa. En este sentido, examinamos que en la llamada transición política, da seguimiento a programas ya existentes, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que el gobierno de Ernesto Zedillo puso en marcha en el año de 1996, el cual planteaba como principal postulado representar un programa emprendido por la SEP en apoyo a las Instituciones de Educación Superior para mejorar la calidad de la enseñanza y el fortalecimiento de sus cuerpos académicos. También marcaba que se pretendía la habilitación del profesorado seleccionado por las instituciones educativas para mejorar el desempeño pleno de las labores académicas, a través de estudios de doctorado o maestría para ciertas disciplinas. Se priorizaba la participación de los profesores de tiempo completo, situándoles como los que realizan la docencia, investigación y el tutelaje o la asesoría, y mientras que los profesores de asignatura sólo requieren de la infraestructura necesaria para la docencia. Entonces el PROMEP, se planteaba como una estrategia político-educativa para implantar los estándares aprobados internacionalmente como garantía de calidad, esto es que el profesor de carrera debía contar con una *formación académica* completa en su especialidad, debía

³⁵ Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Estados Unidos Mexicanos; Secretaría de Educación Pública. Josefina Vázquez Mota.

poseer el máximo grado (doctorado). Elemento que se consideraría como un indicador de mejor status cualitativo, equiparable al internacional. A la vez que el PROMEP, pretendía establecer los criterios que debería cubrir el profesor universitario, puesto que las universidades públicas debían cumplir con el convenio de cubrir sus plazas sólo con personal académico que satisficiera los estándares del PROMEP. En cuanto al profesorado de asignatura se resalta su colaboración indispensable en carreras relacionadas con el ámbito laboral y de la práctica como arquitectos, médicos, ingenieros, abogados, etc., así es que el perfil del profesor de asignatura sería con base en el dominio del sentido práctico y el saber hacer, y se le reconocería el desempeño en la práctica profesional más que de los grados académicos.

El PROMEP, es el ejemplo de estrategia estatal más reciente, sobre el manejo de los recursos económicos hacia fines gubernamentales precisos, que por un lado propone invertir grandes sumas de dinero a la educación superior al promover estímulos económicos y becas a los trabajadores académicos de carácter individual y por otro pretende asumir el control de las políticas y los recursos para el mejoramiento de los cuerpos académicos. Cabe señalar que como una propuesta de mediano plazo se planteaba trascendiese los límites sexenales de gobierno, señalando como horizonte el año 2006, no obstante en el actual gobierno se indica como una de las estrategias educativas: “Dar continuidad al programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior, adecuándolo a las características y circunstancias de cada uno³⁶”, cuestión que denota la eficacia que ha tenido el PROMEP, en cuanto a que: “el quehacer universitario público ya no genera el derecho de recibir los recursos necesarios para su desempeño, al parecer sólo genera el derecho a la oportunidad de competir por obtener esos recursos”³⁷.

Por otro lado existen otras iniciativas gubernamentales de control estratégico, que fomentan una cultura de evaluación externa dirigida por una comisión nacional de evaluación, como la Comisión Nacional para la Evaluación (CENEVAL) e internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, que a su vez converja en la línea del racionamiento de los recursos económicos que son otorgados bajo un esquema de sólo proporcionar fondos que estén sujetos a una revisión de los planes y a una evaluación gubernamental de los resultados y por consiguiente una diferenciación de las instituciones.

³⁶ Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Op. cit. p. 27

³⁷ Aboites, Hugo, op. cit. p. 6

Concentrándonos en las acciones dirigidas al apoyo de la función docente, distinguimos que el Estado también ha considerado el equipamiento de laboratorios, bibliotecas y centros de información, como otro de los factores que incide en la calidad universitaria, por ello es que se implantó un instrumento expreso de política: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el cual aún está en funcionamiento. Como se puede ver, las IES públicas, están insertas en una evidente competencia para lograr obtener los recursos económicos que les son necesarios para cumplir correctamente con sus objetivos y funciones educativas. Es así que la negociación se ha instalado en la Cámara de Diputados, “donde la capacidad de cabildeo y presión política de los rectores sigue jugando un papel crucial en la distribución de los recursos³⁸”. Entonces es claro que una de las medidas gubernamentales para el control del otorgamiento de recursos extraordinarios, han sido los programas como el PROMEP, el FOMES o el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de ANUIES (FIUPEA). En donde se puede distinguir que algunas de las instituciones han tenido éxito al lograr la obtención de recursos de tales programas, sin embargo está el otro extremo de aquéllas instituciones que no logran obtener una cantidad de recursos considerables. Cabe señalar que los especialistas señalan que el gobierno ha impulsado políticas distintas para los diferentes modelos educativos (universidades estatales, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas) así también se indica que los programas impulsados por el gobierno han tenido el cuidado de esquivar y no esperar cambios drásticos en una institución como la UNAM.

En cuanto a la temática específica de formación docente, es importante señalar que en el discurso educativo oficial son recurrentes las alusiones a la importancia que tiene la actualización de los programas, la planeación de las clases, la adopción de los métodos y medios de enseñanza, es decir, la mejora de las prácticas docentes, en contraste no existe un programa nacional dirigido a la profesionalización docente en el sentido formativo pedagógico. Es así que reconocemos que cada institución universitaria es la que se ha hecho cargo de los procedimientos de formación docente de su planta académica, cuestión que estaría bien si es que se le diera la importancia correspondiente, reflejada en los recursos necesarios para su operación, más, en definitiva la formación docente es una necesidad académica que si bien está presente, muchas veces es inexistente algún programa o acción institucional que de atención a dicha necesidad o si los hay son de baja calidad.

³⁸ De Vries Wietse y Álvarez Mendiga Germán, (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la Educación Superior Mexicana”. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005, p. 85.

Al respecto de lo anterior, se resalta:

“La falta de actualización, capacitación y más integralmente *la formación docente*, debido a que los cursos ofrecidos no han sido suficientes y se cuestiona su calidad, se menciona que no guardan relación con las necesidades reales de los maestros en los salones de clases. Se sugiere establecer condiciones mínimas para el ejercicio docente además de construir un perfil del profesor universitario”.³⁹

Por consiguiente vislumbramos que la tendencia de la formación docente es hacia reconocer y hacer énfasis en las características descriptivas y propicias sobre mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo dentro de los proyectos educativos nacionales no está contemplado apoyo alguno, delegándolo a las instituciones, las cuales a su vez no la ven como una estrategia institucional de relevancia. En realidad no se concibe como una medida necesaria y se sigue dejando que el profesorado universitario instrumente cambios en las prácticas docentes desde el sentido común, y sin un apoyo pedagógico profesional, formal y substancial que le oriente en el quehacer educativo cotidiano, pues sólo se considera prioritario el dominio de contenidos (impulso de becas y posgrados), elemento importante pero que sin cambios en la prácticas docentes no generaran modificaciones trascendentes en la calidad de la enseñanza. Es importante resaltar que hoy en día, se evidencia que se promueve la generación de nuevos modelos educativos acordes con los retos educativos actuales, pero se sigue relegando al elemento principal “el profesorado universitario”, puesto que no se suscitan las modificaciones que realmente se requieren en cuanto a: las mejoras salariales, condiciones dignas de trabajo, y la profesionalización docente que implica una identidad docente que va más allá de la sola acumulación de títulos académicos. Por último retomamos lo que señala Davini: “los debates y propuestas en torno a la formación docente y a su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la institución, sea por los procesos de cambio político, o para concretar procesos reformistas en el sistema pretendiendo inaugurar una nueva etapa”.⁴⁰

³⁹ Gaceta UNAM, (19-05-2003). Artículo: *Los maestros, promotores de habilidades y aptitudes*, por Pía Herrera.

⁴⁰ Davini, María Cristina, (1995). *La formación docente en cuestión, política y pedagogía*. Ed. Paidós, 1ra. Edición. p.19.

2.5 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México, es una casa de estudios universitarios con gran relevancia y trascendencia en el ámbito educativo de nuestro país. Es una institución que ha sido precursora en innumerables cuestiones educativas. En la materia de atención y operación de programas sobre formación docente, la UNAM ha tenido gran influencia en la orientación de dicha temática en las demás IES de México. Por ello, el examinar la trascendencia de la formación docente en la UNAM, contribuirá en la articulación del panorama contextual.

En un breve repaso histórico sobre la integración de los cuerpos de profesores en la Universidad Nacional, la selección y contratación de profesores, corresponde a una tradición en la que los cuadros académicos eran renovados a partir de promover a los egresados con un desempeño brillante o por lo menos destacado en sus estudios, y a partir de concursos de oposición, se seleccionaba a los mejores. Es entonces que se puede hablar del catedrático universitario, lo cual implicaba una especie de titularidad nobiliaria con la que se investía a los mejores egresados de la universidad que contaban con una trayectoria exitosa en el ejercicio profesional de una práctica eminentemente liberal, es de tomar en cuenta que el hacer vida académica dependía de las políticas y grupos de académicos que controlaban la máxima casa de estudios, además de que los profesionistas eran solicitados en los servicios públicos teniendo grandes oportunidades de desempeñarse en su práctica liberal, por lo que los cuadros se renovaban periódicamente por la imposibilidad de los mismos de seguir colaborando⁴¹. En los años de 1957 a 1970, dentro del modelo de desarrollo estabilizador, es destacable que la universidad estaba reservada a las clases pudientes del país, es decir la pequeña burguesía (empleados públicos y de la empresa privada, técnicos y profesionales, artistas e intelectuales de base).

Posteriormente, la presión de la demanda social de educación superior en los años 70, originó el incremento de la población escolar, presentándose un problema principal “la escasez de docentes”⁴², por lo que se recurrió a contratar un gran número de alumnos recién egresados, que

⁴¹ Padilla Arias, Alberto. (1996). Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985, una proyección hacia el año 2000. UAM-Xochimilco. p. 71.

⁴² En cuanto al reclutamiento de profesores, a excepción de un escaso número de instituciones (*no especificadas*) no se disponía de procedimientos especiales para el reclutamiento de profesores y en consecuencia prevaleció una diversidad de formas, desde las relaciones personales de directores y jefes de departamento que permitían invitar a la docencia a personas ya conocidas en determinadas especialidades, hasta las solicitudes de los interesados en impartir clases. El aumento de la población escolar impuso los primeros cambios... con relación al número de docentes requerido, las instituciones se vieron con una carencia cada vez mayor de profesorado consecuentemente obligadas a admitir en sus cuerpos docentes a personas que cada vez satisfacían menos requisitos. Rangel Guerra Alfonso (1979). *La educación Superior en México, Jornadas 86*, El Colegio de México, México, D.F. p. 77.

se enfrentaron a la práctica docente sin otro referente que el de haber sido alumnos. Se señala entonces una crisis en la docencia, a la cual se le adjudica la falta de calidad educativa, produciendo un descenso en el nivel académico del alumnado, un alto nivel de reprobación y deserción de alumnos, se señalaba que los maestros sabían el qué enseñar pero no el cómo enseñar, cabe destacar que también existían problemáticas en la infraestructura, la matrícula del alumnado, etcétera. Si bien se dio apertura democrática, las universidades en general no estaban preparadas para ello, además de la difícil situación que vivía la sociedad a raíz de los conflictos políticos de los años de 1968 y 1970.

A medida de que aumentó la carga académica y los requerimientos de la misma institución necesitada de personal especialmente dedicado a la docencia y a la investigación, se establecieron las categorías de profesores, a fin de señalar las obligaciones y funciones en relación al número de horas de docencia semanales.

En este período (setentas) el Estado, favoreció el presupuesto de las universidades del país, las cuales como la UNAM tuvieron la necesidad de formar en la docencia, al gran número de nuevos profesores; es destacable que tiempo atrás la preparación del profesorado se basaba en la selección tradicional (antes mencionada) y la experiencia en la práctica, por lo que no existía una preparación en docencia propiamente dicha y de tipo formal. Entonces se consideró a la formación de profesores como una política prioritaria a nivel nacional, dando lugar a la creación de diversos programas y acciones en donde la participación de los profesores universitarios era cada vez mayor.

En la UNAM se creó en 1969 el Centro de Didáctica (CD), el cual antecedió a otros organismos como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Sistema de Universidad Abierta (SUA), y el ya mencionado CLATES, entre otras unidades académicas del país. El CD estaba a cargo de los cursos de formación docente y deja de existir en 1976 al plantearse la fusión de éste con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), y posteriormente existió un reagrupamiento dando paso a la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, 1977)⁴³, encargado de brindar atención de formación docente al profesorado universitario. Entonces se reformula el marco teórico que introduce: la profesionalización de la docencia y un nuevo modelo de docencia como una nueva estrategia de formación de profesores.

⁴³ Chehaybar Y Kuri, Edith (Coordinadora), (1999). *Hacia el futuro de la Formación Docente en educación superior*. Plaza y Valdés editores. p.29

Se trataba de dar seguimiento a los lineamientos económicos y políticos propuestos por la UNESCO.

Las acciones instrumentadas, satisficieron parcialmente los problemas existentes de docencia superior, pues se esperaban resultados contundentes en base a los diversos procedimientos emprendidos, sin embargo los programas de formación docente tuvieron limitantes en lograr sensibilizar pedagógicamente al profesorado con cursos de introducción, actualización o formación docente, que requieren de mayor tiempo, siendo la solicitud sobre todo de tipo aplicativo, debido a la necesidad de ser utilizado a la brevedad, se optó más por la capacitación del profesorado en técnicas y métodos de enseñanza, también coexistieron otros obstáculos que fueron determinantes como el que las acciones emprendidas no eran consideradas a largo plazo, los coloquios, conferencias, encuentros no logran un vínculo de los conocimientos disciplinarios con los pedagógico-didácticos y la investigación con la práctica docente.

El profesorado por su parte tiene sus propias problemáticas, señaladas algunas en uno de los programas de especialización para la docencia de la UNAM, y que a continuación se detallan⁴⁴:

- La trayectoria de una docencia fundamentalmente empírica, intuitiva y reproductora de las biografías escolares vividas por los profesores cuando fueron estudiantes.
- Dificultades propias a la gran metrópoli (transporte, distancias, tráfico, contaminación etcétera).
- Saturación del tiempo de trabajo, incompatibilidad de horarios.
- Falta de tiempo disponible para actividades extraacadémicas.
- Falta de flexibilidad en las políticas administrativas y académicas de las instituciones que ofrecen superación académica (restricciones para inscripción, programa fijo, condiciones de asistencia, de acreditación, etcétera).

Esquivel y Chehaibar indican “los profesores asumen sus problemáticas individualmente, como un conjunto de obstáculos, inherentes a la impartición de clases y como una acumulación de obstáculos contextuales”⁴⁵ (cuestiones materiales, institucionales, sociales, económicas, etcétera).

⁴⁴ Esquivel L. Eduardo, Chehaibar N. Lourdes (1988) Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Cuadernos, CESU. p. 54.

⁴⁵ Ibidem. p. 54.

A fines del periodo de Echeverría se desencadena la crisis económica y el presidente entrante López Porillo, encontró una salida de recuperación económica del país a través de la explotación del petróleo, sin embargo los malos manejos en la política hicieron que sobreviniera en los años subsiguientes una crisis económica que derivó en la reducción del financiamiento otorgado a las IES, y en consecuencia a los recursos destinados a la formación docente. Entonces se argumentaba que los efectos en el incremento de la calidad educativa, no habían sido los esperados, puesto que no se habían visto reflejados en la reducción de reprobación y en el índice de eficiencia terminal de los estudiantes, aspectos que nosotros indicamos tienen que ver con otros factores, como lo pudiera ser las posibilidades económicas de los jóvenes lo cual sigue siendo determinante en la permanencia estudiantil. El desencanto es en parte por el reduccionismo de las necesidades de formación del profesorado a la didáctica dirigida al uso de técnicas y métodos de enseñanza, de tipo mecánico. Así también, entre los principales factores de desinterés por la formación docente, está la poca valoración del rendimiento de la práctica docente cotidiana, “la calidad de las clases”, la cual no es percibida ni estimulada por las autoridades educativas, por ello, aquí consideramos conveniente resaltar el esfuerzo diario de algunos de los profesores universitarios al realizar su trabajo docente de la mejor manera posible y que tienen que compaginar con otras actividades. En este sentido desde tiempo atrás la mayoría de los profesores son de asignatura, y muchos de ellos trabajan de manera comprometida puesto que la vinculación que tienen con la casa de estudios es temporal, ya que no tienen en ella su principal fuente de ingresos, es así que se consideró una distinción colaborar con la máxima casa de estudios o alma mater, por un salario simbólico, como una forma de retribuir a la sociedad algo de lo mucho recibido por sus egresados.

En un momento de cambios en la política educativa, el proceso de racionalización de los recursos económicos, ya no consideró primordial la formación de la docencia. “En febrero de 1997 por disposición del entrante rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro”,⁴⁶ desapareció el CISE quedando interrumpido el proyecto de la profesionalización docente, que proponía una conceptualización teórica de la enseñanza-aprendizaje, así como de un replanteamiento socioprofesional. Se cierra una etapa de búsqueda de alternativas pedagógicas por mejorar la práctica docente.

Aquí es importante señalar que la formación docente hasta entonces tuvo el acierto de brindar una apertura a la investigación educativa al permitir cambiar la idea que se tenía de la práctica

⁴⁶ Chehaybar, *op. cit.*, p.29.

docente como “informal y difícil de sujetarse a la intencionalidad”. Es formal desde que corresponde a una estructura institucional y tiene la bondad de sujetarse a la intencionalidad a partir de que se diseña un plan de clase. Así también se debe reconocer que existieron fallas en cuanto al tipo de enfoque que se le dio a la misma, lo que ocasiono cierta desmotivación de gran parte del profesorado al caer en acciones desvinculadas de sus problemáticas y reiterativas en el uso de la tecnología educativa que si bien es una herramienta muy útil no es el único elemento del cual depende el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por tanto que no se logró atraer el interés de la gran mayoría de los docentes. Se desvaloró el saber pedagógico y se reiteró que la pericia se logra a través de la práctica empírica y la creatividad individual de cada profesor.

Por otra parte, para la política educativa nacional e institucional ha sido prioritario el impulso de los estudios de posgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, a la ciencia y la tecnología. Por ello, a nivel nacional existen instituciones encargadas de brindar becas para estudios especializados como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). A su vez cada escuela o institución educativa ha creado dependencias encargadas de fomentar la superación profesional de su personal académico principalmente de tiempo de tiempo completo, se trata de brindar apoyos económicos para acciones extraordinarias. Con este breve preámbulo, ahora nos remitimos al análisis de una de las dependencias de la UNAM que surgió en la época de los setentas, junto con la mayoría de los organismos antes mencionados y que a diferencia de aquéllos -ya desaparecidos-, ésta, realmente ha logrado consolidarse con 30 años de existencia, nos referimos a la: Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), que tiene como antecedente el “Programa de Formación de Personal Académico que fue creado en 1965, y que posteriormente en agosto de 1977 dicho programa consistente en el otorgamiento de becas pasa a la DGAPA, la cual además de encargarse de las becas “establece el Programa de Superación del Personal Académico (PSPA), cuyo propósito fundamental es sistematizar y satisfacer las necesidades de formación del nuevo personal existente y coordinar los recursos con las necesidades de las dependencias para racionalizarlos”⁴⁷.

Con el paso del tiempo y conforme se ha dado el surgimiento de necesidades es que se han ido creado nuevos programas de desarrollo en la DGAPA. Actualmente se encarga de brindar la

⁴⁷ Hirsh, *op. cit.*, p.64.

atención al profesorado universitario, que se indica es, en gran medida el responsable de atender los objetivos institucionales de la Universidad, al participar en la transmisión del conocimiento de todas las áreas del conocimiento: humanidades y artes, ciencias sociales y exactas, los distintos ciclos de enseñanza que conforman la Universidad: bachillerato, licenciatura y posgrado, y a las actividades sustantivas que señala la Ley Orgánica: docencia, investigación y extensión de la cultura. Ello a través de impulsar la carrera académica, a través de sus programas institucionales y funciones que le son propias en la actualización, superación, formación, desarrollo, estímulo y reconocimiento de la labor sustantiva del personal académico.

A continuación se indica su misión:

“La DGAPA no sólo tiene como misión apoyar al personal académico en las actividades sustantivas en las que se desempeña a través de apoyos económicos, premios, estímulos, cursos, diplomados y otros programas, sino que también sirve, junto con otras direcciones generales con las que está en estrecho contacto, a conjuntar y dar coherencia a los esfuerzos de la Universidad para cumplir mejor con sus objetivos y responsabilidades ante la sociedad”⁴⁸.

Entre las funciones que tiene la DGAPA están:

- Otorgamiento de Becas.
- Organiza y coordina los diferentes programas de Fortalecimiento a la Carrera Académica y los programas de Estímulos y Reconocimientos.
- Publicar los calendarios de renovación de los diferentes programas que se encuentran autorizados y operando.
- Mantener actualizado en noticias y asuntos de interés como: Eventos a celebrarse (científicos y culturales) convocatorias, cursos, diplomados, etcétera.

La DGAPA, en apoyo del fortalecimiento al desarrollo de la carrera académica, administra los siguientes programas:

⁴⁸ En: <http://dgapa.unam.mx>

Programas Académicos

»Fortalecimiento a la Carrera Académica

- » Programa de Formación e Incorporación de Profesores de Carrera en Facultades y Escuelas para el Fortalecimiento de la Investigación (PROFIP)
- » Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFAMU):
- » Subprograma "Incorporación a la Planta Docente"
- » Subprograma "Promoción a la Investigación"
- » Becas UNAM - Fundación Carolina
- » Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)
- » Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)
- » Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)
- » Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA)
- » Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC)
- » Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU-MADEMS)
- » Programa de Actualización y Superación Docente (PASD):
 - Bachillerato
 - Licenciatura

»Estímulos y Reconocimientos

- » Premio Universidad Nacional (PUN)
- » Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA)
- » Programa de Estímulos y Reconocimientos al Personal Académico Emérito (PERPAE)
- » Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)
- » Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)
- » Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC)
- » Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera de Tiempo Completo (PAIPA)
- » Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII)

Tabla 3: Programas de la DGAPA. en: <http://dgapa.unam.mx>

Hasta aquí, nos interesa puntualizar que no hemos perdido de vista nuestra temática central sobre la situación de la formación docente en la UNAM, sino que consideramos preciso señalar que la DGAPA, ha tenido un campo de acción que abarca a la UNAM en su conjunto y que es la dependencia que actualmente sobresale más en cuanto a la atención brindada al profesorado universitario, la cual se concentra en el campo disciplinar, mediante posgrados, diplomados y becas.

Reconocemos que en la política institucional sobre formación docente pedagógica en la UNAM, ha dejado de percibirse como un aspecto también central, pese a que la función principal del profesorado es la de dar clases. Es así que la formación docente ha sido delegada a cada dependencia académica y se supone que al menos debería ser asumida por cada una de las entidades académicas (Escuelas y Facultades), a través de la instancia o departamento correspondiente. Sin embargo como pudimos constatar en la investigación exploratoria de la situación de la formación docente en las unidades multidisciplinarias y que revisaremos en el capítulo siguiente, por lo general la formación docente ha pasado a ser un requisito no muy riguroso que digamos, y está hoy en un nivel de menor importancia que en tiempos pasados. Además es significativo señalar que en cada dependencia visitada se nos hacía especial énfasis en los programas de actualización y superación académica de la DGAPA, cuestión que si bien está vinculada a la mejora de la calidad educativa, nuestro interés en las entrevistas giraba en torno a “la formación docente de carácter pedagógico”. Entonces el haber realizado un análisis especial sobre la función de la DGAPA, nos brinda la pauta para realizar la siguiente afirmación: “No es función de la DGAPA, brindar formación docente, aunque sí pudiera estar implícita en algunos de los programas, más, no está contemplada como tal”. En este sentido resaltamos el siguiente argumento que se derivó de la entrevista realizada a funcionarios de la DGAPA, el cual nos permite ratificar lo arriba mencionado, además de que tal fundamento también contiene elementos que consideramos destacan la necesidad de “formación docente”.

“[La formación docente]. No es la función de la DGAPA, aunque lo considera de manera implícita. Para la Universidad son importantes esos profesores que están ahí en medio, cómo lograr que sean mejores profesores, habría que atacar las cosas por ambos lados. Yo que nunca tome cursos de didáctica, pero sí lo tomé se llama la vida porque he escuchado a mucha gente y uno ve lo que la gente hace, y finalmente de eso que la gente hace y que funciona, es en donde tu dices voy hacer esto para lograr mejorar mi quehacer

docente, y eso es la formación docente, [...] entonces creo que de alguna manera todos lo han hecho de manera empírica” (sic)⁴⁹.

En segundo término destacamos el hecho de que la DGAPA al ser la proveedora de los recursos económicos para los programas implementados en las dependencias, suscita la interrogante: ¿realmente las dependencias no cuentan con los medios necesarios para la operación de un programa de formación docente, o es que no existe un interés real al respecto de la temática? Acerca de esto, se nos indicó en entrevista a funcionarios de la DGAPA, que ésta representa uno de los organismos que brinda apoyo económico con base al presupuesto existente (el cual es el límite), y que más bien depende de la gestión en la solicitud de apoyos de la autoridad académica responsable de la formación docente en cada unidad multidisciplinaria, así como el propio interés institucional sobre -qué es lo que se quiere priorizar-, puesto que cada unidad tiene sus propias necesidades y depende de la gestión que ellos hagan con respecto al apoyo que solicitan a la DGAPA.

“Cada año se reciben en DGAPA propuestas o peticiones de acuerdo a un programa en específico de cada una de las Facultades, en esto en realidad son ellos los que definen su paquete académico anual, [*aquí se realiza*] una revisión sobre ese paquete, [*esa es la única mediación*] pero esencialmente es responsabilidad de las Facultades, el contenido de ese paquete académico, nosotros podemos hacer notar algunas cosas pero en términos generales ellos son los responsables, y se respeta la autonomía de cada dependencia”⁵⁰.

En este apartado, las conclusiones a las que podemos llegar sobre la temática de la formación docente en la UNAM, es que después de haber sido objeto de ambiciosas expectativas, en la Universidad, ahora parece estar en un descenso de interés, no así de importancia, ya que consideramos es un factor imprescindible en toda institución educativa que además de avanzar en la consolidación de la docencia como profesión, reivindica el estatus del trabajo docente. Ubicar al profesor universitario como el principal actor de la educación universitaria formal, es reconocer la necesidad de formar al profesorado en la docencia y en los elementos pedagógicos que le posibiliten una óptima participación en su quehacer cotidiano y para que cumpla con su responsabilidad social en la enseñanza profesional. Por ello, es menester resaltar que los cambios que se van originando en el ámbito educativo, también deben prestar atención a la situación y

⁴⁹ Comentario del Dr. Víctor Valdés López, responsable del Programa de Actualización y Superación Docente de la DGAPA. Entrevista semiestructurada, realizada el miércoles 28 de febrero de 2007, a las 11:00 hrs.

⁵⁰ Comentario del Lic. Fernando Zavala y Maciel, Coordinador de Actualización Docente, DGAPA. Entrevista semiestructurada, realizada el miércoles 28 de febrero de 2007, a las 11:00 hrs.

problemáticas que afectan la labor docente así como a identificar y mejorar el funcionamiento de las dependencias y agentes que circunscriben la práctica correcta de la docencia, para tratar de incidir favorablemente en el proceso formativo de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios. Puesto que es común la referencia de que “a las universidades llegan nuevas generaciones de estudiantes y las prácticas docentes siguen siendo las mismas”.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM

3.1 EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN UNIDADES MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UNAM

La investigación exploratoria en las unidades multidisciplinarias: Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, y averiguación específicamente sobre las acciones y/o programas dirigidos a la formación docente, responde en principio a que como dependencias que conforman a la UNAM, comparten características estructurales y organizacionales, una filosofía educativa que da sentido y orientación a su funcionamiento y una identidad. En este sentido, constituye un referente obligado y necesario para contar con un panorama más amplio sobre los intentos, experiencias, acciones, intereses y resultados en torno a la formación docente en cada dependencia. Así también nos permitió reconocer los diversos elementos que determinan el proceso de formación en la docencia en los diferentes contextos, asumiendo la existencia de características situacionales propias de cada institución educativa. Lo cual nos ayudará a comprender mejor el funcionamiento de la unidad multidisciplinaria en la que se centra el presente trabajo: la FES-Acatlán.

La investigación se apoyó en los documentos institucionales formales que son los Planes de Desarrollo Institucional vigentes y en algunos Informes de gestión de cada dependencia, ya que representan la política institucional, así como en material documental e información proporcionada en las entrevistas realizadas a los (a) funcionarios (a) a cargo de las respectivas instancias responsables de coordinar las diversas acciones y programas dirigidos al profesorado universitario adscrito a cada dependencia, en donde la formación para la docencia se encuentra considerada en mayor o menor medida.

En lo siguiente, nos abocaremos al análisis y descripción de la situación actual de la formación docente en cada unidad multidisciplinaria, por ello es importante hacer algunas precisiones. Para ubicar a la instancia encargada de brindar formación en la docencia se tomaron en cuenta las funciones académicas que desempeñan cada una, detectando que en general son las que coordinan una serie de acciones y programas dirigidos al personal académico en donde

claramente se comprende a la formación docente en la amplitud de su concepto: 1) la formación para la docencia, ésta específicamente en el área pedagógica, como elemento para el mejor desempeño de la enseñanza, 2) los cursos de actualización disciplinar y 3) superación académica de los académicos (posgrados). Acerca de esto, destacamos la relevancia de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en cada unidad multidisciplinaria, en tanto que coordina y administra los programas de apoyo a la docencia (estímulos, becas, reconocimientos, etc.), siendo el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) uno de los programas que tiene gran incidencia en las dependencias, por lo que se alude a éste en todas las unidades multidisciplinarias. Cabe señalar que observamos que los programas de DGAPA, representan la vía más sobresaliente o a veces la única que algunas instancias tienen de atención a la demanda de fortalecer a la docencia. Es por esta razón que se consideraron las referencias hechas a los programas de la DGAPA, pero al final de la descripción de cada dependencia destacamos el concepto, programas instrumentados, diseño de los programas, población participante, cobertura, evaluación y/o seguimiento y características del formador docente, para lo cual sólo se señalan los programas concretos y formales dirigidos exclusivamente a la formación en la docencia (de tipo pedagógica). También se hace hincapié a la existencia de alguna condicionante de formación en la docencia que los profesores deben cumplir para ser contratados y desempeñarse como tales. Es importante especificar que en el caso de la FES-Aragón y la FES-Zaragoza se retomaron algunos planteamientos de su Plan de Desarrollo Institucional por considerar que es un plan de trabajo en desarrollo, pero que al momento de la investigación aún no estaban en práctica.

3.1.1 Facultad de Estudios Superiores “Acatlán”.

“La Facultad de Estudios Superiores Acatlán es la entidad más grande en matrícula y con mayor diversidad de disciplinas de la UNAM. [...] Ofrece dieciséis licenciaturas de cinco áreas del conocimiento en el sistema escolarizado (humanidades, diseño y edificación, ciencias socioeconómicas, ciencias jurídicas, ciencias físico matemáticas e ingeniería) y tres carreras en el Sistema de Universidad Abierta”¹ (Derecho, Relaciones Internacionales y Enseñanza de Lenguas).

¹ Plan de Desarrollo (2005-2009) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. pp. 23, 24.

A continuación enfocamos los principios de acción del Plan de Desarrollo 2005-2009, al considerar que representan uno de los elementos base de la política institucional y que deberán estar presentes en el análisis y descripción de la situación actual de la formación docente, a través de reconocer la orientación de las acciones implementadas y dirigidas a la formación docente.

PRINCIPIOS DE ACCIÓN²

- La academia es la esencia de una institución educativa. El alumno es la razón de ser de la función docente y es corresponsable de su formación académica y de su compromiso con su Universidad y con la sociedad.
- La calidad académica se fortalece con el desarrollo y superación de los docentes.
- La fortaleza de las instituciones está en su recurso humano.
- La administración debe estar supeditada a las necesidades académicas.
- Fuentes alternativas de financiamiento.

En el respectivo orden, en los tres primeros puntos identificamos: la relevancia hacia el alumno como destinatario principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se le concede cierta responsabilidad al ser considerado “corresponsable” de su propia formación; la calidad académica se vincula con el desarrollo y superación del profesorado; en el tercer punto entendemos que la referencia de “recurso humano” son las personas que en general laboran y colaboran para que la institución funcione. Con respecto al penúltimo punto, consideramos que las necesidades académicas como tal, representan una extensa gama de situaciones en los diversos ámbitos de la institución y que entre otras cosas involucran al cuerpo académico y el último punto evidencia un problema complejo y de fondo que no es único de la FES-Acatlán, sino que en todas las unidades multidisciplinarias representa una realidad.

Retomando la historia institucional, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán se fundó en el año de 1975, y a partir del 5 de marzo de 2004 tiene el rango de Facultad. Desde sus inicios en Acatlán, se creó una instancia denominada Tecnología Educativa y estaba encargada de apoyar al profesorado en su labor docente a través de realizar cursos de carácter pedagógico y también de elaborar cuadernos de trabajo sobre formación docente que trataban diversas temáticas con la finalidad de orientar el ejercicio docente. Con el paso del tiempo ésta instancia

² Ibidem. p. 49

se ha convertido en lo que hoy es el Departamento de Formación Docente y Superación Académica (DFDSA), que en su nombre abarca las dos funciones principales que desempeña: la formación docente y la superación académica, al cual se le han agregado diversas tareas que han cambiando sustancialmente sus propósitos, como el manejo de becas para alumnos de movilidad estudiantil, el programa de becas-tesis, intercambio académico nacional e internacional, coordinar los programas de estímulos para profesores que desarrolla la DGAPA, apoyo a los profesores de carrera cuando son invitados a dar conferencias al interior de la República o fuera del país y la de brindar formación docente. Esta instancia está cercana a la parte que coordina administrativa y académicamente a los profesores en la escuela por lo que siempre ha estado adscrita a la Secretaría General Académica³.

Identificamos que el DFDSA es la instancia a la que compete el quinto programa estratégico de desarrollo de los diez señalados en el Plan de Desarrollo Institucional: “Apoyo a la Docencia”, que tiene por objetivo general: “Fortalecer la actualización y superación académica para la consolidación y profesionalización de la docencia”⁴. A través de una serie de puntos que muestran la realización y continuación de las funciones que actualmente tiene el DFDSA con respecto al apoyo a la docencia.

La forma en que opera el DFDSA, es a partir de elaborar cada año el Programa de Actualización y Superación Docente, que es enviado a Consejo Técnico para su revisión y respectiva aprobación, es éste programa el que guía todo el proceso de acciones del Departamento, el cual está basado en el Plan de Desarrollo Institucional (2005-2009). Los mecanismos con los que cuenta el DFDSA para su operación son los recursos que le asigna la Secretaría General de la FESA y los que le proporciona la DGAPA de Ciudad Universitaria a través de sus programas que son apoyos directos a los profesores, (estancias de investigación, sabático, becas para que los profesores desarrollen sus estudios de posgrado⁵, intercambio nacional e internacional); en el caso de alumnos está la Oficina de Colaboración Interinstitucional de Ciudad Universitaria, que proporciona los recursos y el DFDSA se encarga de instrumentar los programas para los intercambios nacionales e internacionales; también hay otra instancia que es la Dirección General

³ Anteriormente tuvo otras denominaciones (Secretaría Académica, Secretaría de Personal Académico). Dato: Mtro. Sanabria López.

⁴ Plan de Desarrollo (2005-2009) FESA p. 101

⁵ La FESA, cuenta con 5 posgrados entre los que se encuentra la “Maestría en Docencia para la Educación Media Superior” (MADEMS), la indicación responde sólo a tomar en cuenta una medida de formación en la docencia, pero que en principio no es para el nivel superior, ni es de carácter general si no restringido.

de Desarrollo Institucional, está coordina el Programa ECOES que es Espacio Común para la Educación Superior, es un programa de movilidad de estudiantes nacionales, en este programa los recursos los proporciona el Banco Santander y lo que hace la UNAM es solamente instrumentar y reconocer el proceso de intercambio académico. Es entonces que el DFDSA es responsable de establecer el vínculo administrativo entre las diversas instancias de Ciudad Universitaria, otras dependencias u organismos correspondientes con el fin de coordinar e instrumentar los diferentes programas dirigidos a estudiantes y al personal docente.

A su vez, con recursos propios del DFDSA, se instrumentan cursos internos de actualización docente, cursos que no están dentro de los programas de la DGAPA, pero que es importante instrumentar a petición de las jefaturas de carrera. También se cuenta con tres programas que son sufragados e instrumentados por el DFDSA: el Programa de Becas para la Elaboración de Tesis de Licenciatura en Proyectos de investigación (PROBETEL) que es con un fideicomiso instrumentado por Acatlán, y que consiste en un apoyo económico a estudiantes de la Facultad que desarrollan un proyecto de investigación en la modalidad de elaboración de tesis; el Programa Institucional de Adjuntías (PIA)⁶, que tiene el propósito de formar recursos humanos para la docencia y beneficiar a los participantes, se instrumenta, a través de la publicación de una convocatoria dirigida a profesores que soliciten un adjunto y a alumnos o egresados de la Facultad, que estén interesados en la actividad docente, al contemplarla entre sus expectativas de realización profesional, ambas partes deberán reunir los requisitos correspondientes; y el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, éste representa la acción del DFDSA dirigida precisamente a la formación docente ya que el curso tiene como objetivo la inducción a la docencia del profesorado de nuevo ingreso de la FES-Acatlán, tiene una duración de 20 horas y se instrumenta cada periodo intersemestral, cabe destacar que el curso constituye un requisito obligatorio señalado por Consejo Técnico para el profesor de nuevo ingreso que compruebe su inscripción como alguien responsable frente a grupo.

Sobre otras acciones de formación docente es importante hacer referencia a los cursos de actualización docente financiados por la DGAPA a través del PASD, si bien, ocasionalmente en estos cursos se incluyen cuestiones de didáctica y pedagogía, estos cursos por su carácter independiente a una continuidad, se orientan más bien a la actualización en el área de

⁶ Este programa ha estado en funcionamiento, aunque antes era denominado Programa Institucional de “Ayudantías”. El reglamento vigente del Programa Institucional de Adjuntías fue aprobado por el Consejo Técnico en su sesión del 18 de enero y publicado el 19 de abril de 2005 en el órgano oficial NotifES Acatlán.

conocimiento, que son de contenido sustantivo de cada una de las carreras, las temáticas van en función de las necesidades docentes que detectan las jefaturas de programa para la instrumentación de dichos cursos. A su vez, para que la DGAPA otorgue el apoyo, solicita la realización de un diagnóstico de necesidades de actualización académica, la justificación y relevancia del curso propuesto, el objetivo del curso y el perfil del ponente que va a instrumentar el curso, son algunos de los elementos que se consideran para su aceptación, por ello el DFDSA toma en cuenta el diagnóstico de necesidades que cada Jefatura de Programa lleva a cabo a través de las Jefaturas de Sección, éstas son en cada uno de los programas, las encargadas de acercarse al profesorado y entregar ese diagnóstico de necesidades al DFDSA, para que a través de éste se justifique la solicitud del curso ante la instancia central. Este proceso de diagnóstico al que hacemos referencia es únicamente para la instrumentación de cursos de “actualización” auspiciados por la DGAPA, en donde el diagnóstico que realiza cada jefatura de sección, varía desde la forma y la formalidad.

Las limitantes que se reconocen en el DFDSA van en dos sentidos: 1) la parte organizacional, en cuanto a la parte formal e informal, se señala como un aspecto fundamental en donde debería existir mayor cercanía con los académicos a través de contar con las atribuciones para establecer contacto directo con los profesores como usuarios del servicio, y, 2) la falta de recursos financieros. La perspectiva sobre la formación docente es continuar con la línea de trabajo del Plan de Desarrollo vigente, y está en estudio la propuesta de retomar el Diplomado de ochenta horas de formación docente que hace algunos años existía.

En la siguiente tabla se clasifica la información referente a la formación docente en la FES-Acatlán.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-ACATLÁN⁷	
CONCEPTO	“La idea de Formación Docente está más apegada a lo que es la escuela gerencial, en cuanto a que la formación docente se le mira a través del PIA y a través de nuestro Curso de Formación para el Ejercicio para la Docencia, se le ve como una idea de inducción a la organización, que el personal tenga el elemento mínimo de conocimiento con el entorno para tratar de identificar sus fines con los de la organización”*.
PROGRAMAS INSTRUMENTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Programa Institucional de Adjuntías (PIA). ▪ El curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia.
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS	Se basa en los lineamientos que están en el Programa estratégico de la Dirección y el lineamiento de Consejo Técnico en cuanto a la temporalidad (20 horas). Además de una comunicación cercana con el profesor responsable para procurar actualizar los contenidos de los programas.
POBLACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El PIA está dirigido a profesores que solicitan adjuntos y a estudiantes de la FES-Acatlán, los cuales deben cubrir con los requisitos. ▪ El curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia se dirige al profesor de nuevo ingreso, aunque se llega a admitir a profesores que no entran en esa categoría.
COBERTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El reglamento del PIA (Art. 5) señala: (...) Los Comités de Programa, según los requerimientos de cada carrera propondrán el mínimo y el máximo de los participantes que serán aceptados en cada licenciatura. ▪ Del curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el periodo pasado (2006-II) se atendió a sesenta profesores de nuevo ingreso y hay capacidad para atender a un mayor número de maestros a pesar de la limitación de recursos*.
EVALUACIÓN Y/O SEGUIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el PIA se tiene un cuestionario de opinión como forma de evaluación que sirve de retroalimentación. ▪ En el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia los cuestionarios de evaluación se formulan al final del curso, es un pequeño cuestionario de opinión sobre las instalaciones que se proporcionan, el trato del docente y los recursos didácticos con los que se apoyó la instrumentación del curso.
CARACTERÍSTICAS DEL FORMADOR DOCENTE	“Son profesores en activo dentro de la carrera de Pedagogía, profesores con mucha experiencia, de preferencia profesorado de carrera que es quien más puede proporcionar apoyo, y en este sentido son los académicos que apoyan la instrumentación de estos cursos”**.

Tabla 4: La formación docente en la FES-Acatlán.

⁷ Información basada en la entrevista al Jefe del Departamento de Formación Docente y Superación Académica de la FES-Acatlán; y en el Reglamento del Programa Institucional de Adjuntías (PIA) y en el Programa de Superación del Personal Académico 2007.

* Mtro. Sanabria López. Jefe del Departamento de Formación Docente y Superación Académica de la FES-Acatlán.

3.1.2 Facultad de Estudios Superiores “Aragón”.

“La FES-Aragón, inicia sus labores el 16 de enero de 1976 (antes ENEP). Actualmente cuenta con doce licenciaturas escolarizadas y con Derecho en el SUA”⁸, además de tener maestrías y doctorados.

De acuerdo con la información proporcionada por la Jefa de la Unidad de Planeación de la FES-Aragón, la Unidad de Planeación (UP), surge con la FES-Aragón hace 31 años, la cual brinda apoyo a la dirección “precisamente en todo lo que sería la planeación institucional de la Facultad, en algunas ocasiones con el devenir de la propia historia de la FES-Aragón, la formación docente ha estado en diferentes instancias, esto es ha pasado a la UP, a el área de pedagogía, posteriormente pasó a una unidad que era de apoyo pedagógico, y en este momento podemos decir que ha regresado en su fase administrativa a lo que es la UP, pero se conjugan varias instancias para lograr la formación docente”⁹. En relación con el organigrama de la FES-Aragón, la UP depende directamente de la dirección y tiene dos departamentos a su cargo: el Departamento de Planeación Académica y el Departamento de Diagnóstico y Evaluación.

En lo referente a la formación docente, existe el programa “Fortalecimiento del personal docente” que es el primero de los once programas estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional, y que a su vez contempla a la formación docente, al señalar en las dos primeras estrategias: “impulsar un programa de formación docente e impulsar el programa de profesionalización docente a través de estudios de posgrado”¹⁰ (ésta parte del programa se muestra más adelante).

La UP funge como la secretaria del Consejo de Planeación, éste último es una instancia colegiada en donde se agrupan a todos los responsables de los once programas estratégicos que conforman el Plan de Desarrollo Institucional, y que está presidido por la directora. Cada responsable de programa estratégico, tiene la capacidad de registrar y de formar un Comité de apoyo que será el que estructure las acciones del programa, y la UP en su función de secretaria de planeación realiza semestralmente el orden de la planeación, el seguimiento y evaluación de cada programa estratégico. Es así, que la parte administrativa en cuanto a revisar la planeación, las acciones, metas, el seguimiento y la evaluación lo hace la UP y las acciones concretas las realiza el Comité

⁸ Plan de Desarrollo 2005-2009, FES-Aragón, p. 41-42.

⁹ Lic. Mayra Ordóñez Salame

¹⁰ Op. cit. p. 85.

del programa estratégico, en el que participan funcionarios, profesores, ayudantes de profesor y alumnos.

A su vez, la UP en coordinación con el Comité del programa de Fortalecimiento del personal docente, realizó una encuesta a través de un cuestionario escrito, dirigido a todos los profesores y así cubrir a todo el universo de la FES-Aragón, con el fin de obtener un diagnóstico de necesidades¹¹, a partir del cual se pretende identificar cuáles son las necesidades teórico-pedagógicas de los profesores, pero además se ha detectado que por el actual proceso de actualización de planes y programas de estudio, los profesores solicitan contar con las herramientas que les permitan llevar a cabo estos procesos curriculares.

Aquí, es preciso señalar algunos de los puntos comprendidos en el esquema del programa estratégico -Fortalecimiento del personal docente-, al que ya se había hecho alusión a las dos primeras estrategias, en cuanto a las dos primeras metas contemplan: 1)realizar un diagnóstico de necesidades teórico-pedagógicas, al que relacionamos con la información obtenida y referida anteriormente, y 2)elaborar un programa de formación docente, y los resultados o productos que se plantean de estas metas son: 1)el diagnóstico mismo y 2)un programa de formación docente, en este sentido sólo obtuvimos información respecto al diagnóstico de necesidades¹².

Para una explicación más detallada a las alusiones realizadas, a continuación extraemos la primera parte que se refiere a la formación docente, de las tres páginas que abarca la presentación del programa estratégico –**Fortalecimiento del personal académico**-¹³.

¹¹ A la fecha de la entrevista, el diagnóstico de necesidades se encontraba en la fase de revisión.

¹² La investigación no abarcó al responsable del programa –Fortalecimiento del Personal Docente-.

¹³ Plan de Desarrollo 2005-2009, FES-Zaragoza, p. 85.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	ESTRATEGIA	METAS	RESULTADOS O PRODUCTOS	PROCEDIMIENTOS DE MEDICIÓN DE RESULTADOS
Contar con una planta académica que responda a los perfiles docentes de los planes y programas de estudio de cada carrera y que sean testimonio de la calidad educativa que ofrece la Facultad.	Impulsar un programa de formación docente.	Realizar un diagnóstico para identificar las necesidades teórico-pedagógicas del profesor.	Diagnóstico de necesidades.	Elaboración, aplicación y análisis de instrumentos para diagnosticar.
		Elaborar un programa de formación docente.	Programa de formación docente.	Seguimiento semestral. Indicadores de desempeño.
		Incentivar a los profesores a participar en el programa de formación docente de modo que participe anualmente el 20% de la planta académica.	Profesores mejor preparados para la docencia.	Sistema de acopio de información estadística.
	Impulsar el programa de profesionalización docente a través de estudios de posgrado.	Elaborar un diagnóstico de los grados obtenidos por nuestra planta docente y los que están por obtenerse, atendiendo al avance.	Diagnóstico de la planta docente.	Elaboración, aplicación y análisis de instrumentos para diagnosticar.
		Elaborar un programa para brindar apoyos a los profesores en la realización de estudios de posgrado y obtención de grados.	Programa de profesionalización docente.	Seguimiento semestral. Indicadores de desempeño. Sistema de acopio de información estadística.
	Incrementar 5% el número de profesores de licenciatura y posgrado con estudios superiores al nivel en el que impartirán cátedra.	Profesores mejor preparados para la docencia.		

Tabla 5: Programa estratégico de fortalecimiento del personal académico.

En tanto que la labor de la UP promover que el profesorado de la Facultad se forme y actualice cada semestre, implica ser el enlace administrativo para con otras instancias, la UP coordina el programa de actualización de la DGAPA que es la que proporciona los recursos financieros para los cursos, talleres, etcétera, para ello las propuestas temáticas salen de las necesidades de las áreas académicas, se revisan y se calendarizan semestralmente para llevarse a cabo en los periodos intersemestrales y para tomar los cursos el único requisito es, ser profesor contratado.

La evaluación sobre los cursos de actualización docente se basa en un cuestionario de opinión a los profesores que toman los cursos y se aplica al termino de éstos, se centra en el ponente y si las condiciones fueron las adecuadas, posteriormente los resultados se cuantifican mediante una tabla de manejo interno (bueno, malo, regular), para obtener porcentajes que se mandan a las áreas académicas marcando el porcentaje y los comentarios que dieron los receptores del curso, la evaluación es a corto plazo (un mes).

Acerca de “contar con un área específica de selección del personal docente con base en los perfiles profesionales y docentes”, señalado en la meta ocho del programa de -Fortalecimiento y superación docente¹⁴- se nos indicó que de hecho ya se cuenta con el Departamento de Personal como la instancia encargada de hacer las contrataciones del personal docente, y que existe un proceso al respecto, en donde primero el Jefe de carrera como parte de sus funciones tiene que contactar al profesor¹⁵, después como requisito para el profesor debe realizar una “práctica”, se le pide que exponga un tema en presencia de algún decano, profesor definitivo o profesor de carrera, a fin de “chechar” el manejo y transmisión de conocimientos, si se le considera como buen elemento se propone a Consejo Técnico, el cual determina el visto bueno, y es hasta entonces que puede ser contratado por el Departamento de Personal.

En la UP, se señalan como limitantes para acciones de formación docente, los recursos económicos y la complejidad de las unidades multidisciplinarias por su tamaño.

De manera independiente a la UP está el Diplomado de “Actualización Docente” (2007), del Departamento de Educación Continua, el cual orienta sus actividades tanto a la comunidad interna como externa. Éste diplomado va dirigido a “todos aquellos profesionistas, que como parte integrante de su quehacer cotidiano apoyan en el ámbito educativo en sus niveles básico, medio superior y superior sin tener una preparación pedagógica”¹⁶, es decir a todos los niveles educativos con lo cual reconocemos que no es una formación en la docencia propiamente “universitaria”, consta de ocho módulos y 240 horas de duración.

A continuación se esquematizan los puntos principales sobre la formación docente en la FES-Aragón.

¹⁴ Ibidem p. 86.

¹⁵ Sobre algún requisito de formación docente para el profesor, se indicó que aunque en algunas ocasiones no tenga la experiencia docente, “si debe tener la experiencia profesional, y ya posteriormente se le invita personalmente a tomar cursos de formación”. Sobre esta referencia identificamos que son los cursos de formación disciplinar, de “actualización”, del programa PASD de DGAPA, y la “prueba” que debe realizar el profesor previa a su contratación representa la acción pedagógica formal en la institución.

¹⁶ <http://informática.aragón.unam.mx/continua/diplomados/index.html>

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-ARAGÓN¹⁷	
CONCEPTO	“Es un concepto muy amplio, estamos hablando de aquél docente que tiene que capacitarse tanto en cuestiones didácticas, manejo de grupos, manejo de muchas cosas, así como en la propia actualización del docente [...] entonces para nosotros la formación implica tanto lo que sería la transmisión de los conocimientos como tales, como tener todas las herramientas para poder transmitirlos de la mejor manera, y obviamente esto implica también el uso de todos esos instrumentos que nos sirven de apoyo en la docencia”*.
PROGRAMAS INSTRUMENTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No ubicamos algún programa en operación de formación para la docencia en específico, sólo nos remitimos a la segunda meta del Programa estratégico Fortalecimiento del personal docente: “elaborar un programa de formación docente”.
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS	Comprendemos que dentro del diseño de un programa de formación docente, una de las primeras acciones es la realización de un diagnóstico de necesidades, al respecto, supimos que dicho diagnóstico estaba en la fase de revisión, a su vez consideramos la posibilidad de que sea la base para la elaboración de un programa de formación docente ¹⁸ .
POBLACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De forma general, se plantea: “incentivar a los profesores a participar en el programa de formación docente”¹⁹.
COBERTURA	El programa de Fortalecimiento del personal académico señala como segunda meta: “Incentivar a los profesores a participar en el programa de formación docente de modo que participe anualmente el 20% de la planta académica”.(<i>Expectativa a futuro</i>)
EVALUACIÓN Y/O SEGUIMIENTO	En dicho programa en la primera página se plantea como procedimientos de medición de resultados: “Seguimiento semestral. Indicadores de desempeño. Sistema de acopio de información estadística”.
CARACTERÍSTICAS DEL FORMADOR DOCENTE	“Básicamente son pedagogos, que tengan una actitud accesible, una actitud práctica que en un momento dado sean gente que esté mostrando su actualización en el campo y que puedan ser accesibles a todo”*.

Tabla 6: La formación docente en la FES-Aragón.

¹⁷ Información basada en la entrevista realizada a la Jefa de la Unidad de Planeación, y lo que se plantea con respecto a la formación docente en el programa –Fortalecimiento y superación docente– del Plan de Desarrollo 2005-2009 de la FES-Aragón, cabe destacar que hay cuestiones planteadas como proyectos a futuro, mas en la entrevista sólo se nos informo de la fase de revisión del diagnóstico de necesidades.

* Jefa de la Unidad de Planeación, FES-Aragón.

¹⁸ El Comité responsable de cada programa estratégico es el encargado de estructurar las acciones. Lo cual es el caso del primer programa –Fortalecimiento y superación docente–.

¹⁹ Op. cit. Segunda meta. p. 85. (página anteriormente expuesta).

3.1.3 Facultad de Estudios Superiores “Cuautitlán”

La FES-Cuautitlán, fue la primer entidad académica de la UNAM, se fundó en 1974 y en 1980 se transformó en Facultad. Actualmente desarrolla sus actividades en tres campos, separados físicamente y denominados: Campo uno, Campo cuatro y el Centro de Asistencia Tecnológica (CAT). Cuenta con catorce licenciaturas, además de diversos posgrados y proyectos de investigación.

Retomando el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009 (PLANDI), nos enfocamos en el primero de los tres ejes señalados: -El fortalecimiento académico-, del cual se deriva el cuarto programa estratégico de “Superación y formación académica” (PSFA), que como los otros programas parte de los resultados principales de un diagnóstico institucional. Éste cuarto programa estratégico tiene como objetivo general: *“Apoyar las acciones que conduzcan a elevar el perfil del personal académico a través de programas continuos de superación académica y gestionar de acuerdo con las necesidades de la institución, la incorporación de los académicos con estudios de posgrado y/o con reconocimiento académico al personal de carrera”*²⁰, de éste se desprenden dos proyectos y sus objetivos específicos respectivos, que numeramos para señalar su correspondencia a dicho proyecto: “1er. Proyecto -Superación académica del profesorado-, objetivos específicos: 1.1 Contar con profesores de alta formación académica y un destacado desarrollo profesional; 1.2 Crear las condiciones necesarias para el desarrollo de los profesores a fin de que alcancen un mejor desempeño académico; 1.3 Fortalecer la planta de personal de carrera (profesores y técnicos académicos); 1.4 Diseñar un programa de formación de profesores jóvenes y el 2do. Proyecto -Desarrollo de redes de profesores y evaluación de la docencia- y sus objetivos específicos; 2.1 Fomentar el intercambio de profesores e investigadores con instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional; 2.2 Fomentar la evaluación de la actividad docente”²¹. A su vez estos datos contemplan una serie de actividades, metas, criterios a evaluar, áreas responsables y el periodo de ejecución, esto en un formato esquematizado que abarca cuatro páginas.

Al examinar el PSFA, en su conjunto identificamos que las diversas líneas de acción se centran en cuatro puntos principales, 1) el primero es el impulsar el logro de grados académicos por parte del profesorado, esto se circunscribe al apoyo del personal académico a través de los

²⁰ Plan de Desarrollo Institucional (PLANDI) 2005-2009, FES-Cuautitlán. p. 49

²¹ Ibidem. pp. 49-52.

programas académicos como los de la DGAPA, de becas para estudios de posgrados, esta labor es de suma importancia en toda institución de nivel superior, pero tiene un carácter restringido; 2) el segundo se refiere a la actualización docente, a través de la implementación de cursos de acuerdo con las necesidades detectadas mediante un diagnóstico, lo que se remite a cuestiones de tipo disciplinar, ya que hoy en día la actualización del profesorado en el campo profesional constituye una exigencia; 3) en el tercer punto, ubicamos al objetivo específico ya mencionado anteriormente y que numeramos como 1.4 “Diseñar un programa de formación de profesores jóvenes”, cuestión que consideramos propia de la formación para la docencia, en donde, si bien se indica como meta 34, “Generar los programas internos y externos en los que se apoyará la formación de generaciones de reemplazo”²², no se señala ninguna cuestión específica de formación pedagógica para la docencia, más bien trata los requerimientos institucionales para la incursión de profesores jóvenes en áreas prioritarias; 4) y el cuarto que es sobre la evaluación de la actividad docente, considera la incorporación de los docentes al sistema de evaluación de la docencia y fomentar la participación de los alumnos en ésta. Cabe destacar que en el PSFA, se señalan varias áreas de ejecución para las diversas líneas de acción, (Secretaría General, de Posgrado, de Desarrollo Profesional, de Planeación, de Investigación, de Desarrollo Institucional y el H. Consejo Técnico), al respecto comprendemos que realizan un trabajo colaborativo, sin embargo es importante señalar que esto representó un gran problema en la investigación de campo, por la dificultad de recopilar y abarcar la información que cada secretaría de gobierno institucional, maneja a través de sus departamentos respectivos, así como el ubicar el tipo de participación de cada instancia con respecto al cuarto programa estratégico, por lo anterior nos limitamos sólo a ubicar la instancia responsable del manejo de los programas dirigidos al profesorado.

En la FESC, ubicamos que la Unidad de Asuntos del Personal Académico (UAPA) es la instancia responsable de actividades de apoyo académico, pues le corresponde el manejo de los programas dirigidos al profesorado de la Facultad, además de considerarla más cercana al desarrollo de algún programa de formación docente.

En cada administración el director (a) decide la organización de ésta instancia, que a lo largo de la historia de la Facultad ha recibido diferentes nombres. En la administración pasada se integraron dos áreas, una de actualización y capacitación de los profesores y la otra sobre las

²² Ibidem. p. 51.

contrataciones de académicos de la Facultad, con el fin de centralizar las acciones y no que cada departamento las maneje de forma separada. En esta administración la UAPA desempeña sus labores con las dos áreas antes mencionadas y depende de la Secretaría General. “Su función es dar servicio a todo el personal académico de la Facultad y ser el enlace administrativo y de difusión de los programas, entre el profesorado y las dependencias de C.U”²³.

La tarea de la UAPA es cumplir con los objetivos del rubro de personal académico, estipulados en el PLADI, (ubicado en el cuarto programa estratégico). Esta Unidad, realiza diferentes trámites administrativos del personal académico (movimientos de contratación, aumento de media plaza a tiempo completo, comisiones y licencias, estímulos, prestaciones, concursos de oposición). Sobre las contrataciones de profesores de nuevo ingreso, éstas son en colaboración con los Jefes de Departamento de área, que presentan su propuesta a la UAPA, que revisa el cumplimiento de la normatividad, y después la pasa a Consejo Técnico para su autorización, y de ser aprobada la contratación, dicha información regresa a la UAPA y se les envía al Departamento correspondiente, a Servicios Escolares para la emisión del acta, y al Departamento de Personal para la elaboración del contrato.

A su vez la Unidad, se relaciona con la Secretaría de Planeación en dos sentidos, pues tiene que reportar su informe de actividades y porque ésta Secretaría maneja una base de datos de las contrataciones y movimientos de los maestros, información que la UAPA requiere para verificar cuestiones sobre estímulos para los docentes.

Respecto a la labor concerniente a la superación académica del profesorado, la UAPA maneja varios de los programas que dependen de DGAPA, y se encarga de difundir la información y efectuar los trámites administrativos de éstos (becas de posgrado, estancias sabáticas, intercambio académico nacional e internacional). En cuanto a los cursos de actualización para los profesores, DGAPA emite la convocatoria para que los profesores presenten propuestas de cursos, después en la Unidad se captan las propuestas, se reportan al Jefe de la Secretaría General, posteriormente se somete al Comité de Planeación y una vez autorizado se manda a DGAPA para su aprobación y apoyo financiero, y posteriormente la UAPA se encarga de instrumentarlos. Es así que la UAPA es el enlace administrativo para la autorización de presupuesto para actividades de apoyo a los académicos, a su vez se encarga de investigar situaciones específicas del personal

²³ Lic. Miriam Talía López Díaz, Secretaria Técnica de la Unidad de Asuntos del Personal Académico.

académico. El único requisito para los cursos de actualización es ser profesor de la UNAM e inscribirse. Sólo se maneja una serie de condiciones estipuladas por DGAPA para los ponentes del curso, siendo los profesores de carrera los que piden abrir un curso.

Es importante señalar que representantes de las Prepas o CCH'S han solicitado la participación de profesores de la FES-Cuautitlán, que conozcan de cuestiones pedagógicas, didácticas o temas especiales, para que brinden su experiencia y apoyo a profesores de nivel bachillerato que enfrentan cuestiones como gran número de alumnos y la necesidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, esto mediante un programa de DGAPA en donde se les paga y da constancia a los profesores universitarios. En este mismo sentido también, en la parte administrativa de la UAPA, se cuenta con un Diplomado de Formación Docente que es para profesores de matemáticas de nivel bachillerato.

En la Facultad, actualmente no existe programa alguno de formación docente en específico, los cursos que se instrumentan para la comunidad de profesores en general son los de actualización en los que se prioriza lo disciplinar. Sobre algún programa de inducción a la docencia para profesores nuevos, no existe un organismo de atención al respecto. Esto más bien depende de la política de cada Departamento de área (si capacita al profesor de nuevo ingreso para que se adapte pronto al sistema de la Facultad). Cabe mencionar que en el informe que cada instancia de la Facultad debe entregar a la Secretaría de Planeación, así también los Departamentos de área, por lo general los Jefes de Departamento reportan en su informe de actividades acerca de los estudios de maestría y doctorado de sus profesores, pero no es obligatorio que presenten cursos de inducción a la docencia. Aquí, destacamos que no se indagó sobre la existencia de alguna actividad de formación en la docencia en cada Departamento de área, ya que el interés de la investigación exploratoria se centró en identificar y analizar los programas o acciones de formación en la docencia de tipo formal y general para todo el profesorado de la institución.

Recientemente en la Unidad se trabaja la certificación de la calidad de los servicios, cuestión que se está llevando a cabo en toda la Facultad, esto es la norma de ISO9000 que marca un tiempo de vigencia de certificación y pasando ese tiempo se tiene que renovar. La política del servicio de calidad, es para ver cómo les parece a los profesores que se dan los servicios como los clientes y usuarios.

La falta de presupuesto, se indicó como limitante para el desarrollo de acciones de formación docente, puesto que generalmente están en el límite del banco de horas.

Por otra parte, en la FES-Cuautitlán y de forma independiente a la UAPA, se desarrolla el “Diplomado en Formación Docente” que actualmente está coordinado por el Departamento de Educación Continua (D.E.C.), esto por la política desde la administración pasada (2000-2004), donde los Diplomados administrativamente estarían en el DEC que depende de la Coordinación de Extensión Universitaria, (anteriormente se indicó que la UAPA coordinaba un Diplomado de formación docente en matemáticas, desconocemos la razón).

El “Diplomado en Formación Docente” de la FES-Cuautitlán, tiene una duración de 240 horas y consta de siete módulos. En entrevista con uno de los coordinadores del Diplomado, nos señaló que “Educación Continua ofrece cursos, diplomados y talleres de formación docente, pero no es la responsable del proceso de formación docente en la Facultad. No hay una instancia específica que esté abocada a la formación de docentes”²⁴. Los servicios que brinda están abiertos tanto a la comunidad interna como a la externa, los cursos se cobran, ya que el DEC es autosustentable, y tiene la función de actualizar a los profesionales.

Es importante señalar que la información obtenida de uno de los coordinadores del Diplomado en Formación Docente, del DEC, nos brindó un panorama más preciso del desarrollo de la formación docente en la FESC. Es así que se nos refirió que la idea de crear un Diplomado en Formación Docente, respondió a la inquietud de profesores que tomaron cursos en el desaparecido CISE, y que ingresaron a la Facultad en 1974, esto es desde sus inicios cuando era ENEP, y se dieron cuenta de la necesidad existente por la formación docente en ese entonces, ésta reflejada en la demanda y afluencia del profesorado por los cursos intersemestrales que se impartían. A partir de éstos se identificaron diferentes cuestiones, como la permanencia de profesores entre un curso y otro, el cambio de temáticas (cursos inconexos), la necesidad de articular los contenidos ya que los profesores de asistencia regular lo pedían, y que pese a la necesidad de formación docente, se le dio poco interés por crear las condiciones para el desarrollo de ésta, al considerársele algo suplementario, algo no básico. A partir de la persistencia y preocupación de un –profesor-²⁵ que junto con otros profesores hizo hincapié en la necesidad de elaborar un programa de formación docente para los profesores de la Facultad, en 1984

²⁴ Lic. Rodolfo Rivera Ordóñez (coordinador académico del Diplomado)

²⁵ Haciendo referencia al Profesor Fernando Orozco Miranda, (veterinario).

aproximadamente se intentó hacer una especialización en docencia que no se aprobó por parte de las autoridades de Ciudad Universitaria y en 1986 se planteó un programa para formar a los docentes, el cual no fue aceptado por las autoridades. Después en 1990, surgió un programa de cátedras, que buscaba que los profesores que estuvieran constituidos en grupos de trabajo en torno a una línea académica plantearan proyectos a los que se les daba el nombre de cátedras, entonces el grupo de profesores que desde tiempo atrás estaban inmersos en la temática de la formación docente, se abocaron y cumplieron con el formato del programa de cátedras, que fue aprobado en 1991, iniciando con una cátedra de formación docente de 70 horas, de cuatro semestres (dos años), para la que se lanzó una invitación a la que llegaron muchos profesores internos y externos a la Facultad, impartándose un curso por semestre, después los mismos asistentes pidieron que se les brindara un “diploma”, y no sólo una constancia por cada curso, entonces se le planteó al director y éste lo aprobó y fue así como se constituyó el Diplomado en Formación Docente, desde la primera generación en febrero de 1993. En un principio se pensó como un evento para formar a los docentes de la Facultad, sin que implicara el no aceptar a los docentes que venían de afuera, esto debido al éxito de los cursos, pues se abrieron tres grupos (miércoles, jueves y viernes), sin embargo si bien en un inicio los docentes internos eran más numerosos, después ya no, puesto que la asistencia en su mayoría era de docentes externos, al respecto algunas posibles explicaciones, son que los docentes externos aprovecharon la gratuidad en un inicio de los cursos más que los internos, además de que posteriormente tuvo un costo. Posteriormente el Diplomado en Formación Docente, no ha sido retomado como una cuestión relevante por ninguna Administración, al respecto se indica: “quizás influye que en la Facultad no hay ese pensamiento pedagógico, porque es más ese pensamiento científico de las ciencias naturales, de las ciencias experimentales de las carreras que hay aquí y de las ciencias sociales de la administración y economía (...)”²⁶. En la actualidad, el desarrollo del Diplomado en F.D. está en la 15ª generación, y ha tenido variantes con cada administración, además debido a los cambios en el contexto. Los mecanismos de difusión son la página web de la Facultad, informes vía telefónica, anuncios en gacetas de Izcalli, la gaceta de la Facultad, la gaceta de la UNAM, trípticos y carteles en las escuelas. Un cambio notorio es que los asistentes anteriormente eran docentes en ejercicio, ahora desde la treceava y catorceava generaciones además de los docentes en activo, asisten en su mayoría jóvenes interesados en prepararse para la docencia y en cuanto a la participación del profesorado de Cuautitlán es muy baja, ya que existe más el interés por tomar una Maestría y obtener el grado académico. Las características del formador docente son: 1) Que

²⁶ Lic. Rodolfo Rivera Ordóñez (coordinador académico del Diplomado)

haya tomado el Diplomado, que sea comprometido y capaz de trabajar con grupos de docentes, que maneje los contenidos y que sea puntual en la entrega de trabajos.

A continuación destacamos el concepto de formación docente que se maneja en la FES-Cuautitlán, a través de la UAPA como instancia de apoyo y atención al profesorado de la institución. Es destacable la referencia a la “formación académica” que implica una gran gama de desarrollo profesional en diferentes ámbitos académicos, cuestión que enfatiza sobre todo la labor que desempeña la UAPA debido al manejo administrativo de programas generales de apoyo académico.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-CUAUTITLÁN	
CONCEPTO	“Es la preparación del académico, esa sería la formación académica la preparación, la actualización y superación del mismo con la finalidad de que el personal esté capacitado, como en cualquier empresa, (<i>para que</i>) se les brinde un mejor servicio en este caso a los alumnos, entre más se prepare el profesor, brindará mejores conocimientos a los alumnos para que a su vez salgan mejor preparados” ²⁷ .
PROGRAMAS INSTRUMENTADOS	No hay ningún programa instrumentado (Esto es de tipo formal y de generalización institucional de formación docente en específico).

Tabla 7: La formación docente en la FES-Cuautitlán.

3.1.4 Facultad de Estudios Superiores “Iztacala”.

A 32 años de su creación la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, “cuenta con una oferta educativa de seis licenciaturas y un nivel técnico, dos especialidades estomatológicas, nueve maestrías y tres doctorados”²⁸, es una dependencia multidisciplinaria de la UNAM, enfocada al área de la salud.

De acuerdo con el Plan Estructural de Desarrollo Institucional (2003), marca tres ideas rectoras para el diseño de programas y acciones que se generen en la institución:

²⁷ Secretaria Técnica de la Unidad de Asuntos del Personal Académico.

²⁸ M.C. Ramiro Jesús Sandoval, (2003). Plan Estructural de Desarrollo Institucional para la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. p. 4.

IDEAS RECTORAS

1. Fortalecimiento y consolidación de la multidisciplina.
2. Cohesión y desarrollo armónico del pregrado, posgrado e investigación.
3. Consolidación de un desarrollo científico, tecnológico y humanístico.

A su vez nos centramos en la segunda línea estratégica de las seis señaladas: 2) *Cualificación, promoción y desarrollo académico*, y en la que se indica como objetivo: “Generar una oferta de formación docente que recupere el conocimiento sobre la enseñanza disciplinaria acumulado en la FESI, diversificando los escenarios multidisciplinarios para el crecimiento académico y dinamizando la práctica docente, vinculando componentes de investigación en la docencia”. Y las siguientes “acciones”²⁹:

Acciones:

- Impulsar el desarrollo académico de la institución propiciando el aspecto perfectivo y cualitativo de la labor del docente.
- Promover programas, con la participación de los docentes, que contribuyan a la integración entre las áreas del pregrado y el posgrado, si perder el enfoque científico, tecnológico y humanístico.
- Desarrollar mecanismos para armonizar acciones entre el pregrado, el posgrado y la investigación.
- Crear un programa que ubique, en su verdadero valor, a la práctica, formación e investigación docente, de manera tal que motive el interés por la participación de todos los académicos.

En el objetivo, identificamos el interés por la formación docente, e inclusive promueve el vínculo con el conocimiento disciplinar. Sobre las acciones planteadas, pudimos constatar en la investigación realizada, que se encuentran en cierta medida manifiestas en la creación de un programa que implica el fomentar la participación de todos los académicos, a través de la puesta en marcha de una serie de condiciones y acciones que favorecen la formación y actualización docente, a éste nos referiremos más adelante.

²⁹ Ibidem. p. 15

En relación con la información obtenida en la entrevista a la jefa del Departamento de Desarrollo Académico (DDA) de la FES-Iztacala, identificamos que ésta instancia tiene su origen desde la primera administración y que ha cambiado a lo largo del tiempo, prevaleciendo el interés por crear iniciativas o actividades encaminadas en formar y actualizar a los docentes. El DDA tiene como propósito “cuidar que los docentes estén actualizados tanto en habilidades pedagógicas para ejercer su actividad como docentes como que estén actualizados en conocimientos de su disciplina, entonces nuestros programas y nuestro programa de actualización docente tiene esos dos propósitos actualizarlos en su disciplina y también formarlos como docentes”³⁰.

El DDA, se encuentra bajo la dirección de la Secretaría General Académica y cuenta con un programa estratégico propio que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional, que se llama *Programa de Actualización y Profundización en la Disciplina* y éste también se acompaña de otro que se llama *Formación de Tutores*.

La función que desempeña el DDA es la de coordinar todo lo concerniente a los programas centrales de DGAPA, y el programa propio de Iztacala que es el *Programa de Superación Académica Permanente (PROSAP)*³¹, que surgió como una forma de conocer las actividades de apoyo académico que realizan los profesores extracurricularmente, para ello se hicieron campañas de registro de actividades en este sistema con el propósito de tener una idea más precisa de la actualización y formación del profesorado de la Facultad. A partir, de éstos dos ámbitos (DGAPA, PROSAP), es que el DDA se encarga de identificar las necesidades de los profesores y orientarlas hacia la satisfacción de los criterios curriculares, esto sobre todo por la situación actual de la Facultad en donde las carreras están en proceso de cambio curricular por ello las actividades de formación o actualización están enfocadas a los nuevos planes de estudio.

Para el caso del PASD³² de la DGAPA, como para el PROSAP, el proceso de identificación de necesidades del profesorado, es a través de un trabajo colaborativo, que consiste en reuniones programadas del Comité de Cursos, por ejemplo cuatro al año, con el propósito de precisar las fechas de entrega de cada una de las actividades. El Jefe (a) del DDA, es el responsable de

³⁰ Mtra. Norma Yolanda Rodríguez Soriano, Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Iztacala.

³¹ “La Secretaría General Académica entre sus principales objetivos, destaca el propiciar mejores condiciones para impulsar el desarrollo académico de los miembros de su comunidad: académicos y estudiantes, con el fin de satisfacer sus necesidades de formación, actualización y profundización, crea el Programa de Superación Académica Permanente (PROSAP)” En: <http://tlali.iztacala.unam.mx/cgi-bin/prosap/lineamientos.cgi> (primera página).

³² Programa de Actualización y Superación Docente.

elaborar un Plan Estratégico de Intervención o de Trabajo, y coordina el Comité de Curso, éste se integra por dos responsables de cada una de las seis carreras (doce personas), el Jefe (a) del DDA y el Jefe del Departamento de Apoyo al Desarrollo Académico, en total catorce personas. Para ello, los dos responsables de cada una de las seis carreras realizan dos funciones, uno de ellos es un *representante Administrativo*, es un Jefe de Sección de la Jefatura de la Carrera, éste asiste a las reuniones académicas de cada uno de los claustros en las diferentes carreras y recoge las necesidades que se expresan, además está en contacto con la parte administrativa, el académico y con el Jefe de la Carrera; el otro es un *Académico*, que recibe un nombramiento por la actividad extra, éste último además de ser un profesor de los antiguos, un profesor reconocido, tiene como características principales el conocer la estructura curricular de las carreras y la distribución y organización de los profesores, es entonces que estas dos personas tienen contacto directo con el DDA, y son quienes identifican y exponen las necesidades reales manifiestas por los docentes y por las estructuras curriculares de cada carrera, a partir de esta intervención es como se analizan en el Comité de Cursos los temas importantes a considerar en el plan de trabajo y también seleccionar a los ponentes adecuados. Después, el Comité de Cursos tiene una reunión en noviembre, que es una fecha importante porque se analizan las propuestas para organizar el plan de actividades del siguiente año, esta labor es sobre las actividades que se presentan como programa de trabajo a la DGAPA, y además se examinan las solicitudes de algún apoyo y/o programa por parte de los profesores.

Además de los programas de DGAPA, el DDA, maneja uno interno el “PROSAP”, ambas esferas tienen una planeación y organización anual. Sólo que el “PROSAP” le permite a cualquier profesor contratado por la FES-Iztacala, e interesado en proponer alguna actividad ya sea para docentes o alumnos, utilice éste programa como recurso de apoyo académico extracurricular. Toda esta información es conocida por el Comité de Cursos y por el Jefe de carrera, como parte administrativa y académica.

En el PROSAP, “se pueden proponer actividades como cursos, talleres, seminarios, ciclos de conferencias, mesas de discusión y estancias académicas que satisfagan las necesidades de formación, actualización y profundización; las cuales pueden estar sustentadas o no en el currículum de cada carrera”³³. Algunas de las características del PROSAP son: Es un programa de participación abierta a la comunidad de la FES-Iztacala; es una actividad no retribuida

³³ <http://tlali.iztacala.unam.mx/cgi-bin/prosap/lineamientos.cgi> (primera página).

económicamente³⁴ para los instructores; las propuestas deben tener un plan de trabajo (objetivo, general, temática, justificación, el tipo de orientación, el campo de conocimiento, a quién se dirige); la propuesta debe indicar la forma de evaluar del ponente. Para ello, el DDA cuenta con un sistema en línea que permite consultar entre otros trámites, el listado de cursos disponibles para inscripción.

Lo que nos interesa resaltar del PROSAP es que promueve tanto los cursos de actualización disciplinar como de formación docente. Los cursos están abiertos a todos los interesados, a menos que el ponente señale algunas condiciones para su admisión como el que ser de un área específica o contar con conocimientos base. Los cursos de formación docente, constituyen parte de las propuestas realizadas y con éstos se pretende fomentar la filosofía educativa del profesor como “guía”, basado en una formación pedagógica y humanística. También, estaba en diseño un subprograma dirigido a las personas interesadas en la docencia, a los aspirantes a incorporarse como docentes a la Facultad, y para los profesores de reciente ingreso que tienen entre uno y tres años como docentes. Es importante señalar que en Iztacala para contratar a un profesor es criterio indispensable que previamente haya cubierto cuando menos 40 horas de formación docente.

En cuanto algún sondeo de opinión y necesidades al profesorado, se tiene como antecedente que en el 2005 se hizo un muestreo y se aplicó un cuestionario a los profesores y los resultados se han tomado como un elemento más para el diseño de actividades. En cuanto a la evaluación de las actividades de formación docente existe un sistema de evaluación de los cursos de tipo cuantitativo (número de cursos, participantes etc.) que es un asunto más administrativo. Se nos indicó que hace falta la parte de seguimiento de los resultados sobre el impacto de la formación docente de los profesores, ya que es muy complicado encontrar el identificador ideal para medirla con objetividad plena. Uno de los indicadores que se toma a consideración sobre el impacto de la formación docente en los alumnos, es el de la disminución en el índice de reprobación.

En el DDA, no se hizo hincapié en alguna limitante que impida el desarrollo de proyectos sobre formación docente, incluso se cuenta con listas del PROSAP donde se tiene el registro de diversos títulos en relación a la formación docente.

³⁴ En los cursos del PROSAP no se les paga a los ponentes. “los profesores están en este momento en la dinámica en que –necesitamos actualizarnos, si alguien de nosotros tiene una competencia que necesitan los otros compañeros, pues se organiza un curso y se lleva a cabo la actividad-”. Mtra. Rodríguez Soriano, Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Iztacala.

Como perspectiva a futuro se contempla seguir promoviendo la multidisciplinaria, que se generó cuando en el sistema se dio apertura a que los profesores se inscribieran en cursos que no necesariamente eran de su área profesional. “Entonces ahorita ya tenemos un programa de actualización docente para cada una de las carreras, un programa de formación docente para todas las carreras integrado o iniciado multidisciplinariamente, tenemos actividades de formación docente que cada carrera organiza para cubrir sus propias necesidades y hasta los alumnos ahora ya quieren entrar a tomar estas actividades”³⁵. Debido a que la demanda ha ido creciendo, lo que se proyecta es desarrollar una estructura distinta para satisfacer todas las necesidades de formación y actualización, sin soslayar a docentes antiguos, medios y alumnos recién egresados. Además lo que se quiere poner en marcha son los diplomados multidisciplinarios y el Departamento está en proceso de una reestructuración que esté acorde con las necesidades del contexto institucional actual. A continuación se esquematizan los puntos principales de la formación docente en la FES-Iztacala.

³⁵ Mtra. Rodríguez Soriano, Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Iztacala.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-Iztacala	
CONCEPTO	“El concepto es, una formación docente actualizada, flexible también con un toque humanístico, necesitamos que nuestros docentes sean sensibles, a las necesidades, a las características de los alumnos, que no tengan miedo del cambio, que su actividad se encuentre permeada por experiencias directas porque también nuestras actividades (<i>del profesorado</i>) no sólo son teóricas, también son prácticas o teórico-prácticas”*.
PROGRAMAS INSTRUMENTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Superación Académica Permanente (PROSAP). Es importante señalar que es un programa institucional innovador y que es reconocido por el profesorado de la FEZI y además por algunas de las otras entidades académicas de la UNAM como una estrategia educativa interesante.
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS	“En base a la evaluación de cuestionarios que se han realizado con los docentes, las observaciones de los jefes de sección en las reuniones de profesores en las Jefaturas de carrera y las observaciones del Jefe de carrera que esta en contacto con las necesidades de la estructura curricular”*.
POBLACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Académicos y estudiantes de la FES-Iztacala.
COBERTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se plantea una cobertura de todo el profesorado.
EVALUACIÓN Y/O SEGUIMIENTO	Punto: 8. “Toda actividad avalada por el PROSAP, será evaluada en línea una vez que termine (siguiendo la mecánica de inscripción). La finalidad de la evaluación es tener información para retroalimentar la calidad del servicio que se brinda y el desarrollo de la actividad” ³⁶ .
CARACTERÍSTICAS DEL FORMADOR DOCENTE	“Son varias, debe tener características de elementos de metodología de investigación, de formación humanística, tener conocimientos en la disciplina, elementos de pedagogía y didáctica, y también conocimiento en el uso y manejo de la computación”*.

Tabla 8: La formación docente en la FES-Iztacala.

* Mtra. Rodríguez Soriano, Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Iztacala.

³⁶ <http://tlali.iztacala.unam.mx/cgi-bin/prosap/lineamientos.cgi> (segunda página).

3.1.5 Facultad de Estudios Superiores “Zaragoza”.

El “19 de enero de 1976 la entonces ENEP-Zaragoza inició sus actividades, posteriormente el 19 de mayo de 1993 recibió el estatus de Facultad”³⁷. Actualmente la FES-Zaragoza, (FESZ) “imparte siete carreras de licenciatura: Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Enfermería, Psicología, Química Farmacia y Biología (QFB), Ingeniería Química y Biología. Adicionalmente se imparten los siguientes estudios de posgrado: Doctorado en Ciencias (área de Biología de la reproducción), Maestría en Administración, Maestría en Docencia y siete especializaciones”³⁸. Sus instalaciones están construidas en dos campos universitarios: Campo I y Campo II.

En el Plan de Desarrollo Institucional (2005-2009), de los siete programas que se indican, el primero es el de –Académicos-, éste señala: “En la FES Zaragoza, al profesor se le valora como un ser humano en desarrollo, cuya experiencia, conocimientos, disposición y capacidad, son el capital del que depende la calidad y la pertinencia de las acciones de la Universidad. Se debe impulsar su superación disciplinaria, pedagógica, social y humanística”³⁹, lo anterior manifiesta la necesidad de promover el desarrollo del profesor universitario en varios aspectos, para mejorar su participación académica. En el Plan de Desarrollo, se concibe al personal académico como el elemento permanente, fundamental y como columna vertebral de la vida zaragozana, a su vez se subraya que existe un gran número de profesores de las siete carreras que están próximos a jubilarse lo cual a corto plazo generará una situación complicada para la Facultad, para ello se plantea operar programas para la formación docente en el ámbito pedagógico así como en el disciplinar.

A continuación reproducimos las dos primeras metas (de diez metas) y sus respectivas acciones planteadas en el programa: Académicos, porque reflejan la política institucional enfocada hacia la formación docente de tipo pedagógica particularmente y que además destacamos las más centradas en ésta con negritas.

³⁷ Plan de Desarrollo Institucional (2005-2009), de la FES-Zaragoza, pp. 6, 7.

³⁸ Ibidem. p. 7.

³⁹ Plan de Desarrollo Institucional (2005-2009), de la FES-Zaragoza. p.16.

METAS Y ACCIONES

META 1.1: Incrementar los cursos de formación pedagógica, superación y actualización profesionales del personal académico en un 2% anual los primeros 2 años, manteniendo esta cifra el resto de la gestión, y fomentar la inscripción a los mismos.

En el año 2003 se desarrollaron 341 cursos destinados a esta acción, lo cual nos obliga a realizar 7 cursos más el primer año, es decir 348 cursos, en 2005 la cantidad de 355 cursos, cifra que se debe mantener hasta el fin de la gestión.

ACCIONES:

- 1.1.1. Realizar de forma permanente el diagnóstico de necesidades académicas.**
- 1.1.2. Implantar los cursos de formación pedagógica de acuerdo con el diagnóstico de necesidades de los docentes.**
- 1.1.3. Establecer y operar un programa de actualización, uno de educación continua y uno de intercambio académico con otras universidades o instituciones nacionales y extranjeras durante los dos primeros años de la gestión.
- 1.1.4. Programar dos cursos anuales de herramientas y técnicas didácticas dirigidos al personal académico.**
- 1.1.5. Fomentar la participación del 25% anual de los profesores de asignatura en cursos de actualización de su disciplina y para su desarrollo pedagógico.**
- 1.1.6. Proseguir con la actualización del personal académico en metodologías educativas que enfatizen el papel del docente como formador, a través de programas y/o cursos presenciales y no presenciales.**
- 1.1.7. Incrementar las alternativas de formación y superación docente para los profesores promoviendo el intercambio académico interinstitucional (con universidades, empresas o industrias afines a la disciplina que se imparta) mediante estancias, cursos, congresos, etc.
- 1.1.8. Planear, instrumentar y evaluar un programa de inducción a la docencia en cada carrera, de acuerdo con las necesidades y recursos disponibles.**

META 1.2: Aplicar al 100 % del personal académico de nuevo ingreso el Programa de Formación de Profesores Universitarios, como lo marca la Legislación Universitaria reforzándolo con la política de cursos de inducción al trabajo docente para todos los profesores, antes de ser contratados por la Facultad y durante su desempeño como académico.

Es urgente y prioritario para la presente administración capacitar a los profesores, principalmente de nuevo ingreso, en metodologías y técnicas docentes modernas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ACCIONES:

- 1.2.1. Que todos los profesores de nuevo ingreso participen en el Programa de Formación de Profesores Universitarios como lo establece el Estatuto del Personal Académico.**
- 1.2.2. Se programaran dos periodos de cursos de inducción para el personal académico de nuevo ingreso por año.**
- 1.2.3. Evaluar el impacto que tenga el programa en el rendimiento escolar de los alumnos.

Al respecto de los anteriores puntos, identificamos que las acciones de formación docente pedagógicas se encuentran en casi la totalidad de éstos y que cada uno implica diversas fases. Resaltamos un interés significativo por favorecer acciones para formar al profesorado de la FESZ en la docencia, que tiene que ver con la situación muy particular de ésta dependencia. Es importante destacar que las metas y acciones plasmadas como parte del Plan de Desarrollo expresan la política institucional, lo cual en definitiva permitiría su desarrollo, sin embargo, para ello se requiere de una estructura académica, organización, recursos, etc. y sobre todo de un plan de trabajo bien definido que guíe el proceso a seguir para lograr los resultados reales esperados (desconocemos la participación de la (s) instancia (s) precisa (s) y sus labores responsables de llevar a cabo tales metas y acciones, pues en la investigación exploratoria realizada aún se estaban ultimando detalles del Plan de Desarrollo). A continuación nos remitimos a dicha exploración.

En la FES-Zaragoza ubicamos que la Unidad de Asuntos del Personal Académico (UAPA) es la instancia responsable de la formación, actualización y superación docente de los académicos, la cual depende de la Secretaría General de la Facultad. Para cumplir con su labor tiene bajo su dirección a los Departamentos de Desarrollo Académico, Avaes y Reconocimientos, y Educación Continua. El jefe de la UAPA⁴⁰ indicó que ésta instancia como en otras Facultades de la UNAM, surge como una medida para responder a los objetivos principales y a la razón de ser de la Universidad, la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. La UAPA es la instancia que a través de coordinar y gestionar los programas de la DGAPA promueve la formación académica y la profesionalización del docente. En este sentido, los profesores deben

⁴⁰ M. C. Ricardo Calvillo Esparza Jefe de la Unidad de Asuntos del Personal Académico

contar con el respaldo del Comité Académico de su carrera, la valoración de la UAPA y cumplir con los requisitos marcados por la DGAPA. También la UAPA apoya eventos académicos que responden a los intereses y necesidades propios de cada una de las carreras, ajustándose a las políticas y recursos institucionales. El trabajo que lleva a cabo la UAPA es en respuesta al Plan de Desarrollo Institucional de la gestión en turno⁴¹.

Cabe mencionar que como política institucional, el profesor de nuevo ingreso a la Facultad debe cumplir con el requisito obligatorio de haber tomado un curso o evento académico que corresponda a la formación en la docencia, ya sea en la FESZ o en otra instancia educativa.

Los departamentos que integran a la UAPA desempeñan diversas funciones. En entrevista con la jefa del *Departamento de Desarrollo Académico*⁴²(DDA) se nos indicó que éste tiene la función de fomentar la actualización de los profesores en su área de conocimiento, mediante el apoyo a los profesores que desean inscribir sus cursos en el PASD de la DGAPA, cursos que estén basados en los planes de estudio de las carreras. Para ello cuenta con que el equipo de cómputo esté siempre en red para mantener la comunicación directa y permanente con DGAPA y con los mismos profesores que se ubican en su mayoría en el campo uno de la FESZ. También se coordina el programa interno de superación académica que no tiene un calendario específico, ya que a lo largo del año los maestros pueden inscribir todos los cursos de diferentes modalidades como mesas redondas, foros, talleres, o coloquios que los maestros realizan junto con los estudiantes, más allá de las clases y que enriquecen la formación de los estudiantes. Además de proporcionar materiales o espacios a los profesores que lo requieren, como retroproyector de acetatos, grabadora, algún cañón, papelería, aula o auditorio.

En el *Departamento de Educación Continua (DEC)* se llevan a cabo eventos académicos que proponen docentes de la Facultad y que se realizan en las instalaciones de ésta. También certifica los eventos de instituciones educativas externas que requieren de un aval académico de la UNAM a través de la FES-Zaragoza, en coordinación con el Departamento de Avaes y Reconocimientos, para ello se debe reunir una serie de requisitos para garantizar en la medida de lo posible el

⁴¹ Se nos indicó que la actual gestión inició sus labores el 16 de enero del 2006, con la dirección del C.D. Alfredo S. Sánchez Figueroa (anterior Secretario General), y que corresponde al periodo 2006-2010. A su vez, supimos que se estaban basando en el Plan del director anterior, pero en la presentación del Plan de Desarrollo Institucional de la FESZ, se refiere al periodo 2005-2009 y está el nombre del Mtro. Juan Francisco Sánchez Ruiz (anterior director) cuestión un tanto confusa.

⁴² Lic. María de Lourdes Fernández Plata, jefa del Departamento de Desarrollo Académico.

evento avalando. Para otorgar un aval a un evento académico ya sea interno o externo, se cuenta con subcomisiones de los Comités Académicos de las siete carreras respectivas, las subcomisiones están encargadas de revisar las características y comentarios a cerca de toda serie de eventos académicos que requieren un determinado aval.

En entrevista con la jefa del DEC, nos indicó que: “la función que desempeña el DEC con respecto a la formación docente es nada más darle forma, canalizar y organizar los eventos, en donde los profesores marcan su interés por realizar algún tipo de actividad académica, en este caso la UAPA es la recepción”⁴³. Entonces, las acciones de formación docente corresponden más bien al interés de los profesores por ciertas áreas, no es algo que el DEC tenga establecido de manera institucional.

Los diplomados de formación docente (pedagógica) brindados por el DEC, surgen porque en un inicio se daban cursos de formación docente de manera aislada y posteriormente se quiso vincular una serie de cursos que respondieran a la formación pedagógica del docente. Actualmente, hay sólo cuatro diplomados de formación pedagógica y la apertura e impartición de éstos varía de acuerdo a la demanda, que puede ser interna o a solicitud de alguna institución externa⁴⁴, en donde por lo general es un diplomado al año.

Entre los requisitos de ingreso a los diplomados de formación pedagógica es que deben ser profesores en algún nivel educativo a partir de secundaria, y en el caso de ser externos deben contar con antigüedad laboral y/o estar interesados en ejercer la docencia. Al respecto, asiste mucha gente externa de la SEP y de instituciones de la Salud (médicos, enfermeras, trabajadores sociales) a éstos últimos el IMSS, les da una prima económica por formarse en el área de la docencia. Por lo anterior, cabe cuestionar el que se dirijan cursos a personas que no necesariamente tienen una práctica docente y que exista un interés económico de por medio, también cabría analizar la trascendencia y uso de las constancias otorgadas a estos participantes.

La población que toma los Diplomados de formación docente (pedagógica), en su mayoría es externa, cuestión que la coordinadora del DEC explica claramente en el siguiente comentario

⁴³ M. C. Margarita Cruz Colunga, jefa del Departamento de Educación Continua de la FES-Zaragoza.

⁴⁴ También el DEC, realiza cursos dirigidos a instituciones que no tienen que ver con la filosofía de la UNAM como por ejemplo la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Politécnico Nacional o áreas médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social.

“desafortunadamente en el área que nosotros manejamos que son las ciencias químico-biológicas muchos profesores no se sienten interesados por tomar el curso de docencia universitaria, por ejemplo del área médica creen que con ser muy buenos médicos, con tener muy buena experiencia clínica, son muy buenos maestros, sin embargo se ha comprobado, se ha evaluado que no es verdad, que los maestros pueden ser una eminencia en el área clínica pero a veces les falta la formación docente o didáctica y cuesta mucho trabajo convencerlos de que tienen que tomar cursos, son reacios”⁴⁵. El comentario anterior, muestra una actitud muy generalizada entre los profesores de varias carreras en todas las unidades multidisciplinarias ya sea en menor o mayor medida, y que además es manifiesto de manera explícita o implícita, y que es evidente en la parte académico administrativa de las instituciones, en las evaluaciones y/o cuestionarios de opinión al profesorado y en la poca participación en los diplomados de formación docente, esto fue coincidente en las dependencias universitarias, en donde se manifestó que la mayoría del profesorado centra su interés en lo disciplinar (dominio de contenidos) y que la formación en la docencia es una cuestión considerada significativa pero no indispensable, esto nos traslada a resaltar la importancia de tener en cuenta -la concepción de docencia- de cada profesor (tratada en el primer capítulo). Aquí, nos interesa revelar que sí existe la necesidad por la formación docente sólo que usualmente se alude a ésta como problemas a los que se enfrentan los profesores en su labor cotidiana, es decir, los profesores que desconocen las cuestiones pedagógicas no manifiestan su interés por ésta, pero sí indican las situaciones limitantes y las carencias en elementos diversos, materiales y apoyos educativos (cuestiones pedagógicas). Tal análisis se retomará en las conclusiones del capítulo.

Ahora, señalamos algunas particularidades de dos de los diplomados de formación en el área pedagógica. La creación específicamente del Diplomado de Formación Pedagógica (DFP), emanó en el 2001 de un programa general que emitió la Universidad, y consta de cuatro módulos y además de dos talleres uno de lectura y otro de redacción, el diplomado es abierto, se imparte un día a la semana y los grupos son muy pequeños. En contraste está el Diplomado de Docencia Universitaria, el cual tiene un gran número de alumnos (externos en su mayoría) y es considerado como uno de los diplomados con bastante éxito, aunque no se sabe con precisión la causa de éste, pero se reconoce la labor de la “coordinadora del diplomado”⁴⁶ a quién tuvimos ocasión de entrevistar y que nos refirió que el Diplomado de Docencia Universitaria responde a la necesidad de brindar una formación pedagógica a los profesores en ejercicio o que darán clases en un

⁴⁵ M. C. Margarita Cruz Colunga, jefa del Departamento de Educación Continua de la FES-Zaragoza.

⁴⁶ Mtra. Ma. Esmeralda Bellido Castaños. Coordinadora del Diplomado en Docencia Universitaria.

futuro. El diseño del diplomado está basado en la normatividad del DEC y en la realización de un diagnóstico sobre las necesidades de formación docente de los profesores. El diplomado consta de siete módulos y de una duración de 260 horas y actualmente está en la onceava generación, y se realizó un estudio de seguimiento de egresados, que retroalimentó el diplomado.

En cuanto a la evaluación de los diplomados de formación docente, el DEC lleva un control administrativo sobre el cumplimiento del horario y las condiciones del espacio, pero depende de cada coordinador el realizar una evaluación en la que se profundice sobre los resultados obtenidos del Diplomado. A su vez, en la FESZ existe la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), que realiza evaluaciones a los docentes y alumnos, y en la gestión actual ésta continuará la labor.

Los medios que utiliza el DEC para difundir los cursos o diplomados de todas las áreas de la unidad multidisciplinaria, son la gaceta universitaria, la agenda universitaria de la UNAM, el periódico Universal el segundo sábado del mes, el tiempo libre el último jueves del mes y la página de internet.

Si bien al momento de la investigación exploratoria realizada en la FESZ no existía ningún programa de formación docente, percibimos un punto de vista objetivo sobre la situación institucional por parte de los funcionarios entrevistados e interés por la formación docente, cuestión que se ve reflejada en las metas y acciones específicas de formación para la docencia del Plan de Desarrollo Institucional. Sin embargo nos suscitan algunas interrogantes al respecto: ¿se cuenta con la estructura académica encargada de concentrar y coordinar las acciones dirigidas a la creación y seguimiento de un programa de formación docente?, ¿se cuenta con los formadores en formación docente que con su labor procuren cubrir con las expectativa de los docentes? con respecto a que se plantea implantar cursos de formación pedagógica y cursos de herramientas y técnicas didácticas ¿estos cursos contemplan el no repetir la experiencia de acciones aisladas que por su carácter independiente, no permiten una secuencia y evaluación de los resultados?, ¿se ha examinado la contribución que pueden brindar los estudios de evaluación realizados por la DGEE?. En la FESZ, las limitantes que señalaron los responsables entrevistados en las diferentes instancias se centran en la insuficiencia de los recursos económicos para sufragar la falta de espacios físicos en la Facultad, falta de equipo y material de papelería por mencionar algunos inconvenientes para el correcto funcionamiento de la institución.

A continuación esquematizamos los puntos importantes sobre la formación docente en la FES-Zaragoza.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-Zaragoza⁴⁷	
CONCEPTO	No hay un concepto específico, porque aquí debemos de considerar primero que tenemos siete carreras, englobadas en lo que son las ciencias químico biológicas, ciencias de la salud, entre estas siete carreras de tres áreas del conocimiento desde un punto de vista diferente pero que se llegan a entremezclar se llegan a asociar, que lógico las características del docente de cada área en especial tiene que ser muy particular, tiene que ser muy específico, es decir sin tratar de marcar un perfil único en cuanto a la formación del docente o al docente, poner situaciones que sean generales a todas la áreas, pero en términos generales tienen que responder a particularidades de cada disciplina tal cual ⁴⁸ .
PROGRAMAS INSTRUMENTADOS	No hay ningún programa instrumentado. Sin embargo, en el programa: Académicos del PDI, señala en el punto 1.1.8. “Plantear, instrumentar y evaluar un programa de inducción a la docencia en cada carrera, de acuerdo con las necesidades y recursos disponibles” ⁴⁹ .
DISEÑO DE LOS PROGRAMAS	Sólo se indica la programación en el punto 1.2.2. “Se programarán dos periodos de cursos de inducción para el personal académico de nuevo ingreso por año”.(PDI, FESZ p.18)
POBLACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personal académico de la FESZ.
COBERTURA	Según se indica en la meta 1.2: “Aplicar al 100% del personal académico de nuevo ingreso el Programa de formación de Profesores Universitarios, como lo marca la Legislación Universitaria reforzándolo con la política de cursos de inducción al trabajo docente para todos los profesores, antes de ser contratados por la Facultad y durante su desempeño académico”.(PDI, FESZ p.18)
EVALUACIÓN Y/O SEGUIMIENTO	Según se indica en el punto 1.2.3. “Evaluar el impacto que tenga el programa en el rendimiento escolar de los alumnos”. (PDI, FESZ p.18)
CARACTERÍSTICAS DEL FORMADOR DOCENTE	“Generalmente las personas que están dando los Diplomado son gentes que están formadas o que tienen el doctorado de pedagogía en la Facultad de Filosofía o tienen la Maestría en Educación Superior que da Aragón y da CU o tienen la especialización en el ejercicio de la docencia del CISE” ⁵⁰ .

Tabla 9: La formación docente en La FES-Zaragoza.

⁴⁷ Información Basada en las entrevistas realizadas al jefe de la UAPA y a la M. C. Margarita Cruz Colunga, jefa del DEC y lo que se plantea en el Plan de Desarrollo Institucional de la FES-Zaragoza (2005-2009).

⁴⁸ M. C. Ricardo Calvillo Esparza Jefe de la Unidad de Asuntos del Personal Académico.

⁴⁹ Plan de Desarrollo Institucional de la FES-Zaragoza (2005-2009), p.18.

⁵⁰ M. C. Margarita Cruz Colunga, jefa del Departamento de Educación Continua, instancia que maneja entre otros diplomados los de formación docente en el área pedagógica.

3.2 PROBLEMÁTICAS CONCURRENTES

Después del recorrido descriptivo sobre las acciones y programas de formación en la docencia que se manejan en cada unidad multidisciplinaria, reconocemos la influencia de factores y problemáticas particulares. A si mismo, también distinguimos algunos puntos de coincidencia que circunscriben las acciones de formación docente y que a continuación señalamos.

- La cuestión de los recursos económicos es la razón que hoy en día se indica como principal limitante para muchas de las medidas de atención o posible solución a problemáticas en diversos ámbitos académicos, incluyendo la necesidad de formación en la docencia de profesorado universitario. Sin embargo también se evidencia la falta de un interés institucional hacia la implementación de un plan estructural de formación docente. En este punto es indiscutible que todas las unidades multidisciplinarias se encuentran en la tarea de búsqueda de fuentes de ingresos económicos, situación que representa un serio problema de fondo y que rebasa nuestro objeto de análisis, y que sólo podemos enunciar, debido a que desencadena otras complicaciones, de las que podemos señalar: los profesores de asignatura representan la mayoría (70%) del personal académico en todas las dependencias, lo cual denota que la docencia no cuenta con el apoyo que necesita, para su buen funcionamiento; los profesores que se esfuerzan por realizar bien y mejor su trabajo académico a veces se desmotivan por falta de material, equipo y las condiciones de trabajo. Al respecto se reconoce la falta de profesorado de dedicación completa a la docencia y que no se puede contratar a profesores de alto nivel (currículum académico distinguido aunado al deseo de ejercer la docencia) ante la imposibilidad de ofrecerles una plaza por la insuficiencia del banco de horas.
- La falta de participación de los docentes en los diplomados de formación en docencia, muchas veces se debe a que priorizan la necesidad de actualizarse en su profesión, y no se ven interesados en formarse para mejorar su ejercicio docente, porque además implica un costo.
- Los profesores generalmente no observan resultados de mejora en la docencia de los cuestionarios de opinión y/o evaluaciones que les aplican, pues se les ve con desconfianza y se les califica como vacíos, porque muchas veces se desconoce la secuencia y conclusiones de estos instrumentos, además de que no ven satisfechas las necesidades o demandas que señalan.

- Los alumnos generalmente son quienes ubican a los profesores que necesitan mejorar su ejercicio docente, si se formaran en la docencia y/o actualizaran sus conocimientos disciplinares, sin embargo esto se reduce sólo a comentarios.
- Aunque en la mayoría de las unidades multidisciplinarias se tiene alguna medida que brinda cierta atención sobre formación docente (de tipo pedagógica), esto representa generalmente una norma dirigida a los profesores que ingresan a la institución y que deben cumplir con al menos un curso de inducción a la docencia o cubrir un número determinado de horas sobre formación en la docencia, cuestión que muchas veces no se lleva a cabo y se contrata a profesores que no han tomado ninguna preparación docente, ni la tomarán por falta de interés, pues se pasa por alto, porque está muy arraigada la creencia de que “si ya se sabe la ciencia, ya no se necesita una formación para enseñar”.
- En contraposición al punto anterior, hay profesores con antigüedad y que están interesados en formarse en la docencia porque no contaron en un inicio con ésta, sin embargo los cursos están diseñados para profesores de nuevo ingreso (aunque están abiertos al profesor interesado) y al ser profesores con experiencia en el ejercicio docente no están contemplados en algún programa de formación para mejorar su labor, que tome las características precisas de profesores que desean seguirse formando (edad, situación laboral, antigüedad institucional, temáticas educativas de interés, problemáticas recurrentes por carrera, recuperación de experiencias, necesidades específicas).
- La falta de recursos que financien programas de formación docente, es una limitante que está presente, sin embargo resaltamos la falta de interés de las autoridades institucionales por brindar al profesorado universitario más opciones de formación docente y actualización disciplinar, por lo que es necesario crear y desarrollar estrategias para sustentar acciones y programas encaminados a dar la atención requerida al profesorado de manera permanente.
- Existe una necesidad de información y apoyo pedagógico dirigida a los profesores que desconocen formas diferentes de enseñanza, reproduciendo los modelos tradicionales, enfrentándose de manera solitaria (sin apoyo) a problemáticas docentes.
- Es necesario que los formadores de formación docente estén realmente habilitados para fungir como tal, que además de manejar los contenidos, manejen las teorías en la práctica con los grupos de docentes con el fin de que los mismos participantes vivencien una concepción novedosa de enseñanza, es decir que el formador de formación docente no sea reproductor de las acostumbradas prácticas que conllevan a la apatía.

- En todas las dependencias se tiene la necesidad de revisar, renovar, actualizar y acreditar los planes y programas de estudio de las carreras, para ello resulta imprescindible la colaboración de los profesores, sin embargo se indica que los mismos profesores plantean la necesidad de contar con los elementos que les permitan incidir apropiadamente en el proceso de cambio curricular. En este aspecto destacamos una vez más la necesidad que los profesores tienen de la formación en la docencia, en donde el currículum, los planes y programas de estudio, en el presente constituye una temática básica.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV.

FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS PECULIARIDADES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA FES-ACATLÁN

Después de la revisión sobre el panorama actual de la formación docente en las cuatro unidades multidisciplinarias de la UNAM en el capítulo anterior, es que ahora en este último capítulo nos concentramos en el análisis del estudio de caso que se llevó a cabo en la FES-Acatlán, el cual está compuesto por dos partes: la primera en la que nos interesó recuperar las experiencias de profesores formadores de formación docente a través de la realización de entrevistas y la segunda parte en la que nos dimos a la tarea de recabar datos precisos del profesorado universitario, a través de usar el cuestionario como instrumento de análisis, representando éste último la fuente de información principal de este apartado. Es así que realizamos un análisis de los diversos fundamentos, factores y variables que circunscriben y se relacionan con la temática de la formación docente. Entonces, en lo siguiente y en el orden respectivo es que se presentará la exposición del análisis e interpretación de la información obtenida. Los objetivos que guiaron el diseño de la investigación de campo en esta última etapa de la investigación fueron los siguientes:

Objetivos específicos:

- Establecer un marco de referencia que permita examinar la estructura de los cursos instrumentados sobre formación docente en la FESA, a partir de recuperar las experiencias de profesores que los han impartido en algún momento determinado.
- Identificar aspectos particulares y de tendencia general del profesorado universitario de la FES-Acatlán, hacia determinadas cuestiones de la formación docente, a través de encuestarles directamente y obtener la información de primera fuente.

A su vez, en nuestro estudio, nos dimos a la tarea de identificar distintos aspectos que caracterizan al profesorado universitario, así también detectamos algunas de las condicionantes del trabajo docente, que en un momento dado pueden ser las causas de motivación o desmotivación del correcto desempeño de la actividad docente. En este sentido deseamos remarcar que para abordar la cuestión de la formación docente hemos pretendido examinar los distintos aspectos de la actividad docente, reconociendo que el trabajo docente directo está

circunscrito a la interacción entre personas, en donde nos enfocamos en el docente universitario como uno de los dos actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el otro sería el estudiante). El tomar como objeto de análisis al profesor universitario, nos remite ha establecer algunas consideraciones preliminares: el trabajo docente representa una elección de ejercicio profesional, y que suscita en quien la desempeña diversas manifestaciones de satisfacción como lo son las recompensas emocionales o psíquicas, debido a que es un trabajo intelectual placentero que le resulta gratificante, o por el contrario es un trabajo que puede producir insatisfacción derivada de la existencia de problemáticas docentes (económicas, sociales e institucionales como por ejemplo: salarios bajos, desvaloración social de la labor docente, clases grandes, estudiantes mal preparados, la falta de recursos, los requisitos de rendición de cuentas) y que pueden desvanecer la motivación intrínseca de las personas. Por último realizamos el análisis de cuatro puntos que consideramos son importantes para comprender mejor la condición de aquéllos elementos que suelen estar presentes o ausentes en las acciones de formación docente y que a su vez la configuran.

4.1 RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE PROFESORES FORMADORES EN DOCENCIA

En la pretensión de configurar un panorama sobre cómo se han llevado a cabo las acciones de formación docente en la FES-Acatlán, nos abocamos a examinar las condicionantes del entorno, a partir de las perspectivas de las personas que han colaborado en algún momento determinado en el programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia, perteneciente al actual Departamento de Formación Docente y Superación Académica (D.F.D.)¹, y que han fungido como “formadores de formación docente”², laborando en la parte medular del diseño e instrumentación de los cursos, esto nos permitirá reconocer algunas de las circunstancias de las prácticas vivenciales en las que se han desenvuelto los especialistas encargados de la formación docente.

¹ A éste Departamento se hará referencia como Departamento de Formación Docente (D.F.D.), ya que se le alude cuando tenía ese nombre, y a que no abordamos la Superación Académica. Así también el programa de “Formación para el Ejercicio para la Docencia”, de la FESA, lo indicaremos como programa de formación docente.

² Entendemos por “formador de formación docente”, a la persona que tienen un referente profesional en los aspectos pedagógico-didácticos, que a partir de un interés propio y con base en el estudio concienzudo, profundo y específico del ámbito de la formación docente, ha logrado una especialización al manejar todo un corpus teórico-práctico de conocimientos sobre la docencia. Es así que siendo los profesores entrevistados los encargados de realizar la tarea de formar para la docencia, les asignamos el carácter de formador.

Es así, que nos dimos a la tarea de recuperar las experiencias de tres de los profesores “formadores” que han estado involucrados con el compromiso de formar en la docencia al profesorado universitario de esta institución, esto a partir de que cada uno de manera individual nos concediera una entrevista de guión semiestructurado (*ver anexo*). La selección de los profesores formadores correspondió al hecho de que han tenido una participación importante en el programa dirigido a la formación docente de la FESA, y a su accesibilidad ante nuestra solicitud; los enunciamos a continuación: 1) Lic. Lilia Beatriz Ortega Villalobos, 2) Lic. Luis Suárez Hernández y 3) Lic. Jazmín Del Ciprés González, a quienes haremos referencia como formadores de formación docente, profesores formadores y/o coordinadores, así también retomaremos el número arriba asignado, correspondiente al orden en el que se hicieron las entrevistas, para citar el comentario que cada uno realizó en algunas de las preguntas.

En la entrevista consideramos necesario abordar el área profesional-individual que se centra en el interés personal por la temática de la formación docente y en el asumir el rol académico de “ser formador de formación docente”; y la colectiva-institucional en la que consideramos está la pertenencia al cuerpo docente y al trabajo en circunstancias y condiciones específicas de la institución.

Cabe señalar que cada entrevistado ha tenido participaciones y atribuciones específicas en el programa de formación docente, en diferentes periodos de tiempo, pero todos comparten la característica de haberse desempeñado como coordinadores de los cursos de dicho programa, en donde inclusive, actualmente el profesor Suárez funge como tal.

La información vertida en este apartado constituye la recopilación y análisis de las perspectivas y experiencias de los entrevistados, así también se apoya en datos de tipo formal sobre los antecedentes de las prácticas de formación docente de la FESA, en las que inclusive aún hoy en día prevalecen algunas de las acciones y situaciones que componen el programa de la formación docente.

4.1.1 Conceptos

En principio nos interesó conocer el concepto de docencia que tenía cada profesor formador, y las respuestas a la primera cuestión fueron variadas, destacando el predominio del enfoque personal de los especialistas, pero en el que existe la coincidencia al respecto de que para ejercer la docencia se requiere de una formación previa que implica una preparación para el desarrollo de una práctica docente inmersa en una red de conexiones y comprometida con el aprendizaje del estudiante universitario, la institución educativa y la sociedad.

1. “Para mí, la docencia es un ejercicio profesional, [...] en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es conducido de manera intencional, sistemática, planeada, dentro de un contexto institucional en este caso si hablamos de la docencia universitaria, entonces se apega a fines institucionales desde la función social de la Universidad que es formar profesionales útiles a la sociedad y se apega también a un proyecto curricular que está definido institucionalmente y en el cual participamos [*los docentes*] como colaboradores, entiendo el ejercicio de la docencia como una colaboración dentro de un proyecto mayor de formación en donde no terminamos con nuestro trabajo en el aula sino estamos participando a través del proceso de formación profesional que sigue un estudiante a lo largo de años dentro de una carrera”.
2. “Para mí, la docencia es una actividad que implica una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes respecto a una práctica. La docencia es una práctica que es compleja y que realizo en el salón de clases”.
3. “El concepto de docencia es la impartición, la facilitación, la transmisión de conocimientos e información y de formas de comprender ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje y dirigidos a los estudiantes de educación superior, para que ellos desarrollen habilidades y aptitudes relacionadas con el ámbito preciso de la carrera que estudian”.

Así también consideramos importante conocer el concepto manejado por cada entrevistado/a como especialistas en el tema sobre “formación docente”, y obtuvimos dos perspectivas desde la posición del ser profesor formador de formación docente (1 y 2), y una sobre la posición del ser profesor/a universitario/a (3); éstas a continuación:

- 1) “La formación docente es el desarrollo de capacidades, de competencias para poder orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva pedagógica, con un fundamento que tiene que ver con lo psicológico, lo sociológico, lo antropológico, lo filosófico y que por lo tanto requiere de una profesionalización de la docencia”.

2) “La formación docente para mí es un campo tanto de conocimientos, un campo de investigación y un campo de prácticas, es decir en la formación docente, estarían una serie de saberes o conocimientos constituidos que nos permitirían orientar y entender la parte de las prácticas [*docentes*], [...] este campo de conocimientos donde estaría la pedagogía, la didáctica, la sociología, la psicología y las disciplinas que de alguna manera son necesarias [...] para entender las prácticas concretas, en las que se expresan una serie de variables y elementos muy complejos en donde están las cuestiones del aprendizaje, la enseñanza, la especificidad de un contenido, la estructuración de éstos elementos en un proyecto curricular y las condiciones cotidianas en las que se mueven, [...] en donde estarían estos tres elementos: la necesidad del manejo de los conocimientos disciplinarios o multidisciplinarios, la necesidad de estar investigando y la necesidad de analizar este campo de prácticas”.

3) “Pues sería esto, formar a los profesores en función de estrategias propias que genere su disciplina para poder brindar un mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, regularmente el profesor se preocupa por la materia, por lo que quiere enseñar, [...] *sin embargo* esos conocimientos nos favorecen más a los profesores que a los alumnos, porque no pensamos mucho en cómo generar estrategias de aprendizaje pensadas en los alumnos, *es decir* pensamos en el contenido no en cómo lograr que los alumnos accedan a él, realmente improvisamos porque no tenemos una formación *docente* [...] que nos de elementos académicos para enseñar mejor”.

4.1.2 Tipo de preparación en la docencia con la que cuentan los docentes, previa a su ejercicio.

Los profesores formadores cada vez que imparten un curso de formación docente se pueden dar cuenta del tipo de experiencias que los profesores de nuevo ingreso han tenido en el ejercicio docente, por ello nos interesó conocer su opinión sobre si los profesores universitarios cuentan con algún tipo de preparación que los capacite para desempeñarse como docentes. Las respuestas de los tres entrevistados coincidieron en que por lo general los profesores asistentes a los cursos de inducción a la docencia cuentan sólo con la formación de su profesión disciplinaria, característica primordial para ejercer como profesores de nivel superior, y se trata de una preparación estrictamente temática sobre los contenidos a trabajar en determinada área del conocimiento, se indicó que son pocos los casos en que los maestros han tomado cursos de actualización de temáticas pedagógicas, o de los profesores que han tenido experiencias laborales en otras instituciones en las que han tomado cursos de formación pedagógico-didáctica. En este sentido, los profesores no tienen una formación específica para ejercer la actividad docente, ya que no es un requisito curricular; más bien la práctica de los profesores que se inician en la

docencia está guiada por las imágenes de los “buenos” o “malos” maestros que tuvieron en su trayectoria escolar, pero no se tiene una experiencia de formación en la docencia.

4.1.3 Interés por la formación docente.

En cuanto a cómo es que el profesor (a) formador (a) se involucró en el campo de la formación docente, nos interesó conocer las motivaciones personales que surgieron en los profesores entrevistados para desempeñarse como “formadores de formación docente”. Esta pregunta está encaminada a destacar la biografía personal del profesor formador que ante un interés personal y las circunstancias del momento se orienta hacia la investigación en torno a la temática de la formación docente.

La información, es la siguiente:

1) “A la hora de estar trabajando como pedagoga y la docencia como una ocupación profesional, y a la oportunidad de realizarlo desde el inicio por tiempo completo, es decir dedicar todo mi tiempo a la Universidad, me puede percatar de que efectivamente, a pesar de ser pedagoga al igual que los otros profesores universitarios yo manejaba un contenido disciplinario de mi profesión pero no una formación para la docencia, entonces me fui haciendo de un acervo, de una serie de literatura, de conocimientos tomando cursos, pensando y problematizando desde la pedagogía, qué implica ser un docente universitario, qué necesidades no sólo técnicas sino de reflexiones epistemológicas, de la relación del sujeto con el conocimiento, del sujeto de formación profesional con el conocimiento y darme cuenta de que había una ausencia de formación epistemológica para los docentes, de por sí hay poca formación docente y hay áreas que no se trabajan la filosófica, la epistemológica, se manejan mucho las técnicas pero no la formación más a fondo, entonces fue que me interesé en colaborar con la institución y en auxiliar como pedagoga con esta preocupación de la formación docente en específico”.

2) “Bueno, mi interés y mi cercanía con este campo de la formación docente es desde que estudié la carrera de pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras y por ahí del segundo año por un vínculo de amistad que tenía con maestros que en aquél entonces estaban en el Centro de Didáctica tomé algún curso, por la facilidad que me brindaron dichos maestros, que era el curso de didáctica general en aquél entonces, había cursos aislados, otro fue el de dinámica de grupos, era un taller experimental [...] que impartían profesores como Jesús Berruesca, Rafael Ayalas, Martiniano Arredondo, incluso Porfirio Moran. Esta fue mi cercanía, mi experiencia y mi iniciación, me gustó, y pues terminé mi carrera y tuve la oportunidad de seguir en ese campo. Ingreso, en la ahora FESA en el 77, y justamente ingreso al Departamento de Formación Docente que en ese entonces coordinaba la Maestra Ana Rafaellini, y justo entro preparando un curso e impartíendolo”.

3) “Pues igual que como docente, yo ingresé a trabajar en el Departamento [*de formación docente*] y tuve la posibilidad de trabajar muy de cerca a alguien que tenía un poco más de experiencia y trataba de imitar y/o de seguir estos lineamientos que ella tenía, y fue entonces que empecé a habilitarme en este proceso de formación [*docente*] y que decidí investigar más sobre los programas estructurales sobre formación docente de otras universidades”.

De los anteriores testimonios identificamos tres condiciones importantes que favorecieron el encargo de fungir como formador de formación docente, presentes en los tres entrevistados: 1) Los tres son pedagogos de profesión, cuestión que sobresale por ser una faceta de la pedagogía, 2) Las experiencias formativas, el estudio, interés y dedicación personal para alcanzar un manejo amplio y profundo que implica la especialización en el ámbito de la formación docente, y 3) La ocasión e interés particular por incursionar en el espacio determinado para llevar a cabo la formación docente como parte de la política institucional.

4.1.4 Caracterización de la formación docente en la FES-Acatlán

En este punto, consideramos primordial reconocer el perfil del “formador de formación docente”, a través de la información de fuentes directas, esto es de la experiencia del profesorado que ha fungido como tal, lo cual nos permitirá ampliar nuestra perspectiva sobre uno de los elementos principales de un programa estructural de formación docente. A continuación condensamos las respuestas que nos brindaron nuestros entrevistados, y en las que existieron varios puntos de acuerdo.

Los profesores, refirieron que en los años 70’s cuando tuvo lugar la masificación de la educación y la creación de las unidades multidisciplinarias, en específico la ENEP-Acatlán, ésta enfrentaba la necesidad generalizada en la UNAM, de contratar a nuevos profesores que muchas veces eran ayudantes de profesores y pasantes que aún no concluían la carrera. En ese contexto, la función del D.F.D. en Acatlán, se centró en capacitar a aquél profesorado de reciente ingreso, y ante la demanda de formación docente, también existía la necesidad de contar con profesores formadores que colaboraran con el Departamento, aunque generalmente con carácter voluntario porque ésta instancia no tenía recursos para pagarles. Entonces, los requerimientos que debía cubrir el

“formador de formación docente”³ en el D.F.D, esto es, como coordinador de algún curso de formación de profesores, eran: 1) pertenecer a la carrera de pedagogía o psicología, y 2) manejar los contenidos que predominaban en el campo de la didáctica y la sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implicaban la planeación, instrumentación y evaluación. Así es que, además de los dos elementos mencionados, los entrevistados indicaron que no había mayor requisito que el acordar los horarios y los tiempos, para fungir como formador de formación docente. Por ello, los entrevistados consideraron, que no existía una formación propiamente dicha para fungir como formador de formación docente, aunque señalaron que algunos de los profesores que colaboraron con el D.F.D. ya sea de manera formal o voluntaria, contaban con el referente formativo de haber tomado algunos cursos en el Centro de Didáctica, el cual en los años 70’s tuvo una importante labor a nivel nacional, al brindar cursos sobre temáticas pedagógico-didácticas a los profesores de diversas instituciones de nivel superior, fue así como varios de aquéllos profesores posteriormente se incorporaron como formadores de docentes en diferentes espacios institucionales de las entidades de la UNAM u otras instituciones del país.

También los profesores formadores indicaron la importancia de una preparación previa para incursionar como “formadores de formación docente”, a partir de la base de una formación profesional e interés personal por la investigación teórico-práctica de la docencia como un campo de conocimiento de la pedagogía.

Con respecto al seguimiento de un plan estratégico formal que orientara las acciones de formación docente, se nos indicó que no existía un lineamiento a seguir como tal ya que el Departamento como área responsable se concentraba en lo administrativo y la logística, en tanto que parte de la labor de éste era confirmar a los profesores formadores, contemplar una serie de cursos de temáticas aisladas (no había secuenciación), organizar horarios, espacios y convocar a los profesores de las carreras en diferentes periodos. Por su parte, los profesores formadores, tenían el encargo de articular el programa del curso, con la sola indicación de que se dirigía a profesores de primer ingreso, provenientes de diferentes áreas y que requerían de una inducción a la docencia a través de conocimientos pedagógicos. Es así que los profesores formadores tenían la “libertad”⁴ de proponer un programa que a su consideración retomara diversos elementos

³ Corresponde a la pregunta 5, en la que se hizo alusión a los requerimientos solicitados en el momento determinado en que cada profesor formador colaboró en el D. F. D. de la ahora FESA, y con referencia a su experiencia propia.

⁴ Consideramos que la libertad de proponer un programa a la que se hace referencia, implica un beneficio en cuanto a la producción de ideas y demás aspectos, sin embargo también distinguimos que se trata de un trabajo en solitario por parte del formador de formación docente, un trabajo aislado y desarticulado puesto que cada profesor formador,

pedagógico-didácticos, para brindarle al nuevo profesor universitario un referente sobre aspectos básicos de la docencia.

A partir de las declaraciones de nuestros entrevistados, constatamos que la formación docente conforma parte del proceso mismo de desarrollo y crecimiento de la Universidad, puesto que siempre ha estado presente la necesidad de contar con un profesorado universitario preparado en todas las dimensiones que envuelven al ejercicio docente y en ese sentido en los momentos de cambio político-social de nuestro país y la consiguiente disposición de políticas educativas se han reflejado en las prácticas educativas de cada institución.

Es evidente que a inicios de los años 80's, se observó una gran relevancia hacia la formación docente la cual se llevó a cabo de forma masiva y poco organizada por las mismas circunstancias sociales del momento, posteriormente la política institucional de la UNAM cambió y dejaría de lado el interés por el desarrollo de la docencia como profesión, siendo manifiesto con la desaparición del CISE. En este sentido, en el caso particular de la FES-Acatlán, también en aquella época le correspondió un periodo de interés hacía la formación docente, y que sin embargo derivó en lo que consideramos como un desfase en la política institucional sobre la formación docente, esto porque por una parte a la formación docente de tipo pedagógica se le señala como una necesidad que atender, en la que inclusive se estipuló como obligatoria para los nuevos profesores, pero que por otro lado se ve restada su importancia ya que ha carecido de presupuesto e infraestructura para desarrollarla, puesto que realmente no ha estado contemplada en la política institucional como una medida estratégica formal para mejorar el área de la docencia, y porque ha sido un ámbito relegado en el que aún hoy no se destinan los recursos necesarios para su funcionamiento y en donde en un momento dado para los formadores de formación docente no es obligatorio el prestar sus servicios “voluntarios”, porque no hay lineamientos ni una infraestructura que los contenga, por tanto la política de formación docente a nivel institucional no ha existido claramente.

de manera independiente cumplía con llevar a cabo cada curso, sin que existiera un diagnóstico, una retroalimentación de la prácticas y un plan integral de trabajo del cual partir y como un soporte mismo para el profesor formador, por ello entrecorramos a “la libertad” de trabajo, porque pudiera ser una justificación del abandono del mismo proceso de formación docente al sólo cumplimiento administrativo, al carecer de un programa global que contemplase la conjunción de las actividades en objetivos bien definidos y con una valoración de los resultados esperados.

Al no haber un programa estructural, las necesidades a las que respondía la formación docente no estaban establecidas a través de un diagnóstico, sino que eran los profesores formadores los que de manera personal e independiente se encargaban de detectar una serie de aspectos de la práctica docente, manifiestos en las conductas y/o preocupaciones expresas o no, por los mismos profesores asistentes, y con base en esto estipulaban los componentes de los cursos, los que sobre todo se orientaban a la sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (planeación, ejecución y evaluación de actividades de enseñanza), didáctica general, elaboración de objetivos, técnicas de enseñanza, manejo y dinámica de grupos, introducción a la didáctica crítica y reflexionar sobre las prácticas docentes y que finalmente los cursos fuesen una forma de hacer que los sujetos de nuevo ingreso se involucraran y comprometieran con la institución a partir de resaltar la importancia de su función como docentes.

En este sentido, el diseño de los cursos ha dependido de cada profesor formador. Los profesores formadores compartieron que la planeación que elaboraban partía de las primeras experiencias inmediatas en el aula del nuevo profesor en su primer semestre, con el fin de problematizar las situaciones y empezar a dar las pautas de explicación teórica y de alternativa metodológica, una de las profesoras formadoras mencionó que solía remarcar que las técnicas de enseñanza no se comprendieran como recetas de cocina, útiles y aplicables para todos los grupos y materias; y todos los entrevistados también coincidieron en que trataban de promover que los profesores asistentes crearan y ampliaran su propio repertorio de estrategias de enseñanza. Las actividades generalmente se reducían a la modalidad del curso o taller con las temáticas didáctico-pedagógico elementales, con carácter introductorio para que los profesores nuevos, se ubicaran en la institución y se concientizaran de la gran responsabilidad y función social de la Universidad de formar a los cuadros de profesionales. Se trataba de que los cursos fuesen de aplicabilidad, ya que la duración del curso en general era corta, por lo regular de veinte horas, y no era posible profundizar demasiado. Acerca de la secuencia e integración de los cursos de formación docente dependía estrictamente de la iniciativa y planeación del profesor formador.

Así entonces el propósito de brindar formación docente no estaba bien definido porque a nivel institucional se trataba de cubrir una demanda, mientras que para los jefes de programa era cumplir con el requisito, para quien dirigía el programa de formación docente era reportar la máxima eficiencia en la atención brindada con base al número de cursos y de profesores asistentes, y otro era el propósito de los profesores formadores que más allá de un beneficio

personal se involucraban en el compromiso de colaborar con la institución y con el propósito generalizado de elevar la calidad docente de las personas a través de la sistematización de la práctica docente y de una concepción más profesional de la docencia.

El programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia de Acatlán, tiempo atrás estuvo a disposición de las solicitudes que hicieran las diferentes áreas académicas conformadas por las licenciaturas existentes en ese entonces, después se hacía la promoción de los cursos y ya dependía del interés personal de los profesores por inscribirse; si bien desde siempre se ha manejado como abierto a todo el profesorado en general, realmente ha estado dirigido hacia los profesores de primer ingreso, para quienes constituye una obligación el tomar el curso de veinte horas de duración por acuerdo de Consejo Técnico que lo estipuló como requisito para contratar al profesor nuevo, el cual en la actualidad se brinda en cuatro sesiones sabatinas de cinco horas cada una.

Los cursos siempre han tenido demanda y a finales de los noventa aumentó porque se permitió que los alumnos ingresaran con el mismo carácter de gratuidad, además de otorgárseles una constancia extracurricular, cuestión que después resultó incosteable debido a una mayor participación de alumnos que de profesores. Actualmente el curso de formación docente está dirigido a atender sólo al profesorado universitario de la FESA, pero también y dependiendo del cupo, se permite el acceso a personas externas a la institución y que se interesan por tomar el curso, por tanto se puede decir que la asistencia a los cursos ha sido combinada, pues mientras para algunos profesores es un requisito obligatorio, también muchos de los participantes son externos a la institución y van a los cursos por interés personal, en donde se debe cubrir cierto número de asistencias para obtener la constancia.

Asimismo la cobertura del programa de formación docente ha abarcado a toda la institución, sin embargo en las experiencias pasadas ha influido en cierta manera la cercanía y relación del responsable de dicho programa con los profesores de algunas de las carreras, tal es el caso de la carrera de Derecho, en la cual se ha manifestado el interés de que sus profesores nuevos cubran el requisito de tomar los cursos. También los entrevistados mencionaron que en sus experiencias al coordinar los cursos, notaban que regularmente los asistentes provenían de algunas carreras asiduas al programa de formación docente como el caso de Derecho, las áreas de sociales y humanidades, incluso de profesores de actividades deportivas, pero que pocas veces trabajaban

con profesores del área de matemáticas e ingeniería. En ese sentido reconocemos que la cobertura se ha reducido a sólo algunas de las carreras. Por ello, nos surgen las interrogantes sobre ¿cuáles son los alcances reales del programa?, ¿a qué se debe la falta de participación de ciertas carreras? y ¿existe realmente un interés de parte de las autoridades por formar al profesorado en la docencia? y ¿al profesorado universitario le interesa formarse en la docencia?, tales preguntas representan puntos de análisis que serán abordados en el siguiente apartado. (Al respecto, en el capítulo III se trató la información que implica la perspectiva institucional formal, sin embargo, aquí señalamos nuestro interés por la parte de las prácticas de formación docente cotidianas por referirnos a la cuestión de lo que acontece en la realidad).

Respecto a las limitantes enfrentadas por los profesores formadores en las acciones de formación docente, manifestaron las siguientes:

- La falta de una línea clara bien definida que orientara el programa y un diagnóstico de necesidades previo, que permitiera un análisis, a partir de los datos estadísticos sobre la caracterización del profesor universitario de la ahora FES-Acatlán, así como de las características laborales del profesorado, ello para que se hubiesen podido proponer actividades y acciones de formación docente precisas a las características y requerimientos de cada carrera.
- El escaso desarrollo de la formación docente por parte de las autoridades de las instancias académico-administrativas, al sólo cumplir con la parte cuantitativa de la formación docente y ante la falta de un programa al que se le dediquen una serie de objetivos a cumplir, se evalúe y mejore constantemente.
- El trabajo aislado del profesor formador ante la falta de un programa integral y en constante adecuación a los requerimientos que van surgiendo en el desarrollo mismo de la acción de formación docente.
- La falta de retroalimentación de las experiencias previas, esto, porque se debería tomar en cuenta el trabajo que ha antecedido para analizar lo que es rescatable y/o modificar ciertos aspectos para mejorar y crear nuevos planteamientos.
- La debilidad del programa de formación docente que no cuenta con un recurso económico exclusivo, ni de horas de dedicación de planeación, ya que este programa ha subsistido en gran medida por el trabajo de profesores formadores “voluntarios”.

Ante la pregunta de que si se podían identificar cambios notables en la práctica de los docentes generados por la formación docente, los entrevistados coincidieron en que, ante la inexistencia de un seguimiento de los procesos y a la corta duración de los cursos no era posible evidenciar los alcances y el impacto de los cursos de formación docente, por tanto sólo se podían basar en sus observaciones desde su experiencia personal y en el seguimiento por la vía de la práctica misma, así que retomamos lo siguiente: Reconocieron que debido a la duración del curso en general no era asequible formar completamente al docente y cambiar ciertas rutinas extraídas y copiadas de la historia escolar, lo que mencionaron como posible, era examinar el grado de éxito en el logro del propósito de la sensibilización hacía una nueva perspectiva de la práctica docente, ya que a veces algunos profesores lo expresaban directamente y porque además algunos de los profesores que tomaban los cursos de formación docente se volvían asiduos a participar en cursos posteriores ya por iniciativa personal, y era a partir del reencuentro, que se originaba una situación enriquecedora porque los profesores universitarios comentaban sus experiencias, la modificación del concepto de su práctica docente y compartían las innovaciones que realizaban y el interés por el aprendizaje de los estudiantes. Pero principalmente, nos indicaron que es notorio un cambio en la actitud del profesor que al principio llegaba molesto y obligado a cumplir con el requisito, sin embargo una vez que se daban cuenta del beneficio que los contenidos y conocimientos pedagógico-didácticos les daban a su práctica docente, les despertaba un interés por investigar más al respecto y por saber qué otros aspectos se podían mejorar de la docencia, cambiando incluso la manera de percibirse como docentes.

Finalmente las sugerencias de cambio para mejorar la atención de la formación docente, que señalaron nuestros entrevistados fueron las siguientes:

1. “Sería que nos aproximáramos en orden lógico de implementación, a partir de realizar diagnósticos de las necesidades reales de los docentes, que gestionáramos la infraestructura para poder tener los tiempos y los espacios; empezar por formar a los formadores de docentes y luego tener equipos de formadores de docentes, tener programas de formación docente ya estipulados que vayan a la par de lo que es el Plan de Desarrollo Institucional, que lo enuncia, pero realmente no lo ha concretado en una infraestructura sólida y en una organización clara y evidente, que brinde un lugar de apoyo académico a todos los profesores, establezca una concepción de la docencia y un estatus de la formación docente no como un requisito obligatorio para la reconstrucción si no como un requisito obligado para que el docente se siga permanentemente profesionalizando [...] estimular esto en términos monetarios y con el reconocimiento de los que participan en estas acciones, y hacer el seguimiento para demostrar a la comunidad y a los participantes de los cursos de formación docente que sí hay cambios y mejoras, que las evaluaciones que se hacen de este proceso a corto,

mediano y largo plazo promueven avances, yo creo que esto, y una vida académica más colegiada, más dinámica es lo que nos va a permitir ver que aquello que estamos haciendo a veces de manera muy aislada tiene una repercusión colectiva tanto en las aulas, como en la institución y hacia fuera a través del ejercicio de nuestros egresados”.

2. “Una de las primeras acciones sería sistematizar, hacer un análisis de todo lo que se ha hecho en la escuela en cuanto a formación docente, [...] la segunda situación sería tener una caracterización, un diagnóstico y análisis de la planta docente de la escuela en general, para generar acciones más particulares y acceder a diagnósticos más específicos, por ejemplo tener el diagnóstico de la planta docente de la carrera de derecho: qué características tiene esa población docente en cuanto a condiciones laborales, el nivel de estudio y por su puesto de la formación docente. [...] La formación docente tendría que estar ligada y fundamentada a partir de análisis diagnósticos de plantas específicas, donde a partir de esto se pudiese hacer una propuesta, una elaboración del programa de formación en donde se determinarían contenidos, modalidades y se articulara como campo de conocimiento, prácticas e investigación pero en situación específica, como que no podríamos seguir manejando estas digamos modalidades generales, porque caen más en el carácter de requisito, que el de realmente responder a necesidades de formación como un proceso permanente y de desarrollo personal.

3. “Una propuesta sistematizada, organizada, que tuviera contenidos pedagógico-didácticos actuales, el manejo de la tecnología, incluso que rescatara elementos de la educación tradicional, porque nosotros somos en gran medida producto de ésta, que fuera de lo tradicional a lo moderno, [...] *[una propuesta]* que también esté sustentada en esta idea de que el ejercer la docencia es desempeñar una profesión que es tan importante como cualquier otra, esto es, un profesor de educación superior tiene una profesión de origen en la que se ha formado, pero también en el mismo nivel de importancia está la profesión de la docencia”.

4.1.5 Algunos comentarios finales.

Para cerrar este apartado a continuación exponemos algunas reflexiones, que se derivan de los comentarios que los profesores formadores manifestaron y en donde hallamos varios puntos de interés que son útiles para comprender la complejidad de las situaciones y dilemas en torno a la práctica y desarrollo de la formación docente. Además de que los argumentos despliegan temas implícitos en el ámbito académico y que tienen gran relevancia en la configuración de un programa de formación docente.

La formación docente en la FESA ha pasado por diferentes momentos que se manifiestan en la fisonomía del mismo Departamento (D.F.D.S.A), que con el paso del tiempo amplió sus funciones y se abocó a administrar y distribuir los recursos económicos destinados a los diversos programas, siendo en gran parte los programas de la DGAPA, que están dirigidos al área de actualización disciplinaria y superación académica, parte esencial de la formación del profesor universitario pero que no están vinculados con la formación docente. A su vez, es preciso reconocer que actualmente se les da continuidad a algunas acciones de formación docente que cuentan con antecedentes de función institucional y que han tenido una aportación substancial en esta cuestión, como es el caso del Programa Institucional de Adjuntías y el curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia, no obstante ambos operan de manera separada, rutinaria y con muy pocas modificaciones sobre el proceso de desarrollo de la formación docente y sin conformar parte de un programa estructural integral. Cabe señalar que si bien han habido algunos intentos por crear otros procesos de formación docente dirigidos a necesidades precisas, éstos no se han plasmado en una propuesta formal de acciones conjuntas de formación docente, así que realmente nunca ha existido un proceso estructural de formación docente en donde se defina un marco teórico-conceptual de lo que debe ser la enseñanza, el aprendizaje, la formación universitaria, etc., en donde se retome el cúmulo de experiencias y se haga una detección de necesidades académicas como elementos iniciales de un proyecto institucional sólido.

Son entonces, varias las cuestiones que se tienen que advertir y analizar para la concepción de un programa de formación docente del nivel superior, hay varios puntos que debieran considerarse tales como: las formas en cómo se viven las prácticas docentes desde cada disciplina, puesto que existen características específicas y/o cuestiones diferenciales de cada área del conocimiento, que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así que, es muy importante el tomar en cuenta las singularidades y las condiciones de las diferentes carreras para crear un programa o subprograma dirigido a necesidades específicas, pero sin caer en un total divisionismo, por ello sería necesario establecer vínculos de comunicación e intercambio multidisciplinario entre las carreras, se trataría de subprogramas articulados en un programa general de formación docente y en correspondencia e integración con un proyecto mayor, el institucional.

También es importante enfatizar la labor del profesor formador en esta temática, ya que representa una parte fundamental del programa, puesto que a través de su práctica de formación docente se establece el contacto directo con el profesorado universitario, sensibilizando y

promoviendo varias maneras de incidir en la mejora docente. En este sentido es preciso destacar que dentro del planteamiento de un programa de formación docente se debe contemplar *el perfil del formador de formación docente*, que necesariamente requiere de una persona “formada para formar docentes”. Esta es una cuestión muy relevante para evitar el recurrir en la improvisación de profesores que a veces son elegidos por la experiencia en el trabajo docente con base en la antigüedad académica, más que por un criterio sobre la experiencia en la formación docente en sí, cayendo en la reproducción de los esquemas tradicionales de la enseñanza, en donde surge la situación de que cualquier persona es capaz de sólo transmitir los contenidos (sólo información), en detrimento del aprendizaje del docente, cuestión que requiere de una preparación docente ampliada, con una visión analítico-crítica sobre el aprovechamiento del trabajo colaborativo, los recursos didácticos y factores académico-ambientales para la creación de estrategias de aprendizaje significativo que contribuyan a transformar los fundamentos teóricos en prácticas docentes reflexivas.

Por lo anterior, y retomando las opiniones de los profesores formadores, consideramos que el formador de formación docente necesariamente tiene que ser una persona especializada en la temática, ya que representa una figura de apoyo y asesoría pedagógica para el profesorado universitario, por ello la coherencia en sus acciones, convertir los valores en formas de conducta, la cordialidad y sobre todo el interés hacia el docente como persona, por sus preocupaciones y condiciones académicas, todo ello conforma una parte esencial de su labor, en la que definitivamente un ambiente laboral basado en los acuerdos y los lazos de compañerismo propiciarían mejoras en los procesos educativos cotidianos. El programa de formación docente también debe incursionar en el área de apoyo psicopedagógico que el profesor universitario requiere, esto orientado hacia la conformación de una identidad docente y a un desarrollo personal del docente. Entonces, para que el formador de formación docente pueda brindar formas alternativas, ideas propositivas, perspectivas de innovación y mejoras de la práctica docente, también debe contar con el apoyo de un equipo académico sólido, las condiciones y elementos institucionales necesarios.

Especial atención merece el “ser profesor universitario” en la actualidad, y ello implica asumir una responsabilidad con los “otros” individuos, los estudiantes, que por lo general se someten a las normas y restricciones que impone el profesor universitario porque aceptan que aquella persona (el profesor/a) tiene una autoridad académica sobre ellos. Es por tanto, fundamental que

al docente se le invite a realizar una revisión de conciencia personal para identificar la razón que le motiva a ejercer la docencia y si ésta es positiva o negativa, ya que las personas pueden permanecer en un puesto de trabajo en contra de sus deseos, pero acarreando serias consecuencias. En el ejercicio de la docencia está siempre presente el factor de las relaciones humanas y por consiguiente es importante que en la formación docente se trabaje la parte de la interacción con los otros sujetos

Ahora bien es importante resaltar la relación de la formación y la evaluación docente; reconociendo que en nuestro país no existe una cultura de la evaluación y que en el ámbito educativo sólo se tiene el hábito de evaluar el desempeño de los estudiantes, sin que a la par exista una evaluación de los procesos educativos y de quienes los llevan a cabo, los docentes. En este sentido, en la FESA existe el antecedente de una propuesta de evaluación docente⁵, iniciativa que no trascendió porque se suscitaron serias críticas y desavenencias por gran parte del profesorado universitario. Al respecto nos centramos en una de ellas, en la que se indicó que existía una falta de información veraz y convincente en cuanto a, qué se evaluaría de la docencia y con respecto a qué criterios. Tal situación expuso la falta de un plan estructural dirigido a mejorar la función docente que desempeña el profesorado universitario, el cual no ha estado ligado a un proceso de formación docente y que ante el surgimiento de una propuesta de evaluación docente, se evidenció una incongruencia sobre qué se evaluaría del trabajo docente cuando previamente no se ha tenido un proceso de formación docente que respalde la labor docente y que en un momento dado fuese la base de la valoración, para conocer los resultados de dicho proceso. Por consiguiente, la relación entre formación y evaluación docente está implícita porque tiene que haber una retroalimentación de ambos procesos.

Así entonces, el ser formador de formación docente es una gran responsabilidad en la que predomina una coherencia profesional y exigencia personal. A su vez, los profesores concordaron en que en los cursos existen varios aspectos que se tienen que tomar en cuenta como el tratar con profesores de diferentes edades, inclusive algunos con una trayectoria docente importante; la manera adecuada de abordar la teoría y la práctica docente; el brindar elementos de apoyo útiles ante las inquietudes de los profesores universitarios y el proponer ajustes dentro del mismo proceso de los cursos. También señalaron que la formación docente realmente nunca termina y que encierra varias áreas a desarrollar, siendo una de ellas el estar en permanente preparación

⁵ Entre los años 1995 y 1996.

para el ejercicio docente puesto que siempre hay nuevos avances tanto en la disciplina pedagógica, en las tecnologías, en los materiales, en el diseño de nuevas herramientas y equipos para apoyar la acción educativa, por ello la necesidad de un programa de formación docente que además sea lo suficientemente flexible para que admita la inserción de demandas específicas por parte del profesorado universitario como partícipes del proceso de formación docente.

4.2 CONSIDERACIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE

4.2.1 Marco contextual de la FES-Acatlán.

Después de haber revisado a lo largo del presente trabajo la importancia y desarrollo de algunas experiencias de formación docente de carácter pedagógico que se han llevado a cabo en diferentes espacios y contextos. Ahora podemos establecer que la formación docente en el nivel superior se ha manejado como una medida estratégica dirigida al apoyo y mejora del trabajo docente de los profesores universitarios, impulsada por políticas educativas de carácter nacional e institucional para elevar la calidad educativa, y que responde a la influencia del ámbito socio-cultural internacional. Sin embargo con el paso del tiempo en la mayoría de las instituciones de nivel superior de nuestro país la formación docente ha quedado confinada a programas de actualización y superación académica que se circunscriben a la parte de los conocimientos disciplinares y que brindan apoyos económicos para estudios de posgrado académico, en donde si acaso algunas pocas instituciones han realizado acciones de formación pedagógica, éstas se han reducido a cursos de corta duración, de muy escaso presupuesto y de insuficiente alcance donde apenas se puede lograr la inducción de los docentes a la institución. Esto nos habla del abandono de los programas de formación docente, en donde sobresale el argumento de que ello se debe a su poca eficacia porque en otros tiempos no se obtuvieron los resultados esperados, cuestión que carece de validez porque no se cuenta con estudios de seguimiento que lo evidencien, de hecho dichos análisis constituyen la pretensión de todo programa de formación docente para corroborar la generación de cambios deseados en la práctica docente, además de que los reservados alumnos han sido los únicos testigos del desempeño en el aula de aquéllos profesores que han invertido tiempo en formarse para la docencia. Por tal motivo cabría el preguntarse: ¿cómo es que las autoridades de las instituciones educativas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza no

han procurado un equipo de especialistas dedicados a atender la necesidad de formación pedagógica?; ¿por qué la educación se sigue tratando desde enfoques puramente cuantitativos en ausencia de lo cualitativo y en donde además se carece de una perspectiva pedagógica de desarrollo institucional?; ¿por qué pese al potencial para generar cambios en la cultura académica, las instituciones educativas no han promovido programas de intervención pedagógica que implementen nuevos y mejores planteamientos de acción a corto, mediano y a largo plazo dirigidos esencialmente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?.

Por consiguiente, consideramos que el desinterés hacia los programas de formación docente por parte de las instituciones educativas reflejado en las escasas políticas de acción al respecto se debe a que los resultados no pueden ser visibles cuantitativamente a corto plazo puesto que como procesos formativos requieren del tiempo necesario para que se generen los cambios deseados. En este sentido indicamos que existe una incongruencia en el discurso educativo que reconoce la importancia de la colaboración de los agentes involucrados en la labor docente del profesorado universitario y en contraste sólo se destinan acciones de apoyo a la función docente de carácter individualista, que no integran un trabajo colectivo que trascienda más allá de una minoría de la población de profesores, es así que se dejan de lado acciones incluyentes del cuerpo de profesores en su conjunto, que partan de la atención a las necesidades docentes reales del profesorado universitario, que implícitamente requieren de los elementos pedagógico-didácticos precisos para el desarrollo adecuado de la enseñanza en el salón de clases.

Aquí cabe señalar, que en la investigación documental y de campo realizada, identificamos la reiterada observación de que los efectos de los programas de formación docente no han sido trascendentales entre otras cosas⁶ porque no se han tomado en cuenta los intereses, expectativas y problemáticas docentes del profesorado universitario. Ante esta situación, es que consideramos indispensable el diagnóstico de necesidades docentes y más exactamente: ***“El diagnóstico de las problemáticas en docencia del profesorado universitario como elemento esencial para diseñar programas de formación docente a nivel superior”***, postura principal en torno a la cual gira este trabajo. Así entonces, concordamos con lo que señalan Liston y Zeichner al respecto de que es preciso reconocer “determinadas características de las condiciones de trabajo de los profesores que obstruyen más que facilitan la consecución de sus objetivos educativos democráticos”⁷. El

⁶ En las conclusiones señalamos otros elementos importantes a considerar como limitaciones de la formación docente.

⁷ Liston y Zeichner, op. cit. p. 115.

estar concientes de dichas condiciones de la función docente, inmersas en el contexto laboral institucional y el tomarlas en cuenta en los programas de formación docente permitiría en primer lugar enfocar estrategias de atención y posible solución por parte de las autoridades competentes y además tratarlas integralmente en los programas de formación docente para que los profesores universitarios las contemplen desde una visión de análisis crítico que promueva la optimización de los recursos y también la gestión de los elementos necesarios para el ejercicio docente.

Es por tanto importante conocer y examinar las cuestiones sobre las condiciones de trabajo docente, así como la identidad profesional y personal del profesor universitario, lo cual permitirá establecer la relación que tienen estos aspectos con la formación docente, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje que es dirigido por el profesor universitario, es ante todo un trabajo profesional.

“La enseñanza que se desarrolla en las escuelas públicas es un trabajo. Los profesores participan en un proceso laboral (la enseñanza) cuyas condiciones de trabajo pueden facilitar u obstruir sus esfuerzos educativos. En sentido muy real, son trabajadores. Aunque el análisis de la enseñanza en cuanto trabajo nos parece de sentido común, muy pocos futuros docentes lo tienen en cuenta y los programas de formación del profesorado no llaman la atención sobre esta forma de considerar la enseñanza”⁸

Generalmente la labor del profesor universitario es tratada desde otras perspectivas⁹ y esporádicamente como una actividad laboral en la que confluyen una multiplicidad de elementos y factores que determinan la práctica docente dentro del aula. Esto en parte porque la función docente es amplísima e implica muchas más cosas que el sólo vínculo de intercambio entre un servicio por un sueldo, donde el producto sería el rendimiento intelectual del alumno, visión reduccionista aunque muy en boga por la frecuente inclinación hacia enfoques de corte empresarial. Además el tratar a la docencia como un trabajo laboral en el que a veces se carecen de las condiciones básicas para su correcto desempeño, expone la crítica situación de pauperización en la que se encuentra la educación pública, cuestión que tiene un trasfondo social y político que está circunscrito a un modelo económico predominante en un contexto global.

En principio para acercarnos a lo que implica el ser docente universitario en la actualidad, es primordial reconocer que el “ser profesor en la universidad se refiere tanto a su ambiente laboral

⁸ Liston y Zeinchner, op. cit. p. 115.

⁹ Vocación, carrera profesional; temática tratada en Liston y Zeinchner, op.cit. p. 115.

como extralaboral sabiendo que se influyen recíprocamente. Por ejemplo, sus ambientes extralaborales influyen en sus vivencias de trabajo”¹⁰, en ese sentido es ampliamente reconocido que gran parte del trabajo académico es realizado por los docentes en horas extralaborales. Con esta acotación remarcamos que existe una gama ilimitada de situaciones sociales y personales propias del profesorado universitario, así como la presencia de una carga emocional en el docente y que repercuten en lo más profundo del ambiente académico laboral y viceversa. Por lo anterior, reconocemos la influencia e importancia de la parte extralaboral en el ámbito académico, aunque precisamos que sólo abordaremos el espacio académico-institucional formal de la docencia, ya que es éste al que podemos incursionar en nuestro estudio de caso.

A continuación exponemos lo que corresponde a la investigación de campo que realizamos y que se sitúa en la FES-Acatlán, perteneciente a la UNAM, en donde nos concentramos en la figura del profesor universitario porque constituye el elemento esencial hacia el cual están destinadas las acciones de formación docente, aunque pocas veces sea tomado en cuenta como tal, ya que más bien se le encasilla como un receptor pasivo de dichas acciones y programas. Ubicamos entonces a los profesores universitarios como principales actores de la función docente, ya que son las personas que están al frente del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios y que al ser quienes desempeñan la docencia como trabajo y función social, conforman la parte medular de las IES públicas.

Así pues centramos nuestro interés en la figura del profesor universitario de la FESA, a quien ubicamos como una persona adulta hombre o mujer que ostenta un grado académico no menor de licenciatura en una o más disciplina (s) específica (s), y que puede contar con diversos referentes de preparación y/o especialización académica y que por razón de un contrato laboral y un motivo particular ejerce la docencia¹¹.

El estudio gira en torno a un análisis profundo sobre las particularidades que caracterizan al profesorado universitario, las cuales están circunscritas a cinco dimensiones: la situación laboral

¹⁰ Kinght, T. Peter (2006). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. 2da. Ed., Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España, p. 15.

¹¹ Cabe señalar que los profesores de tiempo completo desempeñan otras funciones además de la docencia que pueden ser de investigación, difusión cultural, entre otras, los cuales son los menos ya que casi el 80% de los profesores universitarios de la UNAM son de asignatura y con dedicación por horas, es así que de esta mayoría, muchos profesores de asignatura tienen además otros empleos ya sea como docentes en otras instituciones o ejerciendo su profesión disciplinar en el campo laboral e incluso desempeñándose en otros ámbitos que en nada tienen que ver ni con una ni con la otra.

de los académicos, la concepción que tienen [los docentes] sobre la docencia, las actividades y problemáticas docentes que forman parte de la vida cotidiana en las aulas, así como el interés hacia la formación de tipo pedagógica.

4.2.2 Aspectos metodológicos de la investigación

En esta sección se presentan los resultados de la investigación de caso que realizamos y que se dirigen a cumplir el objetivo que nos planteamos en nuestra investigación de tesis: *“Resignificar la concepción de formación docente a Nivel Superior desde el enfoque de la pedagogía crítica a partir de identificar las problemáticas docentes del profesorado universitario de la FES-Acatlán”*.

Esta investigación se sitúa metodológicamente dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, puesto que, parte de la comprensión contextual del entorno social y académico, lo cual nos permitirá abordar la relación existente entre la perspectiva particular del profesor universitario de la FESA, como sujeto de análisis en función de la práctica docente que desempeña y la complejidad de las múltiples intersecciones que envuelven a la formación docente. Para ello se requirió previamente de un análisis de documentos e información precisa, la recuperación de experiencias y la recolección de los datos de las fuentes directas: el profesorado universitario.

El estudio se desarrolló en cuatro fases, que a continuación se detallan, aunque cabe señalar que existieron momentos sobre la misma marcha de los avances de la investigación en que surgieron circunstancias que rebasaron determinados planteamientos iniciales y que motivaron algunas modificaciones y ajustes para el logro de nuestro objetivo.

1. Determinar el tamaño adecuado de la muestra. Ubicamos como unidad de análisis: “el profesorado universitario del sistema escolarizado de la FES-Acatlán”, por consiguiente la población de estudio se sitúa en las 16 licenciaturas escolarizadas que a su vez se ubican en las siguientes Divisiones Académicas:

DIVISIONES ACADÉMICAS	LICENCIATURAS
Ciencias Jurídicas	Derecho
Ciencias Socioeconómicas	Ciencias Políticas y Administración Pública Economía Relaciones Internacionales Sociología
Diseño y Edificación	Arquitectura Diseño Gráfico
Humanidades	Comunicaciones Enseñanza de Inglés Filosofía Historia Lengua y Literatura Hispánicas Pedagogía
Matemáticas e Ingeniería	Actuaría Ingeniería Civil Matemáticas Aplicadas y Computación

Tabla 10: Divisiones académicas y licenciaturas.

Además de la organización y segmentación de la población, también se consideró necesario contar con los datos precisos sobre cuántos profesores hay en cada licenciatura así como su correspondiente categoría (carrera o asignatura), este último elemento fue imprescindible por la relevancia que tiene el tipo de contrato laboral del profesor universitario, lo cual determina la realización de las tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural, así entonces el tiempo de dedicación y desempeño a las labores docentes, consecuentemente sus derechos y obligaciones, todo ello normado en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

A partir de realizar los trámites de solicitud correspondientes dirigidos al Departamento de Personal Académico de la FESA¹², se obtuvo el dato de 1,261 como el total de la población de profesores, así también la relación de profesores de carrera y asignatura por unidades responsables (por programa de carrera). Una vez que se obtuvieron los datos numéricos siguió la tarea de solicitar las listas de la planta docente a cada programa de carrera para conocer cuáles eran los profesores de carrera y los de asignatura para posteriormente elaborar lo que representó la base de datos para elaborar el marco de muestreo. Lo sucesivo fue optar por el método de muestreo probabilístico¹³ y el tipo de muestra probabilística estratificada¹⁴.

¹² Datos proporcionados por el Lic. Enrique Fuentes Sánchez, Jefe del Departamento del Personal Académico de la FESA. (01 de Junio de 2007)

¹³ Subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Sampieri Hernández, Roberto et. al p. 241.

La primera versión sobre el tamaño de la muestra fue la siguiente:

Fórmulas¹⁵:

$$1. n' = \frac{s^2}{V}$$

$$2. n = \frac{n'}{1 + n'/N}$$

Sustituyendo:

$$s = p(1 - p) = 0.9(1 - 0.9) = 0.09$$

$$V = (0.019) = 0.000361$$

$$1. n' = \frac{0.09}{0.000361} = 249$$

$$2. n = \frac{249}{1 + 249 / 1,261} = 207$$

El tamaño total de la muestra se contempló en 207 sujetos, y se realizó su correspondiente estratificación en la que no es preciso ahondar debido a que posteriormente se modificó.

Cabe mencionar que en un primer momento se vio la posibilidad de contar con el apoyo del Departamento de Formación y Superación Académica de la FESA, considerando que la investigación podría ser del interés y utilidad de éste, a la vez que nos brindaría la facilidad para aplicar el cuestionario al profesorado seleccionado en la primera muestra planteada, sin embargo aunque se expresó un interés por la investigación, finalmente no fue posible a razón de que “ya en ocasiones anteriores [otros tesistas] le han solicitado el apoyo al departamento y no se les ha brindado y resultaría injusto el hacer una excepción”¹⁶.

Después de un segundo análisis sobre los recursos económicos, de tiempo y de desgaste personal que implicaría el cubrir la primera muestra planteada, se realizó un ajuste en el tamaño de la muestra que se había previsto, y se optó por retomar sólo el **10%** de la población (1,261 profesores), lo cual redujo el tamaño de la muestra a **137** profesores en total¹⁷. Así mismo se realizaron los cálculos apropiados para la elaboración de la muestra, la cantidad de profesores de cada licenciatura y su correspondiente categoría: carrera y asignatura, en donde se retomó el 10% de cada una, esto con el uso de la regla de tres y al redondear se le dio prioridad al mayor número posible de individuos por estrato (por cada carrera). La siguiente tabla presenta los datos

¹⁴ La muestra probabilística estratificada es considerada como una estrategia que ayuda a complementar la muestra aleatoria simple porque la estratificación aumenta la precisión de los estratos o categorías a considerar. “Lo que aquí se hace es dividir a la población en subpoblaciones o estratos, y se selecciona una muestra para cada estrato” (Sampieri et. al, op. cit. p. 248). En nuestro estudio, cada carrera (16 en total) constituye un estrato.

¹⁵ Ibidem. p. 245

¹⁶ Respuesta a la solicitud realizada por la Lic. Lilia Beatriz Ortega Villalobos, quien es asesora del presente trabajo.

¹⁷ Regla de tres: 1,261 = 100%; 137 = 10.8%.

numéricos ordenados según el programa de carrera, (la población existente; la muestra del 10% tomada y la muestra real que se logró al aplicar los cuestionarios).

	ESTRATOS	POBLACIÓN DE PROFESORES			MUESTRA DEL 10%			CUESTIONARIOS APLICADOS		
	PROGRAMAS DE CARRERA	CARRERA	ASIGNATURA	TOTAL	CARRERA	ASIGNATURA	TOTAL	CARRERA	ASIGNATURA	TOTAL
1	ACTUARIA	2	48	50	1	5	6	1	4	5
2	ARQUITECTURA	23	118	141	3	12	15	2	9	11
3	DERECHO	12	180	192	2	18	20	2	18	20
4	DISEÑO GRÁFICO	7	90	97	1	9	10	1	9	10
5	ECONOMÍA	17	75	92	2	8	10	2	8	10
6	ENSEÑANZA DE INGLÉS		36	36		4	4	1	2	3
	PROGRAMA DE HUMANIDADES*	29	42	71	3	6				
7	Filosofía				1	2	3	1	2	3
8	Historia				1	2	3	1	2	3
9	Lengua y Literatura Hispanica				1	2	3	1	2	3
10	INGENIERÍA CIVIL	12	72	84	2	8	10	1	7	8
11	MATEMÁTICAS APLIC. Y COMPU.	9	64	73	1	7	8	1	7	8
12	PEDAGOGÍA	13	63	76	2	7	9	2	6	8
13	PERIODISMO Y COM. COLECTIVA	17	114	131	2	12	14	2	10	12
	PROGRAMA POLITICO*	19	128	147	2	12				
14	Relaciones Internacionales Ciencias Políticas y Admón.				1	6	7	1	5	6
15	P.				1	6	7	1	4	5
16	SOCIOLOGÍA	12	59	71	2	6	8	2	6	8
	TOTAL	172	1089	1261	28	132	137	22	101	123

*Nota: El programa de Humanidades engloba los datos de tres carreras y el Político de dos, por consiguiente las cifras obtenidas de dichos programas, en la selección de la muestra del 10%, se distribuyeron proporcionalmente en las carreras respectivas, conformando así las submuestras.

Tabla 11: Datos numéricos ordenados según el programa de carrera.

2. Diseño del estudio. El procedimiento para reunir una serie de datos específicos relacionados en torno a la formación docente, requirió el uso de la encuesta como método de recolección de datos que consiste en recoger la misma información de todos los casos incluidos en la muestra (los casos son personas individuales y se les hizo las mismas preguntas a través del cuestionario). *El cuestionario* como instrumento utilizado, se elaboró a partir de un análisis sobre las ideas generales previas a establecer los conceptos más apropiados para expresarlos en variables

(conjuntos lógicos de atributos) que permitieran la elaboración de indicadores¹⁸ para la posterior medición de las respuestas y elaboración de índices¹⁹, así entonces se establecieron diversas preguntas clave en donde las respuestas alternaron entre la opción múltiple, cerradas y abiertas, según se consideró pertinente. A su vez, el cuestionario se diseñó con un formato de autoadministración individual²⁰ y de carácter anónimo.

La prueba piloto de valoración del cuestionario se llevó a cabo con el apoyo de diez profesores, cinco de ellos seleccionados por su experiencia y manejo sobre la temática de formación docente y cinco profesores voluntarios. Las observaciones y valiosos comentarios que los profesores realizaron sobre el instrumento en las dos primeras versiones, permitieron hacer los ajustes y modificaciones oportunos en la versión final. (*El formato de la versión definitiva del cuestionario se encuentra en el anexo*).

El objetivo que manifiesta nuestro interés por obtener información específica sobre determinados aspectos del profesorado universitario de la FESA, lo definimos en el cuestionario de la siguiente manera: ***“Identificar las necesidades y problemáticas que enfrenta el docente universitario en su labor cotidiana, así como el interés por la formación docente”***.

La estructura del cuestionario se planteó a partir de los siguientes propósitos:

- I. Identificar las características particulares y laborales específicas del profesorado de la FESA.
- II. Clasificar las diversas concepciones que el profesorado tiene sobre la docencia con base en examinar la inclinación hacia determinado tipo de preparación docente (empírica / formal).
- III. Explorar el cumplimiento del profesorado hacia actividades docentes de tipo laboral estrictamente y/o de un interés adicional por la práctica docente a partir de una batería de diez enunciados que se clasificaron en dos conjuntos:
 - 3.1 Cumplir con la función docente.
 - 3.2 Interés por la práctica docente.

¹⁸ El producto del proceso de conceptualización es la especificación de uno o más indicadores de lo que tenemos en mente y que señalan la presencia o la ausencia del concepto que estudiamos. Babbie, op. cit. p. 101

¹⁹ [...] [T]anto escalas como índices son mediciones combinadas de variables, es decir mediciones basadas en más de un reactivo. [...] Un índice se elabora por la simple acumulación de las puntuaciones (*de los indicadores de una variable p.167*) (*agregamos cursivas*) que se asignen a los atributos. Por ejemplo para medir los prejuicios sumaríamos los enunciados prejuiciosos con los que está de acuerdo cada entrevistado. Babbie, op. cit. p.146.

²⁰ Se proporcionó directamente a los participantes quienes contestaron sin intermediarios.

IV. Examinar las condiciones laborales que determinan el trabajo docente del profesorado de la FESA, a través de una batería de quince enunciados y una pregunta abierta sobre las dificultades más comunes de la labor docente²¹.

4.1 Analizar el tipo de problemáticas docentes del profesorado de la FESA y clasificarlas con base en la inscripción a determinado rubro.

4.2 Descubrir y resaltar la importancia de atender a las problemáticas docentes que enfrenta el profesorado de la FESA en su labor docente cotidiana. (Pregunta abierta)

V. Identificar el interés y expectativas del profesorado de la FESA hacia la formación docente a través de reconocer el tipo de participación y experiencias del profesorado de la FESA en acciones de formación docente.

5.1 Identificar la existencia de un interés por parte del profesorado de la FESA hacia tópicos de corte pedagógico a partir de proponer un listado de quince temáticas actuales en esta materia y una pregunta abierta que permita descubrir cuáles propone el profesorado.

5.2 Examinar la identidad del docente universitario de la FESA con relación a la profesión docente a través de reconocer el predominio de la docencia como profesión o el de la profesión disciplinar en la que es especialista.

Estos propósitos centrados en la muestra representativa de profesores universitarios de la FESA constituyen los ejes de articulación de los que se derivan las cinco dimensiones en que se estructuró y diseñó el cuestionario. En la siguiente tabla se presentan las dimensiones e índices correspondientes:

Dimensiones	Índices
I. Datos generales	Las características contractuales del profesorado universitario.
II. Concepción de la docencia	Concepción de docencia.
III. Actividades docentes	Desarrollo de las actividades docentes.
IV. Problemáticas docentes	Condiciones laborales que afectan el correcto desempeño de la labor docente.
V. Formación docente	Interés hacia la formación docente de tipo pedagógico. <ul style="list-style-type: none"> • Interés hacia tópicos de corte pedagógico. • Identificación de la docencia como una profesión.

Tabla 12: Relación de dimensiones e índices.

²¹ A la referencia de -las dificultades más comunes de la labor docente- le correspondió un análisis de diversas fuentes bibliográficas sobre estudios especializados de la docencia universitaria (manejada en este trabajo) así como de entrevistas no estructuradas a profesores, con lo cual se realizó una selección de “problemáticas docentes” y que corresponden a la cuarta dimensión del cuestionario.

3. Recolección de los datos.

La administración de los cuestionarios abarcó las fechas del 23 de agosto al 21 de septiembre de 2007 correspondientes al periodo lectivo de 2008-1, y procedió con base en la lista concreta de los nombres de los profesores que fueron seleccionados aleatoriamente en nuestra muestra, así fue que primero se ubicaba el nombre del profesor a través de las listas de los horarios y se le buscó en la hora y el salón indicado, en donde se le abordó al inicio o término de su clase, entonces se le solicitaba un momento de su tiempo para contestar el cuestionario y se le explicaba el propósito del mismo. La mayoría de los profesores accedieron y contestaron directamente el cuestionario y hubo algunos pocos que prefirieron se les realizaran las preguntas. En general el tiempo estimado que les tomó contestar el cuestionario a los profesores que lo entregaron en el momento en que se les hizo la petición fue entre 10 y 20 minutos.

Esta etapa requirió de un importante esfuerzo y desgaste personal que en un momento determinado promovió el buscar apoyo para la aplicación de los cuestionarios de las siguientes cuatro carreras (derecho, economía, comunicaciones y sociología).

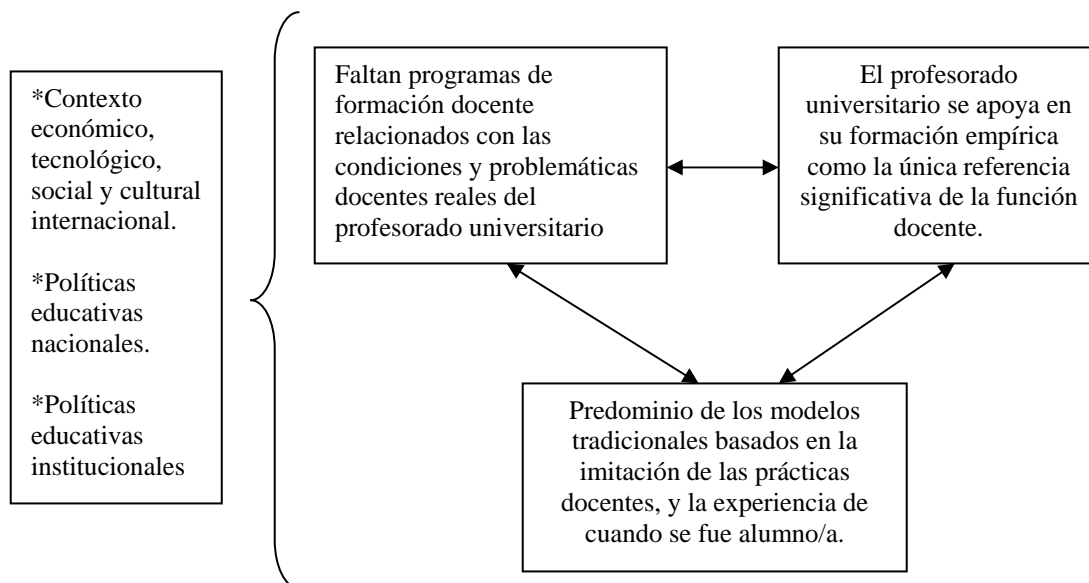
Las circunstancias que estuvieron presentes a lo largo de este proceso fueron las siguientes: la impuntualidad de algunos de los maestros, hubo maestros que no entregaban el cuestionario en el día acordado y existieron ocasiones en las que coincidía el tener que recoger el cuestionario en un mismo horario y en salones muy distantes por lo que se perdieron algunos cuestionarios. Al término de la aplicación del instrumento, finalmente se lograron 123 cuestionarios contestados.

4. Proceso de la información

Una vez que se terminaron de aplicar los cuestionarios, se creó un formato adecuado para vaciar la información obtenida de cada cuestionario y así contar con el concentrado de todos los datos en hojas de tabulación. El análisis cuantitativo se realizó con base en el método de distribución de frecuencias²² en donde se tabularon y graficaron los valores y porcentajes resultantes de cada reactivo, por carrera y opción, rango o categoría respectiva. (*Ver anexo*)

²² “Una **distribución de frecuencias** es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías”. “Las distribuciones de frecuencias pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los

Con base en el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos, ubicamos nuestro estudio como correlacional²³ ya que nos propusimos exponer la relación que existe entre los conceptos que esquematizamos de la siguiente manera:



Esquema 7: Estudio correlacional.

En este sentido realizaremos una aproximación explicativa que responda a la hipótesis que nos planteamos en esta investigación: ***“El profesorado universitario desempeña su labor a partir de una formación empírica por la falta de un programa de formación en docencia relacionado con sus problemáticas docentes”***, la cual examinaremos a profundidad más adelante.

porcentajes válidos y los porcentajes acumulados [...]” Sampieri, H. Roberto et al. (2006). Metodología de la investigación, 4ta. Edición, Edit. Mc Graw Hill, México. pp. 419 y 420.

²³ Después de haber desarrollado las fases de descripción y exploración, en este punto situamos a nuestra investigación en la etapa correlacional puesto que asociamos variables mediante un patrón predecible para un grupo de población. Es así que nos planteamos como propósito conocer la relación existente entre las variables (arriba esquematizadas) en un contexto en particular, lo cual nos permitirá realizar las correlaciones necesarias para sustentar y someter a prueba nuestra hipótesis planteada. Cf. Sampieri, pp. 104 y 105.

4.2.3 Aproximación a las condiciones concretas de desarrollo del trabajo docente en la FES-Acatlán.

A continuación revisaremos la información vertida en los cuestionarios que nos indicará la tendencia general hacia determinados aspectos en cuanto a la ocurrencia en la mayoría de los casos, esto a partir de examinar cada una de las cinco dimensiones que constituyeron el cuestionario, así como las relaciones que entre éstas se despliegan, para ello retomamos la noción de los índices antes mencionados, como títulos de cada dimensión. (Para más detalle de los datos cuantitativos, ver anexo del estudio).

Ira. Dimensión: Las características contractuales del profesorado universitario.

En principio es importante reconocer los rasgos que configuran la situación laboral del docente universitario de la FESA, porque consideramos que la docencia como actividad laboral requiere ser analizada como un acuerdo de intercambio de beneficios entre el contratante y el contratado, en el que por una parte el sistema organizacional académico de carácter público, establece las condiciones laborales necesarias para la tarea a desarrollar, el tipo de función a realizar y la retribución económica e incentivos y por otro lado el agente contratado conviene contribuir eficientemente al objetivo que se persigue institucionalmente, esto a través de un contrato laboral. Además se debe tener presente la distribución de las responsabilidades de las partes involucradas y su concurrencia con las diversas conexiones del entorno educativo interno y externo en el logro de los objetivos o el fracaso de los resultados esperados. Por consiguiente señalamos que si bien al profesor universitario se le ubica como el primer responsable del correcto desempeño de la función docente, no debiera ser el único en rendir cuentas sobre su conducta y los resultados de su trabajo, puesto que también las condiciones físicas, materiales y las relaciones de colaboración presentes en el ambiente laboral-institucional determinan a la docencia, la cual caracterizándola como actividad profesional, insistimos, requiere ser ejercida por una persona competente tanto en el ámbito de su profesión de origen como en el manejo de elementos pedagógico-didácticos compatibles con el modelo de la institución educativa a la cual presta sus servicios, así entonces consideramos que si alguno de los componentes anteriores falta, esto afectará de alguna manera el correcto desempeño de la función educativa.

Precisamente en esta dimensión se concentran los datos de algunas de las características específicas del profesorado universitario, que en un momento dado determinan el desempeño laboral, aquí cabe señalar que dichos datos se derivan de la información directa del profesorado y que forman parte de cuestiones que se circunscriben en el anonimato.

Existen algunos estudios sobre la relación de la edad en la que se ubica el profesor universitario con respecto a las motivaciones, expectativas y perspectivas que éste tenga de su carrera profesional como docente, según lo cual deriva en el grado de participación en actividades de desarrollo institucional y la vitalidad que se le imprime a la enseñanza. Si bien, la edad de un profesor no representa en absoluto un indicador sobre el grado de interés y compromiso hacia la docencia, coincidimos en que ésta sí determina el tipo de apreciación de la trayectoria de vida del docente. Así es que en la muestra nos pareció importante reconocer el rango de edad en que se ubicó a la mayoría de los profesores encuestados, situándose en primer lugar el rango de 31 a 40 años con el 32% del total, seguido del rango de 41 a 50 años con el 31%. Por lo anterior y con base en la muestra tomada (m=123) se puede señalar que las edades de los profesores estuvo centrada en el rango de 31 a 50 años, lo que representa el 63% del total de la población. Esto nos habla de una población madura que cuenta con una experiencia docente importante y que pudiera catalogarse en una fase de estabilidad laboral en la que ya están integrados al ámbito institucional y que se describen con un desempeño energético, comprometido y optimista, a la vez de considerárseles dentro de una etapa en la que son relativamente abiertos a nuevas prácticas docentes pero que también pueden mostrarse reacios a modificar las prácticas docentes arraigadas²⁴. Es preciso indicar que para tales argumentos nos apoyamos en la conducta mostrada

²⁴ Para tal análisis nos basamos en la temática Trayectoria docente, del capítulo 5, Mantener la vitalidad docente de Kinght (2000), op. cit. pp. 97-112. Nosotros nos apoyamos en las fases citadas de la investigación de Huberman (1993), que aunque corresponden a docentes no universitarios pueden ayudarnos a comprender los periodos de la vida académica del nivel superior: “1) Fase inicial o de socialización, que conduce a un sentido de pertenencia y a la liberación de una supervisión estricta cuando se consolida un repertorio básico de destrezas. Es una época de mayor tranquilidad, relajación y comodidad psicológica. 2) Fase de estabilización, época de –consolidación, afirmación, relajación, integración, eficacia... es la fase que los profesores de la muestra de Huberman describen de forma positiva- [...], (en esta fase se indican las edades comprendidas entre los 30 y 40 años, razón que influyó en situar en ésta, al profesorado de nuestra muestra). 3) Fase de experimentación o diversificación, pero esto no tiene porqué significar una disposición a procurar la mejora de la enseñanza. La promoción es un asunto importante y es bien sabido que, en la educación superior; puede suponer concentrarse en la actividad de descubrimiento [...], en esta fase Huberman ubica el compromiso del docente hacia el mantenimiento del sistema, concentrándose en la administración y la dirección, lo cual puede distraer la atención de la enseñanza. 4) Fase de relativa despreocupación, se complementa, a veces, con unos escenarios de enfoques negativos: vínculos con el pasado; críticas severas de la evolución de la escolarización; dificultades con los estudiantes; aislamiento social en la escuela. Había también escenarios de desencanto, relacionados a menudo con esperanzas defraudadas, con reformas insatisfactorias o traicionadas. Con la sensación de ser devaluados o no tomados muy en serio por los colegas más jóvenes... [No obstante] los profesores *de secundaria* tienen tantas oportunidades de acabar “bien” su carrera profesional, mediante un enfoque positivo, como de acabarla “mal”, mediante un enfoque negativo”. (Huberman, 1993: 247, cit. en

por la mayoría de los profesores ya que fueron accesibles en otorgarnos un espacio de su tiempo para contestar el cuestionario, y donde además realizaron comentarios sobre su perspectiva personal de la docencia.

En cuanto al segundo reactivo: sexo²⁵ de nuestra muestra del profesorado, resultó en el 46% de mujeres y el 54% de hombres. En donde existió una ligera mayoría del 8% de profesores hombres, que se puede explicar al identificar que en determinadas carreras destacó la presencia masculina en su plantilla docente como a continuación se muestra:

Carrera	Submuestra total	Mujeres	Hombres	Porcentajes (mayoría masculina)
Ingeniería Civil	8	0	8	100% de hombres
Derecho	20	6	14	30% mujeres y 70% hombres
Economía	10	3	7	30% mujeres y 70% hombres
Sociología	8	2	6	25% mujeres y 75% hombres

Por otra parte existió una mayor presencia femenina en las siguientes carreras:

Carrera	Submuestra total	Mujeres	Hombres	Porcentajes (mayoría femenina)
Pedagogía	8	7	1	88% mujeres y 12% hombres
Diseño Gráfico	10	7	3	70% mujeres y 30% hombres

Tablas 13 y 14: Detalles cuantitativos (m=123).

En este punto es pertinente señalar que en este trabajo no fue punto de análisis el distinguir diferencias significativas entre hombres y mujeres que ejercen la profesión docente, en términos salariales o de precariedad relativa de las condiciones de contratación, por lo que no se percataron indicios apreciables de discriminación por género de la profesión docente en la institución, sin

Kinght). Cabe señalar que estas fases no son del todo fiables para el docente universitario en nuestro contexto, sin embargo como señala Kinght, “presenta una forma útil de comprender la interacción entre el envejecimiento de las personas y el compromiso con el trabajo”. p 99. Nota: Sólo se especifican las edades que comprenden la 2da.fase.

²⁵ En el análisis de los datos de este reactivo, sólo se retomaron a las carreras en las que existió una diferencia de 4 puntos o más de diferencia entre hombres y mujeres. Si bien en la carrera de Filosofía el total de los 3 encuestados fueron hombres y en la carrera de LLH el total de las 3 encuestadas fueron mujeres no se retomaron puesto que la submuestra fue reducida (3 individuos en cada una), esto en correspondencia con la proporción de su plantilla docente y por ello no cubre los 4 puntos de diferencia que retomamos.

embargo esto no quiere decir que no exista²⁶. Lo que sí, es visible es que hay carreras en las que predomina uno de los sexos y que tiene relación con el área de conocimiento y cuestiones socioculturales.

En cuanto al grado de titulación, en la actualidad las instituciones de nivel superior como estrategia para elevar la calidad de la enseñanza, se han centrado en dar preferencia de ingreso a la función docente a los profesores que tienen una titulación mayor a la de licenciatura, aunque cabe señalar que muchas veces las universidades no cuentan con la solvencia económica para remunerar económicamente al profesorado que cuenta con un determinado nivel y prestigio académico, en este sentido existen varias cuestiones que se deben considerar al respecto: la docencia como ocupación profesional resulta poco atractiva para las personas que han logrado un grado académico alto porque es una actividad mal pagada, y que a veces se realiza como prestación de un servicio secundario, lo cual tiene que ver con la situación de prestigio de la profesión y con un trasfondo en el entorno social y económico del país, en contraste uno de los beneficios que ven los profesores universitarios en la docencia es la posibilidad de incursionar en estudios de posgrado, y por último el hecho de que una persona tenga un mayor nivel de conocimientos con base al grado de titulación no garantiza que sea un mejor enseñante. Al respecto de nuestra muestra, el grado de titulación que obtuvo mayor porcentaje fue el de licenciatura, el detalle se presenta a continuación en el orden de mayor a menor: Licenciatura 49%, Maestría 38%, Doctorado 5%, Otra 8%, (en esta opción se ubicó a los diplomados así como los cursos especializados). También, un dato que confirma que la docencia brinda la posibilidad de un desarrollo profesional en estudios de posgrado, fue el que algunos de los profesores (a) expresaron estar cursando la maestría o el doctorado y encontrarse en proceso de titulación del mismo (estos casos se ubicaron en la muestra asumiendo el término del grado de titulación que estaban cursando).

Una de las cuestiones que nos interesó conocer, fue lo concerniente a las acciones que un profesor universitario desempeña en su práctica docente, tomando en cuenta que hoy en día los profesores forman parte de una compleja estructura social y académica en donde existen varias actividades que tienen que sobrellevar. Es innegable que a veces los profesores dan prioridad a

²⁶ Al respecto de la situación laboral de las profesoras universitarias, existen diversas investigaciones que enuncian la preocupación por cierta discriminación institucional hacia las mujeres, en cuanto a contratos por periodos cortos, representación reducida, la posibilidad de ocupar puestos de trabajo importantes, la conducta paternalista, el sexismo ocasional, la doble jornada laboral, la dificultad de ponerse al día por dos trabajos (profesora y ama de casa) y la existencia de mitos en contra de las profesoras universitarias.

una u otra actividad académica, ya que se enfrentan a tensiones laborales en las que muchas veces tienen que rendir como buenos profesores, crear investigación y ser difusores de la cultura, de éstas se derivan otras actividades, que generalmente forman parte de la docencia (dar asesoría y orientación) y en ciertos casos el ser tutor. En la muestra, ciertamente el 100% de los profesores señaló el impartir clases, lo que representó el 32% en proporción con respecto a las demás opciones, sucesivamente el dar asesoría 21%, realizar investigación 15%, dar orientación 13%, ser tutor 11% y promover la difusión cultural 8%. La mayoría del profesorado señaló dedicarse exclusivamente a la docencia, lo que se relaciona con el predominio del tipo de contrato laboral por horas, en donde el profesor sólo tiene el tiempo limitado a impartir la clase.

La antigüedad laboral del profesorado de la FESA se concentró en su mayoría en los siguientes dos rangos: de 11 a 20 años 31%, a profesores con una trayectoria institucional importante y en contraste en segundo lugar ubicamos el rango de 0 a 4 años 24%, a los profesores de reciente ingreso. Los rangos subsiguientes fueron: 3ro. de 5 a 10 años 20%, profesores con permanencia constante; 4to. de 21 a 30 años 16% y el 5to. de 31 a 40 años 9%, en estos dos últimos rangos situamos a los profesores con una trayectoria institucional sobresaliente y que son considerados como profesores fundadores de la institución. De acuerdo con los datos que obtuvimos y relacionándolos con las fases propuestas por Huberman de la trayectoria docente antes mencionadas, la gran mayoría del profesorado se concentra en la segunda fase de estabilización y consolidación, a la vez que existe una significativa presencia de profesores noveles que estarían en la primera fase de iniciación o socialización. Por tanto indicamos que la institución educativa, debe estar conciente de ello y examinar el tipo de participación educativa del profesorado con base en su proceso de incorporación académica, y por consiguiente estructurar programas de formación docente adecuados a las necesidades docentes de los profesores universitarios las cuales varían entre otras cosas por su trayectoria docente. Tal es el caso del profesor nuevo, que al ser de recién ingreso a la comunidad académica, se enfrenta a la presión de estar sometido a la evaluación y crítica de su desempeño por personas poderosas académicamente y quizás con ideas diferentes a las suyas acerca de la buena práctica de la enseñanza, por consiguiente requiere de un soporte pedagógico en correspondencia con el modelo educativo institucional que le proporcione en un primer momento identidad docente, aprendizajes que puedan ser llevados a la práctica a la brevedad posible, una guía de desempeño y manejo de normas técnico-académicas lo cual le permita reconocer su papel y participación dentro de la organización académica. Así es que es importante que al profesor novel se le introduzca tanto a la institución en general y al

departamento correspondiente en particular. Por otra parte la participación de los profesores con antigüedad académica es muy relevante para toda institución educativa, porque poseen una vasta experiencia docente que les permite una perspectiva más profunda de la institución, además de que representan la base de la constancia docente. Aquí cabe apuntar que generalmente los intentos por mejorar la calidad de la enseñanza sólo se concentran en los profesores noveles y que pocas veces se considera la participación de los profesores con antigüedad en este propósito. Aunque, cabe resaltar que el profesorado con cierta antigüedad es quien suele ocupar cargos académicos importantes, por tanto les corresponde ser el ejemplo del trabajo colaborativo, en el que “[...] *deben* de comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes y tener amplios conocimientos de las prácticas adecuadas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y curriculares”²⁷ Además el profesorado con cierta antigüedad requiere de ponerse al día, en cuanto a los nuevos enfoques educativos, la diversidad del cuerpo estudiantil y el uso de las tecnologías de comunicación e información en la enseñanza. De esta manera señalamos que para lograr una mejora en la calidad de la enseñanza, la institución educativa debe promover un programa integral de formación docente y proporcionar las condiciones para su desarrollo de forma que involucren y compartan la responsabilidad del ejercicio docente tanto los profesores universitarios y los dirigentes de los departamentos.

El tipo de permanencia laboral en la institución se inscribió en su gran mayoría “de forma continua” con el 94% del total de los casos y sólo el 6% refirió “de forma esporádica”. Este dato también es importante en el diseño de un programa de formación docente para establecer los tiempos de duración y flexibilidad de los mismos.

El estudio consideró las cinco áreas profesionales que engloban a las dieciséis licenciaturas escolarizadas que se imparten en la FESA. Resultando los siguientes porcentajes de mayor a menor: 1ro. Humanidades 26%, 2do. Socioeconómicas 23%, 3ro. Matemáticas e Ingeniería 16%, 4to. Ciencias Jurídicas 14%, 5to. Diseño y Edificación 14%, 6to. Otra 7% (En esta opción, algunos de los profesores señalaron brindar cursos especiales e impartir clases a nivel posgrado, y en el caso de la carrera de Derecho ser asesores en el SUA de Acatlán).

²⁷ Kingth, op. cit. p. 97

Especificaciones:

Desempeño académico en alguna otra área diferente a la de adscripción.		
No. de la muestra por área	No. de áreas indicadas	No. de indicaciones en alguna área diferente
20 profs. de C. Jurídicas.	22	2
29 profs. C. Socioeconómicas	35	6
21 profs. Diseño y Edificación	22	1
32 profs. de Humanidades	39	7
21 profs. de Mat. e Ingeniería	24	3

Tabla 15: Detalles cuantitativos (m=123)

Algunos estudios señalan que la experiencia de ser profesor varía según el área de conocimiento, de manera que influyen aspectos como el tipo de materias, los ingresos dependientes del trabajo docente con dedicación parcial, la necesidad de ponerse al día en su campo, en donde agregaríamos la perspectiva que predomina en las subculturas académicas sobre la enseñanza, la cultura laboral en cada departamento y la apertura o resistencia a participar en determinadas actividades de colaboración docente.

“Un rasgo singular en el análisis de la profesión docente de nivel superior radica en la heterogeneidad que deriva de las distintas disciplinas en las que se forman los académicos. Burton Clark (1987) señala que la profesión académica está inmersa en una tensión particular: cada académico se vincula con un campo específico del saber –disciplina en un sentido amplio- al que está afiliado, pero al mismo tiempo está adscrito a un establecimiento de educación superior determinado, donde se espera de él la ejecución de determinados roles. La situación de los profesores es fundamentalmente distinta de cualquier otra profesión, en tanto su característica central es la heterogeneidad disciplinaria”²⁸.

El estudio de investigación contempló tomar en cuenta el tipo de adscripción del profesorado universitario²⁹ de tal forma que fuese representativa tanto de los profesores de asignatura como

²⁸ Romero Rodríguez, Leticia del Carmen (2005). Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los docentes. Plaza y Valdez Editores, Barcelona, España. p.118.

²⁹ Considerando la situación laboral que predomina en la UNAM y por consiguiente en la FESA, retomamos los siguientes artículos del Estatuto del Personal Académico de la UNAM. ART.30.- “Son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación” (p.17) y ART.34.- “Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera. Los investigadores serán siempre de carrera” (p.18).

de carrera, esto por ser determinante en cuanto al tipo de contrato laboral, remuneración económica, tiempo de dedicación académica así como en los derechos y obligaciones correspondiente al tipo de adscripción. Así que el 18% perteneció a profesores de carrera y el 82% a profesores de asignatura. Este porcentaje evidencia la situación laboral de la mayoría del profesorado del nivel superior en el país y aún más en el entorno mundial, esto porque existen bastos análisis que señalan la tendencia política de muchos gobiernos capitalistas sobre una fuerte racionalización económica hacia las IES públicas, en donde se busca que se vuelvan empresas culturales autosustentables. Actualmente las IES públicas en general y la FESA en particular enfrentan varias dificultades para su correcto funcionamiento, como la carencia de recursos económicos, aunque algunos señalan una mejor distribución de éstos, por otra parte el surgimiento de cambios en las formas de contratación y la flexibilidad en el sector laboral, deja ver la imposibilidad de aumentar el personal docente con dedicación completa, promoviendo el contrato eventual del profesorado.

Otras situaciones de conflicto que se derivan del hecho de que la mayoría del profesorado permanece en la institución educativa exclusivamente para cubrir sus horas de clase (en las que inclusive se ve afectada su labor al no contar con las condiciones de trabajo adecuadas), se revela también que muchas veces el profesorado de asignatura queda aislado de la información y actividades que se generan en los programas y/o departamentos por la falta de comunicación académica-laboral, por lo que en la práctica el profesorado tiene menos contactos, conocimiento del sistema y poder de opinión.

“En la educación superior, el personal docente con dedicación parcial ocupa un lugar importante, aunque abundan pruebas de que las instituciones no lo tratan de acuerdo a esa importancia [...] no acaban de considerarse personal interno de la Institución, de modo que esta situación puede crear desmotivación y una paralización de distintas iniciativas que contribuyan al progreso y a la armonización de las distintas formas, todas ellas complementarias, de dedicación universitaria”³⁰.

Por lo anterior, cabe retomar el comentario de disgusto de un profesor que participó en la entrevista a autoridades de la DGAPA en donde manifestó: “qué bueno que la grabadora está apagada, porque, a ver si con el sueldo que les dan [*a los docentes “comprometidos”*] les alcanza para vivir”, comentario que se originó dentro de la exposición de un punto de vista al final de la entrevista realizada sobre el compromiso y responsabilidad que tiene el profesor universitario al

³⁰ Kingth, op. cit. p. 113

haber decidido ejercer la profesión docente. Así, se puede concluir que la situación laboral y el ingreso económico son factores decisivos para la motivación del desempeño laboral del docente, aunque existen estudios que indican que la cuestión económica no es lo único que motiva a los docentes si no que hay otros elementos que tienen la misma importancia, tales como el vínculo cordial con base en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, el ambiente laboral, el trato cordial hacia los docentes como ejemplo y norma de conducta de los directivos, atención a las necesidades docentes y el estímulo o reconocimiento a ciertas conductas docentes, con lo cual se indica que muchos mecanismos de incentivos de las IES son deficientes, ya que no se han implementado estrategias institucionales para promover motivaciones de desarrollo personal del docente universitario además de las económicas.

Las horas extra-clase³¹ que el profesorado universitario dedica a la docencia a la semana se centraron en los rangos de 11 a 20 horas 37% y de 6 a 10 horas 35%, por ello señalamos que el 72% de los profesores dedican de 6 a 20 horas extra-clase en promedio. El 3ro. rango fue de 0 a 5 horas 19%, en 4to. de 21 a 30 horas 7%, 5to. de 31 a 40 horas 2%. Lo anterior nos permite comprender que el trabajo docente se caracteriza por no circunscribirse sólo al ámbito institucional si no que traspasa al espacio extra-laboral ya que existen varias tareas académicas que requieren ser elaboradas previamente a la práctica docente, inclusive la profesión docente es considerada como uno de los trabajos de los que no se puede “desconectar” fácilmente. Al respecto retomamos lo que señalan Liston y Zeichner “El límite del trabajo de los profesores no suele ser la capacidad de aprendizaje de los alumnos, sino que *el límite consiste pura y simplemente en las otras demandas de tiempo y energía [del profesor] (resaltamos con cursivas)* (CONNEL, 1998, pág.73). En la mayoría de las escuelas, podemos ver que hay docentes que llegan a las 8 de la mañana y salen a las 3 de la tarde, mientras que otros dan la sensación de que viven, respiran y duermen enseñando. Además, ellos mismos definen y delimitan su trabajo de distintas maneras. Pero el hecho es que las tareas educativas no acaban nunca, sino que parecen expandirse cada vez más”³².

En relación con el cúmulo de trabajo del docente, nos pareció esencial el conocer la percepción que el docente universitario tiene sobre los ingresos derivados de su actividad docente con

³¹ Por horas extra-clase se entiende aquel tiempo que requiere la labor docente para el cumplimiento de las tareas docentes que tienen un propósito académico. Por ejemplo: planear la clase, investigar y estudiar sobre una temática, revisar tareas, calificar trabajos y evaluar.

³² Liston y Zeichner, op. cit. pp. 118-119.

respecto a si éstos le permitían solventar sus gastos en general, dando los siguientes resultados: 1ro. son complementarios 47%, 2do. son insuficientes 41% y en 3ro. por completo 12%, aunque hubo un profesor que señaló que dichos ingresos eran “virtuales” y otro más que indicó “no cobrar”. Aquí apuntamos que quienes marcaron: por completo, correspondieron en su totalidad a profesores de carrera, en donde hubo algunos profesores de dicha categoría que marcaron la opción de insuficientes. Destacó que el profesorado en su mayoría marcó la opción: son complementarios, lo cual nos indica que pese a que el trabajo como docente universitario es considerado generalmente como una profesión mal pagada, a la vez varios profesores comentaron que ésta representa una profesión que brinda cierta estabilidad económica en comparación con el salario de cualquier otra ocupación alternativa, dadas las características personales, experiencia y el nivel educativo.

Diversos estudios señalan que entre los años setenta y ochenta se manifestó la tendencia del deterioro salarial de los docentes en países desarrollados como Estados Unidos y el Reino Unido y muchos otros subdesarrollados de Latinoamérica, algunas explicaciones indican que ello se debe a un proceso de proletarización del trabajo docente que implica diferentes aspectos como la superproducción de maestros, esto por la existencia de mucha mano de obra disponible, aunque a veces los individuos no estuviesen cualificados y suficientemente formados (cuestión que en México fue evidente en el transcurso histórico de la masificación de la educación universitaria en los años setenta); otro aspecto es que la profesión docente al no tener un pleno control de la habilidad y conocimientos del trabajo es intervenida predominantemente desde el ámbito administrativo y tecnológico dando como consecuencia la pérdida de autonomía y el aumento de la supervisión o autoridad gerencial. Por lo anterior y desde una visión crítica, el papel del profesor es reducido al trabajo de una máquina que reproduce el sistema y los objetivos de comportamiento, limitando la creatividad y variabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que existe una tensión en cuanto al ritmo y contenido del trabajo y al hecho de que el trabajador docente puede ser sustituido por uno más barato. Además se indica que debido al bajo salario, la profesión docente ocupa un lugar secundario para quien la desempeña de forma parcial y que resulta no ser atractiva para cierto tipo de candidatos talentosos y creativos que se requieren para elevar la calidad educativa.

2da. Dimensión: Concepción de la docencia.

En esta dimensión nos centramos en reconocer cuál es la concepción de docencia que predomina en el profesorado universitario, ésta entendida como cierta idea, creencia epistemológica y/o percepción intelectual de lo que se comprende que es la docencia como concepto subjetivo que se expresa en la realidad. Para ello, partimos del análisis efectuado en el primer capítulo de este trabajo donde distinguimos cuatro enfoques de la docencia (empírico-artesanal; semiprofesional, academicista o enciclopédico; técnico-instrumental y profesional-especializado), puesto que realizamos enunciados opcionales que implícitamente se ubican en alguno de los enfoques, lo cual nos permitiría identificar la inclinación del profesorado universitario hacia determinada concepción, que a su vez se instala en cierta disposición por formarse para la docencia. Es importante señalar que nuestro interés se circunscribió en reconocer dos tendencias que nos indicarían una preferencia del profesorado universitario por la formación docente, ya sea hacia una preparación de tipo formal o en el otro extremo hacia una preparación de tipo empírica. Así que con base en éstas dos tendencias clasificamos en una tabla los indicadores expresados en los reactivos del número tres al ocho y que corresponden a la preparación formal y empírica, así mismo incluimos a la opción de investigación documental que en un momento dado nos habla de que existe una búsqueda de orientación pedagógica por parte del profesorado universitario que procura satisfacer la necesidad de información especializada sobre la enseñanza y de una iniciativa personal e informal (fuera de un programa de formación docente). También es importante señalar que consideramos la opción “otra” en la cual se dio apertura para que el profesor especificara su punto de vista particular si es que no coincidía con alguna de las opciones planteadas³³. Cabe señalar que exceptuamos de esta clasificación el cuarto reactivo sobre el motivo personal para ejercer la docencia, que si bien está más relacionado con la bibliografía personal del profesor, pensamos que es fundamental para configurar la predisposición del profesor universitario por formarse pedagógicamente para mejorar su labor docente, por eso dicho reactivo requirió de un análisis aparte, y con forme al orden de las preguntas. A continuación abordamos las dos primeras preguntas, seguidas por el cuarto reactivo de esta dimensión.

³³ Cabe mencionar que muy pocos fueron los profesores que mencionaron alguna otra opción, lo que significó mayor validez a los indicadores de esta dimensión ya que los enunciados fueron representativos de la formas de pensamiento general del profesorado universitario con respecto a cada cuestión realizada. En la sección alcances y limitaciones ahondamos en el análisis del planteamiento de las opciones.

El dato sobre la experiencia laboral como docente en términos de tiempo, incluyendo anteriores empleos al de la FESA, situó como 1er. rango el de 11 a 20 años 34%, 2do. de 5 a 10 años 22% y en 3ro. de 0 a 4 años 15%, después el orden fue de menor a mayor, 4to. de 21 a 30 años 14%, 5to. de 31 a 40 años 11% y el 6to. de 41 a 50 años 4%, este dato nos permitió observar el vínculo con la cuestión antigüedad en la institución ya que muchos de los profesores registraron la misma respuesta en ambos reactivos por lo que deducimos que gran parte del profesorado universitario se ha iniciado en la docencia como primera experiencia laboral. Situación que nos permite enfatizar la necesidad de un programa de formación docente diseñado con base en las necesidades docentes de las diferentes etapas docentes, una de ellas en la fase inicial para el profesor novel, ya que los primeros años en la docencia son muy importantes porque marcan las experiencias prematuras, formativas y duraderas que tiempo después difícilmente se pueden modificar, por eso es conveniente que los profesores nuevos cuenten con una adecuada orientación inicial y con un soporte pedagógico al cual recurrir en momentos posteriores. El siguiente argumento respalda este análisis.

“Si las experiencias iniciales de su primer nombramiento como docentes no les proporcionan una buena base en el contexto de *las* nuevas orientaciones, es probable que utilicen sus propias experiencias de alumnos como plantilla para su propio trabajo. De ahí pueden derivarse frustraciones personales y decepciones con respecto a la institución, porque nuestras experiencias de aprendizaje [*de los docentes*], de personas inteligentes que se han desenvuelto bien en el juego universitario, no son guías fiables para ayudar a unos estudiantes, un grupo cada vez más diverso de personas, que tienen ante sí la compleja tarea de comprender la materia, desarrollar destrezas específicas de la misma y otras, así como evaluar sus propias autoteorías y refinar sus procesos metacognitivos”.

En el reactivo número dos, se le preguntó al profesor/a si contaba con un tipo de preparación formal (certificada) sobre la docencia, cerrándola a una respuesta afirmativa o negativa, con esta pregunta deseábamos conocer si el profesorado universitario había participado en algún tipo de preparación específicamente para la docencia en cualquier institución en la que se les haya otorgado una constancia de tipo formal por su participación. Las respuestas que obtuvimos fueron: el 62% respondieron que **SÍ**, el 35 % que **NO** y un 3% no contestaron. En esta pregunta identificamos que varios profesores ejercen la docencia en otros centros educativos por lo que muchos han recurrido a algún tipo de preparación para la docencia ya sea por interés personal o

por exigencia de alguna institución, con esto precisamos que el porcentaje afirmativo no sólo se refiere al requisito que existe en la FESA, ya que advertimos que hubo algunos cuantos profesores jóvenes y otros un poco más maduros que señalaron contar con un curso de formación docente pero que no se trataba del curso obligatorio de formación para el ejercicio de la docencia, este aspecto lo tratamos en la dimensión cinco.

En la pregunta cuatro sobre cuál representaba el motivo que le condujo a desempeñarse como docente, establecimos cinco opciones incluyendo la opción abierta “otra”, y los porcentajes que se obtuvieron fueron los siguientes 1ro. (a) deseo personal 38%, 2do. (b) estaba en sus expectativas 36%, 3ro. (c) se le presentó 21%, 4to. (d) era temporal 2% y en 5to. (e) Otra 3%. La suma de los porcentajes de las opciones a) y b) del cuestionario, correspondió al 74%, tomando en cuenta que ambas señalan el interés personal por ejercer la docencia; mientras que la suma de las demás opciones correspondió al 26% las cuales hacen referencia a alguna otra situación específica que le orilló al encuestado a desempeñarse en la docencia. Por consiguiente apuntamos que a pesar del impacto de la difícil situación salarial y de las condiciones del trabajo presentes en la docencia, preexisten las razones que motivan al profesor universitario a ejercer la profesión docente. En ese sentido reconocemos que si bien cada persona tiene una razón propia para ser profesor universitario, también señalamos que principalmente a los profesores les motivan las oportunidades de desarrollo personal que brinda el ámbito académico como el seguir preparándose y mantenerse actualizados en su profesión disciplinar, realizar estudios de posgrado, el vínculo afectivo con los estudiantes y el hecho de acceder a contratos permanentes aunque respecto a la última, actualmente muchos profesores están conscientes de que no se puede hacer una carrera docente. Es así que sobresale que la gran mayoría del profesorado universitario trabaja sin sentirse obligado y no enseñan exactamente por la paga (aunque es un complemento importante), más bien consideran tener la vocación y el gusto por la docencia, en este sentido retomamos las especificaciones de algunos profesores: *ejerzo la docencia por descubrimiento; me gusta la docencia y ahora trato de dar lo mejor de mí; por gusto y vocación*. En contraste, está la realidad de que si bien muchos profesores mantienen el trabajo docente con cierta dedicación porque tratan de alcanzar la estabilidad como profesores universitarios, otros trabajan en ésta por la urgencia del dinero, porque no tienen otra opción laboral y/o por obligación, esto último porque identificamos que algunos profesores ejercían por “responder a una actividad necesaria a desarrollar como parte de la maestría”. Aquí cabe considerar el análisis que nos compartió en

entrevista un profesor formador de formación docente, con respecto al tipo de motivación que cada individuo tiene por ejercer la docencia.

“[...] muchos profesores no tenemos muy claro por qué estamos como docentes, es decir nos hemos preguntado si el “estar” en interacción con el otro es a partir de “desear” entrar en interacción con el otro, para que el otro aprenda o por otro tipo de motivación. Lo que yo he encontrado a partir de éstas ideas, de lo que he estado leyendo y *de mi experiencia como formador de formación docente*, es que hay profesores que no tienen el deseo de que el otro aprenda sino que están más por una serie de motivaciones muy desconocidas para ellos mismos, pero con efectos muy delicados o con consecuencias negativas para los alumnos”³⁴.

Entonces destacamos la necesidad de un programa de formación docente que considere a profundidad lo que implica ser profesor universitario hoy en día, la identidad docente y la concepción que cada individuo tiene de la docencia tomando en cuenta su bibliografía personal, ya que existen algunas investigaciones que indican que se debe tomar en cuenta la parte interior del individuo que muchas veces tiene que ver con las experiencias propias impresas sobre todo durante la infancia, esto si es que se quieren generar modificaciones reales en la práctica docente. En ese sentido las estrategias para mejorar las prácticas docentes deben formularse en consonancia con el deseo de realización personal en el ejercicio docente que el profesorado universitario busca.

A continuación analizamos los reactivos restantes de esta segunda dimensión, donde con base a los datos de porcentaje, distinguimos que sí existe una buena aceptación hacia la formación docente de tipo formal, sin dejar de lado la importancia de la experiencia práctica, por consiguiente señalamos que un programa de formación docente se insertaría como parte del trabajo en ejercicio del docente, como un apoyo pedagógico-didáctico antes, durante y después de la labor docente, cuestión muy diferente al sólo hecho de que cada profesor se enfrente en solitario a la práctica cotidiana de la docencia. En la siguiente tabla clasificamos la preparación formal, la empírica, la investigación de tipo documental y la opción abierta “otra” en la cual detallamos las especificaciones expresadas por el profesorado, (en el caso de la pregunta número tres, existieron coincidencias del profesorado para con la misma idea, es por ello que el número entre paréntesis corresponde al número de veces en que se reiteró la respuesta), así también realizamos un comentario de interpretación.

³⁴ Comentario dentro de la entrevista de recuperación de experiencias de profesores formadores de formación docente (Lic. Luis Suárez Hernández, profesor formador de formación docente).

TENDENCIA HACIA EL TIPO DE FORMACIÓN DOCENTE FORMAL O EMPÍRICA				
No. de reactivo	Preparación formal	Preparación empírica	Investigación documental	Otra preparación
3. El tipo de preparación que tiene sobre la enseñanza es producto de:	- Curso institucional 36%	- Experiencia frente a grupo 28% - Los modelos de enseñanza 15%	- Investigación bibliográfica 13%	- Otra 8%
Especificaciones de la opción “otra”: Se indicaron estudios de grado profesional como diplomados y maestrías en docencia (5); Formal, profesor normalista (1); Técnica (1); Área de capacitación en empresas privadas sobre el tema (1); Cursos intersemestrales orientados a la docencia (3); Los comentarios de otros profesores (1); Formación en docencia a lo largo de los estudios de maestría (1).				
COMENTARIO: El curso institucional de formación docente predominó, por lo que consideramos que es importante fortalecerlo ya que constituye una importante referencia para el ejercicio de la docencia. También la práctica y los modelos de enseñanza representan elementos esenciales a ser considerados dentro de un programa de formación docente, el cual debe conjuntar la teoría con la práctica, así también el partir del referente de la bibliografía personal del docente.				
5. ¿Cómo considera la labor del docente universitario?	- Necesidad de una preparación formal previa 66%	- Dominio de conocimientos 23% - Retomar actitudes de profesores 5%	- Labor sencilla 3%	- Otra 3%
Especificaciones de la opción “otra”: -Actualización permanente de la especialidad y de pedagogía; Es necesaria una formación específica en todos sus ámbitos; El conjunto de todas las opciones; Actitud ética.				
COMENTARIO: La gran mayoría del profesorado marcó la necesidad de una preparación formal previa sobre la enseñanza antes que el dominio de conocimientos, con lo cual interpretamos que si bien está claro que el nivel de conocimiento de un profesor es fundamental para el buen aprendizaje del estudiante, también es importante resaltar que “no es la cantidad de saber del profesor lo que influye en el aprendizaje de los alumnos, sino la “calidad” de ese saber” ³⁵ .				
6. ¿Qué recomendación sobre “cómo enseñar” considera adecuada para un profesor nuevo que la solicita?	- Programa institucional 61%	- Aprender a enseñar, enseñando 16% - Es una cuestión espontánea, intuitiva 6%	- Consulta de libros sobre enseñanza 13%	- Otra 4%
Especificaciones de la opción “otra”: El programa institucional no corresponde a la materia; Amplísimo conocimiento de la especialidad en general y en forma específica del área de conocimiento por impartir; Un curso sobre el método de investigación específico para la materia que se trate; [Un curso de formación docente] más formal e intenso como el de CU; Evaluar la propia actividad; Programa institucional de ayudantías (PIA) para formar a jóvenes profesores; La docencia es una actividad profesional que requiere de una formación como tal.				
COMENTARIO: La mayoría del profesorado manifestó una preferencia hacia un programa institucional de formación docente, esto nos indica una necesidad que está presente. Las prácticas informadas y el apoyo pedagógico favorecerían un mejor desempeño docente que el trabajo en solitario.				
7. ¿Qué considera hace al buen profesor?	- Preparación constante a través de una formación docente 50%	- Los años de experiencia 27% - Grado de titulación 13% - Cumplir puntualmente con horario/entrega de calificaciones 7%		- Otra 3%
Especificaciones de la opción “otra”: Actualización secuencial constante; La convicción de que requiere de una formación y actualización en ambos rubros así como en su especialidad; Su compromiso en la formación de la persona; Compromiso personal, aprender más y con el alumno enseñar mejor; vínculo afectivo con los alumnos y la pasión por la enseñanza.				
COMENTARIO: Observamos una inclinación hacia la opción de la preparación constante a través de una formación específica para el ejercicio docente, cuestión que manifiesta una aceptación hacia la formación docente.				

Tabla 16: Tendencia hacia el tipo formación docente formal o empírica.

³⁵ Gutiérrez Goncet, Rufina. La formación del Profesorado. Incorporación del estudio de los Sistemas de Creencias Básicos (Epistemología y Ontología) en su preparación integral, Universidad de Barcelona, Madrid, España.

VÍNCULO ENTRE EL TIPO DE FORMACIÓN Y LA CONCEPCIÓN DE DOCENCIA				
8. ¿En cuál de las siguientes concepciones ubica a la docencia?	- Profesión 74%	- Arte 20% - Semiprofesión 1%	- Técnica-instrumental 2%	- Otra 3%
Especificaciones de la opción “otra”: [Es una profesión] sólo para los profesores de tiempo completo tipo C ó D; Militancia social y política en la construcción de un nuevo orden; Vocación; Oficio.				
COMENTARIO: Si bien la gran mayoría optó por conceptualizar a la docencia como una profesión, es importante señalar que detectamos que la concepción docente se relaciona con el área de conocimientos del profesor, esto porque en la carrera de Arquitectura existió el comentario de que también se la podría situar como un “arte” (más de tres profesores). A su vez, hubo un profesor que mencionó que desde su punto de vista en Ingeniería Civil, la docencia se situaría como técnica-instrumental.				

Tabla 17: Vínculo entre el tipo de formación y la concepción de docencia.

3ra. Dimensión: Desarrollo de actividades docentes.

En esta dimensión seleccionamos diez actividades docentes que consideramos son muy habituales en el trabajo de la enseñanza del nivel superior, en razón de identificar cuáles son las actividades docentes que los profesores universitarios desarrollan con más frecuencia en una escala de siempre, casi siempre, pocas veces y nunca. Para nuestro análisis diseñamos una clasificación de las actividades docentes (diez reactivos), en dos segmentos uno en donde situamos a las que se refieren al cumplimiento, en el sentido de que consisten en un requisito institucional y otro segmento en el que las actividades docentes expresan un interés por la mejora de la práctica docente en cuanto a que son labores que están centradas en el aprendizaje de los estudiantes.

En la siguiente tabla se encuentran los dos segmentos mencionados, en donde retomamos únicamente el dato del porcentaje en el que cada uno de los diez reactivos presentó mayor puntuación, por tanto hacemos la precisión de que sólo se indican los grados de frecuencia de: “siempre y casi siempre” [realizan la actividad docente], ya que fueron éstos en los que se concentro la mayoría de las contestaciones, además colocamos entre paréntesis el número que le corresponde al orden del reactivo (r.) dentro del cuestionario, el cual varía en la clasificación. (Para más detalles de los datos en las demás categorías, ver el anexo del estudio cuantitativo).

CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES						
a) CUMPLIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	No contestó	Total
Cumplo puntualmente con el horario establecido de la clase. (r.1)	55 %	44%	1%	0 %	0 %	100 %
Hago uso de recursos y medios didácticos. (r.3)	38 %	36 %	23 %	2 %	1 %	100 %
Se lleva el ritmo previsto en la programación. (r.5)	37 %	59 %	2 %	0 %	2 %	100 %
Logro cumplir con el programa de la materia. (r.6)	70 %	29 %	1 %	0 %	0 %	100 %
Mis alumnos conocen los criterios y sistemas de evaluación. (r.7)	87 %	8 %	0 %	0 %	5 %	100 %
b) INTERÉS POR LA PRÁCTICA DOCENTE						
En mis clases tengo presente la motivación, el interés, la formación previa y las experiencias de mis alumnos (r.2)	74 %	26 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Los alumnos cumplen con las tareas. (r.4)	19 %	71 %	9 %	0 %	1 %	100 %
Realizo una evaluación continua y formativa para desarrollar la programación según las características de aprendizaje del grupo. (r.8)	54 %	31 %	14 %	1 %	0 %	100 %
Realizo una planeación escrita de la clase antes de impartirla. (r.9)	59 %	28 %	11 %	0 %	2 %	100 %
Tengo una buena comunicación con los alumnos. (r.10)	48 %	50 %	1 %	0 %	1 %	100 %

Tabla 18: Clasificación de las actividades docentes.

Interpretación de los datos de la clasificación de las actividades docentes.

Se puede observar que en el segmento: a) el cumplimiento de las actividades docentes, los porcentajes de cuatro de los cinco reactivos concentraron una mayoría en la categoría “siempre” por lo que indican que se llevan a cabo con cierta normalidad. Aunque a continuación profundizamos en el análisis de los reactivos no. 1 y 2 por que existen ciertos elementos que consideramos importantes:

Reactivo 1. Sólo el 55% señaló cumplir “siempre” con el horario de clase establecido, por lo que existen diversas circunstancias que promueven que el profesor comience y termine la clase a la hora establecida. Al respecto cabe indicar que con base en la experiencia de la aplicación de los cuestionarios³⁶ pudimos detectar que la puntualidad o impuntualidad de los profesores para

³⁶ En el propósito de aplicar el cuestionario al profesor/a universitario, tuvimos que estar en la hora de entrada o salida indicada en el horario de clase de determinado profesor/a en una o hasta tres clases de un mismo profesor/a ya

iniciar la clase los hace caracterizarse entre los estudiantes, ya que éstos últimos usualmente esperan con cierta paciencia al profesor/a los primeros quince minutos y al pasar el tiempo comienzan a realizar comentarios sobre si dicho profesor/a dejó algún recado que explique la tardanza, después entre veinte y/o hasta cuarenta minutos (dependiendo de cuánto sea la duración de la clase y de la característica de formalidad del profesor/a, ya que si es puntual les parece raro que se haya tardado y no haya dejado recado alguno así que dan por hecho que se le presentó algún inconveniente y no habrá clase y si no es puntual refieren “esperemos, pues siempre llega tarde”) en esa situación de espera, ocasionalmente los estudiantes comienzan a planear otras actividades en las que se empiezan a dispersar del salón de clases, y pasa que se divide el grupo entre los que se van y los que se quedan, en ese trance a veces llega el profesor ya sea a toda prisa o con cierta naturalidad, suscitándose que en la siguiente clase esté presente en el ambiente estudiantil la pregunta sobre si llegó o no el profesor/a, para ponerse al corriente. Así también consideramos que la primera hora de clases influye mucho en la actitud y disposición favorable de los estudiantes. A diferencia de la hora de inicio de la clase, el término de ésta depende más bien de la programación que tenga el profesor, el ritmo de la clase o alguna otra cuestión académica circunstancial, en donde los dos efectos secundarios que se pueden derivar en la cotidianidad es que si se concluye antes la clase es porque existe un acuerdo del profesor con los estudiantes o en contraste si el profesor/a toma algunos minutos de la clase siguiente es una cuestión en la que prevalece una cierta cordialidad académica entre los profesores.

En el reactivo no.3., sobre el uso de los recursos y medios didácticos, nos planteamos el propósito de conocer la frecuencia con que se usan materiales de apoyo diferentes a los tradicionales (pizarrón y libros/textos), para la práctica docente lo cual correspondió a un 38%³⁷ situado en la categoría “siempre”, que es un bajo porcentaje si se compara con la suma de las demás categorías (62%) correspondientes a este reactivo, en este sentido señalamos que nos faltó especificar aún más el reactivo porque algunos profesores marcaron que el pizarrón y el libro era recursos didácticos y por tanto sí los utilizaban. Por otra parte pudimos observar que uno de los recursos más usuales fueron las videocintas (cuestión que, si era muy recurrente en la clase de algún

sea para hacer la petición o para recibir el cuestionario contestado, en tal situación pudimos observar algunas conductas de los estudiantes y percatarnos de algunos comentarios en los que se hacía alusión a ciertas características de algún profesor/a.

³⁷ Es importante destacar que si bien existen carreras que se caracterizan porque necesariamente utilizan materiales para trabajar en el salón de clases como en el caso de Arquitectura y Diseño Gráfico por mencionar algunas, el reactivo estaba dirigido a si el profesor preveía algún otro recurso didáctico (centrado más en el uso de alguna tecnología educativa ya sea desarrollada por él/ella mismo/a o el uso de la tecnología de la modernidad) para impartir su clase además del pizarrón, el libro y las escuadras.

profesor, los alumnos indicaban que hacía falta la labor de enseñanza centrada en la materia por parte del profesor), así también hubo contadas ocasiones en las que algunos profesores utilizaban equipo computacional para su clase, sin embargo referían que esto les representaba ciertas dificultades relacionadas entre otras cosas con el tiempo que se requería para preparar la clase, este punto se trata con mayor profundidad en la dimensión siguiente sobre problemáticas docentes.

En el segmento b) sobre el interés por la práctica docente, sólo tres de los cinco reactivos de mayoría del porcentaje se ubicaron en la categoría de “siempre”, y a su vez en dos de ellos (no.8 y 9) existió una ligera diferencia mayoritaria con respecto a la suma de las demás categorías que conforman el cien por ciento del reactivo. Es destacable que ambos reactivos constituyen actividades que recaen completamente en la labor del docente.

A su vez, los reactivos 4 y 10, se ubicaron en la categoría de “casi siempre”, y resalta que se trata de actividades más centradas en el desempeño e interacción del profesor con los alumnos, las cuales requieren de esfuerzo y tiempo del profesor, puesto que la revisión de las tareas generalmente es una labor realizada en horas extra-laborales. En cuanto al reactivo no. 10 consideramos que existen diversos factores para la buena comunicación del profesor con los alumnos entre los cuales destaca la personalidad del profesor, aunque podemos concluir que la mayoría de los profesores señaló tener buena comunicación ya que la categoría “siempre” estuvo en segundo lugar con el 48%, y en suma con la categoría “casi siempre” (50%) resulta que el 98% de los profesores indicó tener una buena comunicación con los alumnos.

Por consiguiente es notorio un menor desarrollo de aquéllas actividades docentes que si bien favorecen la mejora de la práctica docente y en las que se manifiesta un interés del profesor universitario por el aprendizaje de los estudiantes, ello implica el tener que destinar más tiempo y energía para su realización, aspectos que muchas veces los profesores no tienen de sobra, o no están en la disposición de otorgar más tiempo del que dedican a la docencia.

4ta. Dimensión: Condiciones laborales que afectan el correcto desempeño de la labor docente.

En esta dimensión seleccionamos quince problemáticas docentes con el fin de examinar en qué grado, éstas afectan la labor del profesor universitario, en una escala de siempre, casi siempre, pocas veces y nunca. A su vez, planteamos una pregunta abierta para identificar la existencia de alguna otra problemática docente a la que se enfrenta el profesorado universitario en la cotidianeidad y que no estuviese considerada en la lista que presentamos, la cual correspondió a la número dieciséis. Colocamos entre paréntesis el número que le corresponde al orden alfabético del reactivo dentro del cuestionario, el cual varía en esta clasificación.

Así también establecimos una clasificación de cinco segmentos en los que están circunscritas las problemáticas docentes. Tales segmentos son problemáticas de tipo: “administrativas”; las relacionadas con el “alumnado”; con cuestiones “materiales”; con circunstancias “sociales” y alguna “otra” situación diversa, lo cual nos permitirá reconocer los rubros señalados por el profesorado como situaciones difíciles para el correcto desempeño de la labor docente. Para entonces realizar el análisis correspondiente, en el que además dedicaremos especial atención a las problemáticas indicadas por el profesorado universitario.

A continuación presentamos una tabla en la que se encuentran los cinco segmentos mencionados, en donde destacamos con color rojo el dato del porcentaje en el que cada uno de los dieciséis reactivos presentó mayor puntuación, por tanto precisamos que si bien los grados de frecuencia en los que se aglutinó la mayor cantidad de contestaciones fueron: “casi siempre, pocas veces y nunca” [determinada circunstancia constituye una problemática en su labor docente], lo que de hecho nos brindaría un indicio de interpretación preliminar equívoca, puesto que contrariamente a lo que se esperaría, ningún porcentaje mayoritario de las problemáticas docentes recayó en la categoría “siempre”, y de hecho como se verá a continuación la mayoría se concentró en la categoría “pocas veces”, sin embargo al realizar un análisis más detallado de los datos, se puede observar que todos los porcentajes entrecorillamos “mayoritarios” se encuentran entre el cincuenta por ciento o un poco menos, por lo que el resto de las puntuaciones que constituyen el cien por ciento de cada reactivo “están distribuidas en las demás categorías de mayor o menor nivel”, es decir, es importante tomar en cuenta los porcentajes de las categorías en orden ascendente (esto es, considerando los porcentajes de las categorías que indican un grado más

elevado, al de la categoría en la que se situó el porcentaje mayoritario de cada reactivo) pudiéndose así detectar que en el caso de algunos de los reactivos, al sumar sus respectivos porcentajes (en orden ascendente) representan en “suma” un mayor porcentaje con respecto al aglutinado en una categoría de menor grado.

Con base en lo anterior distinguimos con color azul los datos de los reactivos que en la suma de sus porcentajes en orden ascendente mostraron una mayoría del 40% o más hacia una categoría más elevada, en contraste del porcentaje en el que inicialmente concentraron su mayoría situándose en una categoría de menor grado. Es entonces que resaltamos sólo aquéllos reactivos en los que sumados los porcentajes de las categorías en orden ascendente representaron el mayor porcentaje final, por ello es que le asignamos una columna para indicar la cifra porcentual de dicha suma. (Para más detalles de los datos en las demás categorías, ver el anexo del estudio cuantitativo).

CLASIFICACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS DOCENTES							
ADMINISTRATIVAS	Suma de los porcentajes en orden ascendente	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	No contestó	Total
Exceso de planillas e informes a llenar. (r.4)	No aplica	4 %	9 %	48 %	37 %	2 %	100 %
Exigencia de tareas docentes que exceden el horario de trabajo. (r.5)	No aplica	5 %	23 %	43 %	27 %	2 %	100 %
Existen procesos administrativos de gestión ineficiente y poco profesionales que afectan su labor docente. (r.6)	No aplica	4 %	15 %	44 %	36 %	1 %	100 %
ALUMNADO							
El bajo nivel educativo de los estudiantes. (r.1)	No aplica	10 %	46 %	37 %	4 %	3 %	100 %
Enfrenta situaciones difíciles de disciplina y respeto con algunos alumnos en su actividad docente. (r.3)	No aplica	1 %	7 %	53 %	37 %	2 %	100 %
El gran número de alumnos por grupo representa una dificultad en su actividad docente. (r.2)	No aplica	24 %	32 %	28 %	15 %	1 %	100 %
Falta de motivación de los alumnos. (r.11)	No aplica	3 %	27 %	56 %	13 %	1 %	100 %
MATERIALES							
Falta de las condiciones adecuadas del salón de clases (iluminación, ventilación, acústica). (r.9)	No aplica	11 %	28 %	48 %	11 %	2 %	100 %
Falta de mobiliario flexible y polivalente. (r.10) ³⁸	42 %	+13 %	+29 %	42 %	15 %	1 %	100 %

³⁸ En este reactivo cabe señalar que en la suma de los porcentajes en orden ascendente fue de un 42%, coincidiendo con el porcentaje ubicado en la categoría de “pocas veces” (42%), sin embargo dicha suma de porcentajes queda en desventaja si se considera la diferencia que hace el 15% que se situó en la categoría “nunca” con lo cual consideramos que la falta de mobiliario flexible y polivalente es una cuestión que se vive de manera diferente por cada profesor, en cada carrera puesto que mientras que para algunos profesores no representó una problemática importante para otros es una situación cotidiana, esto porque pudimos observar que en algunos salones hacían falta bancas ante un grupo numeroso, o las bancas estaban sujetas al piso restringiendo la movilidad de éstas, y en el caso de las carreras de Arquitectura y Diseño Gráfico la falta de bancos y/o respaldadores en los grupos numerosos, fomenta la interrupción de las clases porque los alumnos tienen que estar pasando bancos de un salón a otro. Además destaca

Los recursos didácticos que brinda la institución son pocos y de baja calidad. (r.13)	44 %	+12 %	+32 %	42 %	11 %	3 %	100 %
SOCIALES							
Falta de incentivos económicos a la docencia. (r.8)	50 %	+22 %	+28 %	30 %	19 %	1 %	100 %
Falta de una valoración social de la profesión docente. (r.12)	No aplica	10 %	25 %	41 %	24 %	0 %	100 %
Tener el tiempo limitado sólo a impartir clase por la necesidad de trabajar en otro lugar. (r.15) ³⁹	47 %	+9 %	+14 %	+24 %	50 %	3 %	100 %
OTRAS SITUACIONES							
Falta de compañerismo entre docentes. (r.7)	58 %	+8 %	+12 %	+38 %	40 %	2 %	100 %
Nuevas exigencias tecnológicas para las que no está preparado (r.14)	No aplica	6 %	9 %	50 %	33 %	2 %	100 %
<i>“En caso de sugerir otro problema en la pregunta abierta”. (r. 16)</i>	Sí contestó 56%		No contestó 44%			Total 100 %	

Tabla 19: Clasificación de las problemáticas docentes.

Interpretación de la clasificación de las problemáticas docentes.

En esta dimensión partimos de los resultados cuantitativos obtenidos para precisar nuestro análisis, en ese sentido pretendemos identificar cuáles fueron las problemáticas docentes que el profesorado universitario indicó afectan más que otras su labor cotidiana, esto último con base a la tabla de la clasificación de las problemáticas docentes, de la que expresamos las siguientes conclusiones.

- **Las cuestiones administrativas** se ubicaron en la categoría de “pocas veces”, por lo que se puede aducir que es una situación que de vez en cuando es causa de dificultades, pero no por lo general.
- El segmento sobre **el alumnado** compuesto por cuatro reactivos situó a dos de ellos (1 y 2) en la opción “casi siempre”, los cuales se refieren al bajo nivel educativo y al gran número de alumnos respectivamente, destacando que ambas cuestiones tienen que ver con otros factores y problemáticas estructurales del sistema educativo nacional, que interfieren en el correcto

que la idea de este reactivo estuvo presente en las problemáticas que manifestaron los profesores en la pregunta abierta.

³⁹ En el reactivo sobre de tener el tiempo limitado a impartir clase por la necesidad de trabajar en otro lugar señalamos que existió una división del 50% en la opinión del profesorado (de quienes no la consideraron una problemática). Entonces, asumimos que es la mitad del profesorado porque el 3% que le faltaría al 47% de los que sí la consideraron un problemática corresponde a quienes omitieron marcar alguna categoría.

desempeño de la calidad de la enseñanza del nivel superior. Aquí, cabe mencionar que si bien los porcentajes en estos dos reactivos no resultaron altos, se explica porque para muchos profesores universitarios son situaciones de conflicto a las que ya están “acostumbrados” y las asimilan ya no como una problemática si no como parte de su trabajo en el que se tienen que esforzar para atender en alguna medida a todos sus alumnos, aunque están conscientes de que no les es posible a veces ni siquiera recordar los nombres e incluso físicamente a sus alumnos/a porque son demasiados. En cuanto a los reactivos 3 y 11, sobre la situaciones difíciles de disciplina y motivación de los alumnos, éstas se ubicaron en la categoría “pocas veces”, al respecto es importante resaltar que dichas cuestiones se tienen que sobrellevar diariamente en el trabajo docente, y que ciertamente existen determinadas características y conductas específicas difíciles tanto de los estudiantes así como del tipo de interacción que el profesor establezca para con el, la o los estudiante (s), lo que determina en forma considerable la manifestación de situaciones de conflicto, es así que apuntamos que si bien existen diversas complicaciones en las relaciones humanas del trabajo docente, por lo general son enfrentadas en solitario por las partes involucradas, y que a veces algunos profesores manifiestan el deseo de contar con un apoyo psicopedagógico para canalizarlas y donde las atendiesen.

- Sobre **las condiciones materiales**, tres reactivos componen a este segmento, el no. 9, se refiere a la falta de las condiciones adecuadas en el salón de clases, el cual se centró en la categoría “pocas veces” con el 48%, al respecto muchos de los profesores expresaron situaciones sobre la existencia de salones sin ventilas, lámparas, escritorio, silla para el profesor/a, o muy calurosos en ciertas épocas, y sobre todo muy desaseados, o con pizarrones marcados con tinta indeleble. En cuanto a los reactivos 10 y 13 que manifiestan la carencia de mobiliario flexible y polivalente, y que los recursos didácticos son muy pocos, ambos porcentajes fueron del 42% y se situaron en la categoría “pocas veces”. Destaca que en el caso del reactivo no.13, sobre la falta de recursos didácticos en la institución y el cual distinguimos con azul porque obtuvo el 44% en la sumatoria en orden ascendente, con lo cual se confirma que es una problemática importante para los profesores, puesto que expresaron cuestiones al respecto en la pregunta abierta, que revisaremos más adelante.
- En **las circunstancias sociales**, sobresale que de los tres reactivos, dos de ellos se ubicaron con un mayor porcentaje en la categoría “pocas veces” y (8 y 12) en donde el primero de éstos indica una falta de incentivos económicos a la docencia con un 30%, pero que en la sumatoria de los porcentajes en orden ascendente de las demás categorías derivó en un 50%, por lo que resaltamos esta cuestión con azul ya que es una problemática docente que afecta en

alto grado el desempeño del profesorado universitario. En cuanto al reactivo no.12 sobre la falta de valoración social de la profesión docente, con el 41%, es una cuestión que está relacionada con el estatus de la profesión docente y la remuneración económica entre otras cosas, aunque pudiera ser más bien una consecuencia de las anteriores. Por último el reactivo no.15 centró la mayoría del porcentaje del 50% en la categoría “nunca” [tener el tiempo limitado sólo a impartir clase por la necesidad de trabajar en otro lugar], sin embargo identificamos que en el otro extremo se ubicó el 47% de la sumatoria de los porcentajes en orden ascendente, lo cual indica que la mitad del profesorado sí tiene esta problemática, por consiguiente lo resaltamos con azul, en ese sentido consideramos que la mitad del profesorado universitario encuestado manifestó tener una situación laboral estable y pudiera ser que bien remunerada mientras que para la otra gran parte de profesores universitarios su situación laboral en la institución les obliga a tener otros empleos como fuentes de ingresos.

- En el segmento “**otras situaciones**”, colocamos dos reactivos (7 y 14) y la pregunta abierta no.16, que será tratada a parte. Resaltó que el reactivo no.7 sobre la falta de compañerismo entre docentes, se situó con el 40% en la categoría “nunca”, sin embargo en el otro extremo de la sumatoria de los porcentajes en orden ascendente de las demás categorías resultó el 58% por lo que es deducible que es una problemática importante que debiera ser atendida en los departamentos y programas de carrera, puesto que en el trabajo docente (como en cualquier otro trabajo) surgen fricciones laborales que pudieran ser un factor que limita la consecución de objetivos institucionales derivados de la falta del trabajo docente colaborativo. Por otra parte en el reactivo no.14, sobre: nuevas exigencias tecnológicas para las que no está preparado [el profesorado], se ubicó en la categoría “pocas veces” con un 50%, sin embargo, si bien ello pudiera no representar un obstáculo significativo para el profesor universitario, prevalece que por diversas razones en la enseñanza cotidiana del nivel superior pública, se hace poco uso de la tecnología educativa más avanzada.

A continuación tratamos la pregunta abierta no.16 **¿A qué problemática (s) se ha enfrentado usted en la realización de su labor docente cotidiana?**, a partir de retomar las problemáticas docentes expresadas por el profesorado universitario de la FES-Acatlán, en general (todas las carreras), las cuales clasificamos en nueve puntos. En algunos casos los profesores manifestaron más de una problemática, las cuales remitimos al segmento correspondiente, además indicamos entre paréntesis el número de veces en que alguna problemática hubiese sido repetida. Así también presentamos aquéllas problemáticas específicas que pertenecen al contexto de

determinadas carreras y que es importante precisar. Asimismo decidimos tomar en cuenta todas las situaciones difíciles manifestadas por el profesorado universitario, a pesar de que algunas de ellas estuvieron indicadas en la lista de problemáticas docentes que presentamos, sin embargo esto nos habla de que existen problemáticas tales como el gran número de alumnos y el bajo nivel educativo de éstos, que es una constante en el trabajo docente y que el profesorado universitario enfatiza porque les resulta una realidad presente en el sistema educativo de nivel superior público.

Clasificación de las problemáticas docentes expresadas por el profesorado de la FES-Acatlán.

1. Asuntos de carácter institucional.

- Falta de reconocimiento al profesor (a); falta de estímulos y pago adecuado por su trabajo. Mejores salarios. (3)
- Falta de consideración de los maestros con mayor preparación, razón para ofrecerles más horas de trabajo.
- Exceso de alumnos para asesorar y dar seguimiento a las prácticas.
- Los grupos grandes de alumnos, no es posible que un grupo de 60 personas comprendan todo y por el gran número no puedo atender todas las dudas. (7)
- Demasiados alumnos, no da tiempo de atenderlos individualmente ni de calificar tareas.
- La falta de experiencia (formación docente), material sobre el tema (de tipo pedagógico).
- Los alumnos no consiguen el material solicitado (libros adecuados en la biblioteca) (3).
- Es poca la preparación pedagógica que reciben los profesores.
- Arrogancia, burocracia, desestimación institucional.
- A la burocracia universitaria y a la política a nivel de grilla, lo que impide actualizar la educación universitaria.

2. Coordinación en las divisiones y programas de carrera.

- La actualización de los planes de estudio y la no capacitación del docente con respecto a dicha actualización.
- A los cambios en el nuevo plan de estudio y en consecuencia, a los contenidos de los programas de las nuevas asignaturas.
- Falta de coordinación en el avisar al profesor de que los alumnos tienen que asistir a otras actividades.
- Muchas veces existe una administración deficiente del personal, de la división y en el programa.
- Variación de horarios cada semestre.
- Al inicio del semestre existe cierto retraso por cambios de grupos, altas y bajas, no se sabe con exactitud con cuántos alumnos se cuenta y esto es importante para organizar y calendarizar actividades. La entrega de listas es una problemática derivada de la situación anterior, y afecta la planeación.
- Tiempos adecuados para impartir clases (mejor asignación de horarios). (3)

3. Condiciones del ambiente y lugar de trabajo

- A los ruidos que hay afuera del aula en los corredores. El ruido cuando podan el pasto en los jardines cercanos a los salones y en horas de clase.
- La falta de limpieza del salón de clases.
- La falta de limpieza en los sanitarios.
- Actividades extraacadémicas de grupos estudiantiles (ruido de mitin político, danzantes, tamborileros).

4. Cuestiones administrativas.

- Falta de disposición del cañón (trámite diario) (3).
- Incongruencia entre los procesos administrativos, la labor del docente en el aula y la interacción del grupo.
- La aceptación administrativa de alumnos fuera de seriación o el empalmar horarios.

5. El alumnado.

- Dogmatismo por parte de los alumnos, sobre todo su dimensión del marxismo.
- Falta de cultura general en los alumnos.
- Bajo nivel educativo de los alumnos (2).
- Situación física y emocional del alumno.
- Apatía y falta de compromiso por parte de algunos alumnos hacia la materia. (2)
- La falta de interés del alumno por querer aprender, parece que siempre busca la calificación (2).
- La falta de autonomía de los estudiantes, generalmente éstos se quedan con la información del docente, pocas veces tienen iniciativa para otras búsquedas. (2)
- Falta de motivación de los alumnos. (3)
- A que el alumno, por las grandes distancias que recorre y los horarios de clase no llega con el 100% de atención a tomar la clase.
- Las diferencias en el grado o nivel de conocimientos de los alumnos.
- Falta de preparación de los alumnos en cuanto a: 1. falta de una cultura general, 2. no saben redactar, 3. fallas en la expresión oral.
- La impuntualidad de los alumnos. (2)
- La insistencia de los alumnos. (3)

6. Las condiciones materiales.

- Falta de tecnología.
- Mobiliario y herramientas tecnológicas didácticas idóneas para poder realizar más en el aula de acuerdo a la materia.
- A veces pintan los pizarrones, con marcador permanente y además se escasean los marcadores de color negro (los cuales son más visibles en la pizarra).
- Falta de espacios adecuados para actividades extra-clase, como asesorías o tutorías.
- El espacio insuficiente ante grupos numerosos, falta de ventilación, sillas fijas que impiden el trabajo en equipo en el salón de clases. Falta de escritorio y silla para el profesor.
- Falta de equipo audiovisual.

7. Las circunstancias sociales.

- Deserción escolar.
- La necesidad de disminuir el tiempo de clase por los compromisos de trabajo.

- La interacción del desempeño de mi profesión como abogada y con la docencia en lo referente a los tiempos y exigencias.
- El nivel socioeconómico es un factor importante en la mayoría de los casos, a mi semestre (3ro.) han llegado alumnos con escasa preparación previa.

8. Otras situaciones.

- Un cierto prejuicio (negativo) hacia las asignaturas teóricas.
- La dispersión de los grupos y al ausentismo.
- Medio de transporte para llegar a tiempo.
- Falta de responsabilidad y compromiso [del profesor] con la formación personal de alumno.
- Alumnos con poca conciencia de la necesidad de estudiar, condiciones culturales familiares inadecuadas de los estudiantes.

9. Problemáticas de carreras específicas.

- Hay que involucrar a los alumnos que no eligieron esta carrera (Sociología / Filosofía).
- El que los alumnos consideran que es una asignatura fácil [Administración] y no lo es. (MAC)
- Los alumnos de LEI de niveles (semestres) superiores piensan que ya dominan el idioma de su carrera y no les interesa mejorar, solamente acreditar.
- De acuerdo a las nuevas tecnologías y aparatos, falta de contactos eléctricos. (Arquitectura)
- Ninguna pues tengo que “adaptarme al sistema”, pues no soy crítico, ni directivo, si no que mi función es el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Derecho)
- Falta de bancos. (Arquitectura)
- En algunas ocasiones mis alumnos son dos personas en una clase y en otra más de 75. (Arquitectura)
- Al hecho de que algunas materias antecedan o den continuidad a las materias que imparto, ya que no se les da la debida importancia. (Arquitectura)

Así entonces consideramos que las problemáticas docentes expresadas por el profesorado universitario, representan elementos importantes a considerar sobre las situaciones que afectan el correcto desempeño del trabajo docente y que muchas veces se convierten en parte de la vida académica cotidiana en la que según los profesores “se tiene que trabajar con lo que hay”. Ciertamente es que algunas de las problemáticas docentes son producto de diversos factores que rebasan el carácter académico institucional, pero también hay otras igualmente notables, que sí pueden y deberían ser atendidas por la institución universitaria, esto a partir de estrategias educativas (como sería un programa formal y bien estructurado de formación docente), que partieran del hecho de reconocer los aspectos favorables de aquéllos que dificultan el trabajo de enseñanza del docente dentro y fuera del aula (en el ámbito institucional), de tal manera que permitieran establecer objetivos congruentes con las necesidades docentes y que estuviesen centrados en la mejora de la función docente, principalmente del proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter formativo y significativo para los estudiantes y que además contemplase mejorar la interacción,

comunicación y colaboración entre los profesores universitarios y para con los demás agentes del ámbito académico.

En la actualidad, diversos especialistas han destacado la importancia de promover cambios de mejora en las condiciones de trabajo de los docentes y en la cultura académico-laboral en la que éstos se desenvuelven, ya que se indica, existen diversos factores que originan “estrés” en el trabajo docente lo cual deriva en una menor satisfacción en esta labor. Estudios centrados en el profesorado señalan algunas de las circunstancias que les generan disgusto a los docentes (de dedicación parcial/horas, los cuales representan la mayoría en las instituciones), tales como: las faltas institucionales de cortesía, en cuanto a que no les piden opinión, no les informan de los cambios, no son convocados a determinadas reuniones (se les excluye), el hecho de carecer de ciertos beneficios que disfrutaban sus colegas con dedicación completa, la explotación de la buena voluntad de profesores dedicados, la no retribución económica por actividades extraordinarias; además de la falta de un espacio de trabajo docente, uso de computadoras y acceso a Internet, las presiones de tiempo y el no poder atender a los alumnos individualmente, el mal comportamiento de los alumnos⁴⁰, y sobre todo de lo mal equipados que están los escolares a nivel universitario, ciertas actitudes negativas sobre el estudio y las faltas de asistencia de éstos. Por otra parte un punto importante a tratar y que nos permite acercarnos a la complejidad del ámbito académico universitario, es el hecho de que a pesar de que el profesorado muchas veces está inconforme con

⁴⁰ En cuanto al “mal” o “buen” comportamiento de los estudiantes, es una cuestión muy compleja en la que nos remitimos a las normas sociales de conducta, situando algunos ejemplos de conductas “negativas” de los alumnos, derivados de las observaciones realizadas durante la aplicación de los cuestionarios: sobre todo en carreras con un gran número de alumnos: si éstos no tenían clase generaban ruido que molestaba a los que sí tenían clase y a pesar de que algún profesor les indicaba guardar silencio, no lo hacían; en otra ocasión algunos alumnos al desear entrar al salón y encontrarse con la puerta cerrada, la golpeaban, aún con el conocimiento de que se requería del uso de una llave para abrirla; también cuando un estudiante insertó la pata de un banco en el mango de la puerta de un salón dejándolo ahí atorado, y que instantes después un profesor que pasaba por el pasillo al ver tal escena se dio a la tarea de quitar ante la mirada de los espectadores entre los que estaba el responsable (cuestión que resaltó el poner el buen ejemplo por la embestidura del ser docente); y el hecho de que muchos de los estudiantes fumadores invaden el ambiente de humo y apagan las colillas de los cigarros en cualquier parte. En ese sentido algunos profesores argumentaron que “los estudiantes están en una edad difícil”, cuestión en la que tendríamos que remitirnos al hecho de que los profesores universitarios tienen que enfatizar su labor formativa en “valores éticos” como el respeto, la pluralidad y la tolerancia, así como del cuidado de las instalaciones, donde ellos/a mismos/a representan el ejemplo para los alumnos. Así también hay otras cuestiones dentro del ambiente académico en las que entran en juego los valores propios y formas de pensar de tipo personal del profesor universitario sobre lo que es correcto de lo que no lo es. No obstante consideramos importantes dos comentarios de profesores universitarios de la FESA, al respecto de algunos comportamientos de los alumnos que les generaban cierta incomodidad: 1) “Antes, los estudiantes se mostraban reservados en la expresión de palabras obscenas cuando había algún profesor/a cerca de ellos que los podía escuchar, sin embargo ahora no les importa, además de que algunas mujeres también utilizan ese vocabulario y francamente se escuchan muy mal”. (Comentario de un profesor de RI). 2) “Alguna vez me encontré en la situación en la que dos chicas se estaban dando un beso junto al escritorio, por lo que necesariamente tenía que pasar por el lugar donde estaban, y de momento no supe qué hacer, sólo me limité a decirles que me dieran permiso para poner mis cosas, sin embargo no supe si actué bien, porque no quiero parecer homofóbica”. (Comentario de una profesora de Periodismo).

algunas cuestiones sobre la forma de conducción del departamento, programa o aspectos del ámbito laboral optan por sobrellevar su permanencia en la institución y prefieren no manifestar su desacuerdo porque les preocupa el que las autoridades les tomen represalias, ya que se arriesgan a ser estereotipados o incluso a un despido en el que después se enfrentarían a la dificultad de conseguir otro empleo.

La realidad de las condiciones de trabajo de los profesores universitarios pudieran parecer poco alentadora para el desarrollo de buenas prácticas docentes, no obstante si se les brindara la atención debida, se trataran y analizaran desde una visión crítica y propositiva, a partir de políticas de carácter institucional en las que se estableciesen comisionados dedicados especialmente a ello⁴¹, esto a partir de un espacio como lo sería un programa estructural de formación docente el cual pudiera tener especial potencial de influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el profesor universitario, aunado esto a una coordinación directa con los departamentos de carreras en los que debiera ser patente el trato digno, cordial y de interés real hacia la planta de profesores a su cargo y en donde sea una prioridad institucional el prestar atención a las necesidades y problemáticas docentes así como el brindar oportunidades de aprendizajes tanto disciplinares como pedagógicos que les permitan a los profesores universitarios ver sus posibilidades de realización en el trabajo docente.

5ta. Dimensión: Interés hacia la formación docente de tipo pedagógico.

En esta última dimensión del cuestionario consideramos elemental el conocer la perspectiva del profesorado universitario ante la postura sobre la articulación de la docencia como un trabajo que requiere de una formación profesional de tipo pedagógico-didáctica para el ejercicio de la docencia. Así, también está la pretensión de reconocer determinados puntos de interés del profesorado universitario y que serían importantes para el diseño de un programa de formación docente, en el que consideramos sustancial el hecho de cubrir las expectativas docentes en cuanto a que dicho programa esté relacionado con la circunstancias y condiciones reales del trabajo

⁴¹ Es importante resaltar que algunos análisis enfatizan el hecho de que los especialistas y profesionales responsables de los programas de formación docente independiente del vínculo académico que establezcan con los departamentos de carrera, tienen que ser personas ajenas al círculo cerrado de cada carrera, porque así los profesores se sienten con más libertad de expresarse, y además dichos especialistas no deben representar algún tipo de autoridad que pudiera perjudicarles laboralmente hablando, si es que manifiestan inconformidades o desacuerdos con las formas de dirección y administración departamental.

docente y de su disciplina en específico, de tal manera que se promuevan los cambios posibles y deseables para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

Por consiguiente en esta dimensión se establecieron tres secciones: 1ra. Sección en la que formulamos tres preguntas cerradas y centradas en el interés y actitud hacia la formación docente pedagógica, en donde la última desembocaba en dos preguntas con sus respectivas opciones, una para conocer el grado de satisfacción de las experiencias de formación docente y otra sobre las razones de la no participación en cursos de formación docente; 2da. Sección compuesta por cuatro preguntas (dos abiertas y dos de opción múltiple) dirigida exclusivamente hacia los profesores que hubiesen tomado algún curso de formación docente en la FES-Acatlán, con las cuales podríamos conocer la frecuencia y el tipo de participación hacia dichos cursos en la institución; y una 3ra. Sección en la que propusimos una serie de quince temáticas de corte pedagógico, encaminadas a descubrir el grado de interés hacia éstas, en la que incluimos la pregunta abierta no. 16 para conocer cuáles serían los temas de interés que propone el profesorado universitario. Por último con la pregunta abierta no. 5.2., quisimos conocer el punto de vista sobre la “identidad docente” del profesor universitario. A continuación presentamos el análisis e interpretación de los datos con base en los porcentajes resultantes.

Se manifestó una actitud favorable por parte del profesorado de la FES-Acatlán, hacia la formación docente ya que el 88% consideró que sí era necesaria una formación profesional en la docencia previa a su ejercicio y sólo el 12% opinó lo contrario. Así mismo el 90%, indicó sí estar intensado/a en tomar cursos pedagógico-didácticos para mejorar su labor docente, contra la negativa de sólo el 10%. Al respecto exponemos algunos de los señalamientos que los profesores universitarios manifestaron sobre la formación docente: se indicó que era necesaria y que la existencia de cursos al respecto en la institución era muy poca o nula; en el caso de los profesores con amplia experiencia docente en años, esto es profesores antiguos, más de uno mencionaron que los cursos de formación docente les hubiesen sido útiles cuando se iniciaban como docentes pero que no los había entonces y que ahora ya no les interesaba; por otra parte en el caso de la carrera de pedagogía si bien se afirmó que se requería de una preparación en la docencia, identificamos que existió una disyuntiva en la opinión sobre la pregunta relacionada hacia un interés hacia cursos pedagógico-didácticos, ya que hubo quienes indicaron que les interesaba poco, puesto que ya dominaban el tema, de aquéllas personas que consideraron que sí les

interesaba porque la formación docente era una temática que exigía una especialización en la temática.

Así también el 86% del profesorado universitario, señaló haber tomado algún curso institucional sobre formación en la docencia, y el 12%, indicó que no, (el 2% faltante, no contestó), al respecto nos interesaba conocer si los profesores contaban con algún referente de haber tomado algún tipo de curso formal en alguna institución educativa aunque no fuese precisamente la FES-Acatlán, lo cual les permitiera precisar su opinión sobre la temática expuesta. La secuencia de esta interrogante, se enlazó a dos preguntas opcionales, en donde, a aquéllas personas que contestaron afirmativamente se les preguntó al respecto de la forma en que si dichos cursos habían cubierto sus expectativas docentes, resultando como porcentajes mayoritarios las opción b) “buena” con el 44% y a) “satisfactoria” con el 40% y con un porcentaje del 16% derivado de la suma de las demás opciones (regular, deficiente y sin contestación). En este sentido consideramos que los cursos de formación docente brindados en cualquier institución, suelen ser bien aceptados por los profesores universitarios, pero que no cubren por completo las expectativas docentes, por lo que deben mejorar en su estructura, puesto que el profesorado expresa “los cursos de formación docente, muchas veces tratan sólo la parte de la teoría y muy poco se vinculan con la práctica”. En cuanto a la opción negativa, ésta se relacionó con una lista de ocho posibles razones por las cuales el profesorado “no” participa en los cursos de formación docente, y en la que también se brindó apertura para que se especificara alguna otra razón no expuesta, así entonces las siguientes, son las opciones en las que se concentraron las respuestas: b) Falta de difusión de los cursos (31%); f) Horarios poco accesibles (28%); e) Cursos repetitivos (22%); d) Temáticas poco interesantes (16%) y h) Sin verdadero interés (3%); éstas importantes razones debieran ser consideradas para el diseño de un programa de formación docente.

Respecto a la 2da. Sección, se obtuvieron los siguientes resultados: En principio indicamos que de los 106 profesores que habían señalado haber tomado un curso de formación docente, 100 personas fueron las que respondieron esta sección, por lo tanto consideramos que la gran mayoría se remitió a los cursos de la FES-Acatlán, en cuanto a los demás reactivos hubo quienes no contestaron algunos, ya que mencionaron no recordar el dato preciso que se les preguntaba (nombre del curso y/o fecha del mismo), resultando entonces que el 67% señaló haber tomado entre uno y cinco cursos, así mismo en la pregunta no. 5 sobre cuándo y cuál había sido el último curso de formación docente que había tomado [el profesor], consideramos dos elementos

importantes para indicar que sí habían tomado algún curso de formación docente recientemente:

1) El tiempo, lo cual nos permitiría reconocer la frecuencia hacia los cursos de formación docente, en donde situamos que el 31%, indicó haber tomado un curso de meses a un año atrás mientras que el 44% señaló fechas de dos a más años atrás, y un 25% que no contestó, en este sentido es importante considerar que en la institución existen diversos cursos que algunas veces pudieran estar relacionados a temáticas pedagógicas pero que no están circunscritos a un programa formal de formación docente sino que son actividades aisladas, así que la única acción institucional “formal” (aunque de corto alcance) es el curso de formación para el ejercicio de la docencia para profesores de nuevo ingreso. 2) El hecho de que el curso mencionado por el profesor/a realmente correspondiera a un curso de tipo pedagógico, este punto es importante ya que identificamos que muchos profesores hacían alusión a cursos de actualización y superación docente (el PASD, de la DGAPA), éstos centrados más en temáticas de tipo disciplinar. Por consiguiente examinamos que algunos de los profesores ubicaron a la formación docente en el sentido de la “actualización disciplinar”.

Sobre el tipo de asistencia a los cursos resaltamos que algunos profesores marcaron más de una opción en la que nombramos las opciones más sobresalientes: b) Voluntaria con el 40%, y en segundo lugar se ubicó la opción c) Interés personal con el 26%, al respecto hubo algunos profesores que consideraron ambas opciones como iguales, a lo que indicamos que la asistencia de tipo voluntaria corresponde a la aceptación a la invitación de algún curso de formación docente, mientras que en la de interés personal el profesor/a se da a la tarea de investigar la apertura de los cursos por iniciativa propia. La última pregunta de esta sección fue sobre el área predominante en los cursos tomados, en donde las respuestas nos permitirían reconocer si los profesores ubicaban el área pedagógica o se referían más al área disciplinar, sin embargo muchos profesores marcaron más de dos opciones en las que resaltaron: b) Pedagógica-didáctica con el 51%, y la a) Actualización de conocimientos disciplinarios con el 28%, con lo que concluimos que en definitiva muchos profesores se refirieron al curso obligatorio para profesores de primer ingreso, a cursos pedagógicos aislados, y a los cursos de actualización del PASD, éstos últimos en los que a veces están presentes temáticas disciplinares con un enfoque didáctico, por tanto existió una gran diversificación en las respuestas.

En la 3ra. Sección, acerca del **“interés hacia tópicos de corte pedagógico”**, partimos de las quince temáticas propuestas, en donde el grado de interés estuvo simbolizado en una escala del

número 1, como mínimo, al número cinco, como el máximo. Asimismo, para nuestro análisis, clasificamos las quince temáticas en tres ejes de articulación, correspondientes a las áreas: formativa, técnica y didáctica. También indicamos que resaltamos de color rojo el mayor porcentaje alcanzado por cada temática, ubicándola en determinado número (grado de interés), lo cual nos permitirá reconocer cuáles son las temáticas de mayor interés para el profesorado universitario. Después revisaremos las respuestas de la pregunta abierta no. 16 y 5.2, esta última referida a la identidad docente. Colocamos entre paréntesis el número que le corresponde al orden alfabético de cada temática dentro del cuestionario, el cual varía en esta clasificación.

CLASIFICACIÓN DE LAS TEMÁTICAS DE TIPO:	GRADO DE INTERÉS						
	1	2	3	4	5	No contestó	Total
FORMATIVAS							
El currículum, los planes y programas de estudio. (r.5)	7 %	2 %	22 %	22 %	41 %	6 %	100 %
Ética de la profesión docente. (r. 6)	5 %	2 %	11 %	20 %	58 %	4 %	100 %
Formas de realizar investigación educativa sobre la práctica docente. (r.8)	4 %	10 %	21 %	25 %	36 %	4 %	100 %
Modelos educativos y nuevas tecnologías. (r.9)	4 %	8 %	19 %	31 %	36 %	2 %	100 %
Teorías de aprendizaje. (r.15)	7 %	10 %	26 %	22 %	27 %	8 %	100 %
TECNICAS							
Técnicas de dinámicas grupales. (r.12)	8 %	8 %	16 %	28 %	34 %	6 %	100 %
Técnicas de evaluación del aprendizaje. (r.13)	6 %	5 %	16 %	30 %	40 %	3 %	100 %
Técnicas de motivación en el aula. (r.14)	5 %	4 %	9 %	32 %	46 %	4 %	100 %
Elaboración de material de enseñanza. (r.4)	9 %	7 %	15 %	32 %	33 %	4 %	100 %
Planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje. (r.11)	7 %	5 %	17 %	31 %	37 %	3 %	100 %
DIDÁCTICAS							
Comunicación y lenguaje en el aula desde una perspectiva de género. (r.1)	21 %	9 %	15 %	20 %	28 %	7 %	100 %
Conocimiento y uso de los medios audiovisuales. (r.2)	10 %	9 %	27 %	24 %	26 %	4 %	100 %
Disciplina en el aula. (r.3)	13 %	7 %	20 %	21 %	34 %	5 %	100 %
Habilidades de comunicación en el aula. (r.7)	4 %	2 %	12 %	28 %	51 %	3 %	100 %
Pautas de conducción y manejo de grupos. (r.10)	5 %	6 %	19 %	28 %	36 %	6 %	100 %
PREGUNTA ABIERTA.	Sí contestó			No contestó			
¿Propone algún tema? (r.16)	20%			80%			100 %

Tabla 20: Clasificación de las temáticas de tipo: Formativas; Técnicas; Didácticas. Pregunta abierta.

Con base en el análisis cuantitativo realizado de la muestra total, según la frecuencia acumulada por temática en algún número en específico y considerando el porcentaje del cien por ciento en cada una de éstas (ver anexo: análisis horizontal de los datos), en general casi todas las temáticas registraron un mayor porcentaje en la categoría de máximo interés: el número cinco. Es notorio que sólo dos temáticas resultaron con porcentajes altos (6 y 7) y subsiguientemente tres más se ubicaron con porcentajes del cuarenta por ciento (5,13 y 14), en donde resaltamos en color azul tales temáticas y señalamos que coinciden en mucho a las problemáticas y necesidades que los profesores universitarios indicaron en la pregunta abierta no. 16, del apartado IV. antes revisado. También es importante señalar que la mayoría de los profesores marcaron en segundo lugar un grado de interés hacia cada temática en la categoría número cuatro, cuestión por lo que el porcentaje se distribuyó y derivó en porcentajes bajos en la categoría cinco. Pero si se suman las categoría cuatro y cinco (de mayor grado de interés por cada temática) los porcentajes se elevan al doble en muchas de las temáticas, por tanto podemos concluir que sí existe interés por parte del profesorado universitario de la FES-Acatlán hacia tópicos de carácter pedagógico, que expresan la necesidad de formación docente.

De la pregunta abierta no. 16. **¿Propone algún tema?**, a continuación hacemos una **clasificación de las temáticas propuestas por los profesores universitarios.**

Centradas en la actualización y superación “disciplinar”.

- Investigación sobre temas de derecho.
- Psicología del aprendizaje de lenguas extranjeras.
- [Temas] Propios a cada área.
- Expresión lingüística en cada área.
- La posibilidad de poder acceder a un doctorado.

Centradas en formación docente pedagógica.

- Programas más fuertes para la implementación de la tecnología en el aula y la asesoría de los alumnos.
- [Temas] Referidos a la psicología y problemática de los jóvenes.
- Técnicas didácticas.
- Preparación docente que trate las diferencias entre la educación presencial y a “distancia” (que es diferente a la abierta).
- Diplomados en enseñanza y comunicación efectiva.
- Temas sobre análisis pedagógicos y sobre docencia.
- Psicología educativa, orientación educativa.
- Mayor práctica [en los cursos de formación docente].
- Sobre contenidos curriculares.
- Técnicas de enseñanza-aprendizaje para materias específicas y perfil del estudiante. Ejemplo: Matemáticas para psicólogos; Sociología para actuarios, etc.
- Método por materia.

Otras.

- De cultura general.
- Interés en la investigación de temas novedosos.
- Vincular ciencia, humanización y arte.

En las temáticas que los profesores propusieron es evidente el interés por la “actualización y superación disciplinar”, cuestión que como hemos señalado antes: “la posibilidad de actualización y especialización que brinda la carrera docente al profesor es uno de los grandes atractivos de la docencia” esto último con base en posgrados, sin embargo en la realidad académica muchas veces los cursos de actualización, son pocos, no se promueven lo suficiente y/o se saturan, además de que existen determinadas características laborales que limitan a los profesores (a) de asignatura para poder acceder a alguna beca académica. Por otra parte, en las temáticas pedagógicas propuestas por el profesorado resalta el interés por mejorar la práctica docente, por el uso de estrategias y técnicas dentro del aula, también el hecho de que se “forme” al profesorado de acuerdo al sistema educativo al que está circunscrito (educación a presencial, abierto, a distancia), además de una especial preocupación por la formación intersubjetiva de los estudiantes, con lo cual se realza que el profesor no sólo transmite contenidos, si no que también realiza una labor “formativa” de seres humanos, de ciudadanos y profesionistas socialmente responsables.

Identificación de la docencia como una profesión.

Con respecto a la pregunta abierta no. 5.2 **¿Qué profesión ejerce en esta institución?**, nos basamos en asumir a la docencia como una profesión, en este sentido hacemos alusión al siguiente ejemplo: “no es lo mismo desempeñarse como Ingeniero Civil, que desempeñarse como profesor en la carrera de Ingeniería Civil”⁴², por ello nuestra pretensión se instaló en reconocer la respuesta del profesor con respecto a si se identificaba como: docente universitario y si ubicaba a la docencia como una profesión. Los resultados fueron: el 70% manifestó “docente en determinada disciplina” (ejemplo: profesor de Actuaría), y el 26% señaló la profesión disciplinar (ejemplo: Lic. en Derecho) y el 4%, restante no contestó. Al respecto se podría decir que la mayoría del profesorado universitario, sí tiene muy marcada su identidad como docente, sin

⁴² Citando el ejemplo expuesto por el profesor Suárez Hernández, cuando coordinó el curso de formación para el ejercicio de la docencia, con fechas del 18 al 8 de septiembre de 2007, al que asistí como tesista.

embargo cabe señalar que para muchos profesores la pregunta les resultó confusa, puesto que pidieron se les aclarara el sentido de la pregunta y después de explicarles que iba dirigida hacia la identidad, entonces respondían: “docente de...” (determinada carrera). Así, entonces retomamos el argumento revisado en el capítulo uno, que considera al profesor universitario con una identidad dividida entre su profesión de origen y la docencia, destacando que la primera suele ser la de mayor peso para el docente (aunque a veces no se ejerza en el ámbito laboral), y que en ambas profesiones se requiere asumir una investidura diferente. Al respecto, una de las respuestas que un profesor señaló, nos puede ayudar a expresar la idea a la que nos referimos: [¿profesión que ejerce en esta institución?] “En esta institución ninguna, salvo la docencia”, tal respuesta muestra una ambivalencia, en la que muchos profesores se encuentran esto es, una cierta indefinición de ubicar a la docencia como profesión.

4.2.4 Reporte de resultados de la investigación

El interés hacia la formación docente desde la parte institucional de la FES-Acatlán, ha quedado reflejado en el tipo de acciones plateadas e instrumentadas, esto de acuerdo con la investigación que realizamos hasta el momento actual, cuestión que profundizaremos en las conclusiones. Sin embargo en nuestra investigación nos interesaba reconocer si existía *interés hacia la formación docente por parte del profesorado universitario de la FESA*. Así entonces nos propusimos comprobar la siguiente hipótesis que consta de dos variables: (1) “El profesorado universitario desempeña su labor a partir de una formación empírica⁴³ (2) por la falta de un programa de formación en docencia relacionado con sus problemáticas docentes”, al respecto de la primera variable, señalamos que sí resultó comprobable a razón de la relación del reactivo no. 5 de la 1ra. dimensión (antigüedad en esta institución, en años) y el reactivo no. 1 de la 2da. dimensión (experiencia laboral como docente, en años), ya que descubrimos que gran parte del profesorado universitario refirió que al ingresar a la institución como docentes universitarios tuvieron que aprender cuestiones de enseñanza sobre el transcurso de la práctica docente, es decir de forma empírica (sin formación docente previa y/o en ejercicio [el curso institucional de formación para el ejercicio de la docencia es considerado de corta duración y poca profundidad]). Además las respuestas que nos dieron en los dos reactivos antes mencionados, nos permitió observar que

⁴³ El empirismo o falta de un cuerpo de conocimiento educativo consistente, en el que no existe un proyecto razonado de docencia individual, ni colectiva, además de la difícil o inexistente relación entre los especialistas educativos y los docentes.

muchos de los profesores indicaban el mismo número de años tanto de antigüedad institucional como de experiencia docente, esto porque -el ser docente universitario/a fue su primer empleo (o uno de sus primeros empleos)- (egresaron y fueron reclutados por la misma institución, esta situación ya ha sido tratada en el presente trabajo). A continuación presentamos una tabla comparativa para cotejar los datos de ambos reactivos, en el orden en que se concentró la mayoría de los porcentajes de los rangos.

Antigüedad en esta institución: _____ años	%	Experiencia laboral como docente: _____ años.	%
1er. Rango de 11 a 20 años	31%	1er. Rango de 11 a 20 años	34%
2do. Rango de 0 a 4 años	24%	2do. Rango de 5 a 10 años	22%
3er. Rango de 5 a 10 años	20%	3er. Rango de 0 a 4 años	15%
4to. Rango de 21 a 30 años	16%	4to. Rango de 21 a 30 años	14%
5to. Rango de 31 a 40 años	9%	5to. Rango de 31 a 40 años	11%
		6to. Rango de 41 a 50 años	4%
Total	100%	Total	100%

Tabla 21: Tabla comparativa de dos variables (m=123).

A su vez en el reactivo no. 3, de la 2da. dimensión se preguntó sobre: “El tipo de preparación que tiene sobre la enseñanza es producto de...”, en donde identificamos que si bien el mayor porcentaje se concentró en la opción -el haber tomado un curso institucional de inducción a la docencia- con el 36%, y sucesivamente el 2do. Las experiencias propias frente a la clase, 28%; el 3ro. Los modelos de enseñanza de “los buenos maestros” que ha conocido, 15%; el 4to. La investigación bibliográfica sobre cuestiones pedagógicas, 13% y el 5to. Otra, 8%, (diplomados o estudios de posgrado). Examinamos que las opciones que se situaron en segundo y tercer lugar se refieren a una preparación de tipo empírico-práctica, sustentadas en las experiencias personales, y de ello se deriva que al realizar la sumatoria de éstos reactivos, realmente son éstos los que representan el mayor porcentaje del 43 %.

En cuanto a la segunda variable, consideramos que la falta de un programa de formación en docencia relacionado con sus problemáticas docentes, se hizo evidente puesto que en las preguntas cerradas (de respuesta positiva o negativa) no. 1 y 2, de la 5ta. dimensión, se preguntó directamente: ¿considera necesario tener una formación profesional en docencia previa a su ejercicio? y ¿le interesa tomar cursos pedagógico-didácticos para mejorar su labor docente?, en donde se obtuvieron los mayores porcentajes en la opción afirmativa (88% y 90%) respectivamente, mientras que en la opción negativa (12% y 10%) respectivamente, así entonces

interpretamos que sí existe gran interés por parte del profesorado universitario por formarse para la docencia (pedagógicamente). También, a través de la 4ta. dimensión sobre problemáticas docentes, y los comentarios que se derivaron en ésta, confirmamos que estuvo presente la demanda de que los programas de formación docente estuviesen más relacionados con lo que se enfrenta en la práctica docente cotidiana (vínculo teoría-práctica, “praxis”), y se refiriesen a temáticas propias de cada disciplina (esto es que se aborden *problemáticas docentes específicas*), además resaltamos que identificamos la existencia de problemáticas docentes muy arraigadas y que están siempre presentes en el ámbito académico, las cuales tienen que enfrentar diariamente los profesores universitarios, y al no existir forma alguna de canalizarlas simplemente los profesores se ven rebasados por las situaciones y las limitantes del trabajo docente, al grado de considerarlas como “normales” y caer en la indiferencia ya sea por su propio bienestar emocional puesto que no pueden hacer nada al respecto; aunque también existe la falta de compromiso docente de algunos/as.

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de nuestro estudio, podemos señalar que los profesores universitarios suelen expresar abiertamente las problemáticas docentes que enfrentan en su labor cotidiana⁴⁴ (ya sea de manera escrita y en ocasiones de forma oral), y sobre todo las que están enfocadas principalmente a la carencia de recursos económicos, derivando en situaciones docentes difíciles como el hecho de tener que impartir clase a un gran número de estudiantes; la falta de material didáctico, equipamiento, tecnología actualizada, y de la necesidad de un buen mantenimiento de la infraestructura (sobre todo de limpieza), cuestiones que en un momento dado respaldan el enfoque tecnicista sobre la primacía de las cuestiones materiales y tecnologías educativas, sin embargo esta primera aproximación a las problemáticas docentes nos permite confirmar que si bien el factor económico institucional influye decisivamente en la falta de condiciones adecuadas que permitan el correcto desarrollo de la enseñanza, no son las únicas, ni las que generan más turbación en los profesores universitarios, pues como se pudo observar en la dimensión cuatro sobre las problemáticas docentes, las situaciones que dificultan el trabajo de enseñanza y de mayor preocupación para los profesores universitarios (aunque muchas veces son

⁴⁴ En general, los profesores de la FESA mostraron el deseo de colaborar en la realización del presente trabajo de tesis a través del llenado del instrumento de recopilación de información (el cuestionario) e incluso algunos expresaron interés sobre los resultados del estudio. Aquí cabe destacar la siguiente observación: El hecho de que se tratase de una investigación de tesis permitió una cierta apertura por parte del profesorado, esto en gran medida porque no les acarrea ningún perjuicio o estereotipo laboral. Por lo anterior, remarcamos que algunos profesores realizaron comentarios que implícitamente contenían la siguiente idea expresada por un profesor de carrera: “si se trata de una tesis sí colaboro, pero si es por parte de la institución entonces no” (sic). En este sentido podemos interpretar que existe una cierta distancia entre la parte académico-administrativa (que representa a la autoridad institucional) y el profesorado universitario, cuestión que podría ser motivo de una investigación educativa.

cuestiones implícitas), están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes inmersos en un medio académico sociocultural muy complejo, que implica afrontar las desigualdades cognitivas, socio-culturales y económicas entre los estudiantes, a la vez de trabajar con una comunidad de estudiantes cada vez más diversa y con diferentes problemáticas sociales; y también por otra parte se hizo especial énfasis en la falta de sensibilidad por parte de las autoridades institucionales en la toma de decisiones y acciones que no toman en cuenta la opinión y participación del profesor universitario en los procesos académicos que les afectan, en donde destacamos que uno de los reclamos más señalados fue la necesaria preparación de los profesores sobre aspectos curriculares puesto que ante los actuales cambios de planes y programas de estudio, les corresponde precisamente a los profesores universitarios el poner en práctica tales planteamientos. De igual forma deseamos destacar que existieron algunas manifestaciones de inconformidad de parte de algunos profesores que indicaron la falta de un trabajo colaborativo principalmente en el aula (es el caso de los profesores de Arquitectura, los cuales tienen que trabajar de dos a tres personas en una misma clase); el fomento de una cultura académica más integrada y cordial; la necesidad de un espacio académico de atención pedagógica (nosotros lo ubicamos como la existencia de una instancia y/o programa de formación docente), neutral, sin señalamientos en el que el profesorado pudiera expresar libremente sus problemáticas docentes las cuales muchas veces tiene que callar.

Por lo anterior, destacamos la falta de un programa estructural de formación docente que articule de manera integral a toda una estrategia educativa institucional y formal, que considere las características de la población de profesores y de las carreras, la cuestión curricular, el diagnóstico de las necesidades y las problemáticas docentes específicas de cada disciplina, las condiciones y políticas institucionales, así como de un enfoque centrado en el aprendizaje del docente, que a su vez esté relacionado y dirigido para promover aprendizajes significativos en los alumnos, así también el contemplar las demandas docentes actuales y las emergentes. Se trataría de un programa de formación docente de carácter pedagógico como eje de coyuntura, pero con una perspectiva interdisciplinaria que permita la participación de todos los actores involucrados, de manera que se logre un acercamiento e intercambio entre las distintas áreas del conocimiento, a partir de generar un espacio de atención y mediación pedagógica entre los distintos ámbitos institucionales de tal forma que sea un soporte de representación y expresión de cambios en las prácticas docentes cotidianas que trasciendan las soluciones meramente tecnicistas abocadas sólo a la falta de materiales y de infraestructura, que usualmente dejan de lado el desarrollo de la

docencia como actividad profesional. Al respecto coincidimos con lo que Juan Carlos Navarro señala: “Los resultados deficientes de los estudiantes en las pruebas de evaluación no cambiarán significativamente si no se producen transformaciones visibles en la calidad, motivación y efectividad de los docentes y su trabajo. Las inversiones en infraestructura, libros, equipos de computación y actualización de los contenidos curriculares no tendrán los efectos esperados si quien tiene que poner todas las demás piezas juntas, esto es, el docente, no sabe hacerlo bien”⁴⁵.

En este contexto es fundamental analizar el uso del poder a través del manejo de la información, la tecnología y el conocimiento, y cuestionar: ¿cómo es la manera en que las políticas educativas nacionales e internacionales de corte economicista-empresarial generan cambios en los sistemas educativos de nivel superior?, ¿cómo es que todo ello incide en la función y práctica docente del profesorado universitario?, ¿cómo es que los docentes han visto alteradas sus propias culturas laborales, y la relación con las autoridades?, ¿cómo comprenden y experimentan la enseñanza y el desarrollo de la tecnología educativa, y cómo han actuado al respecto?, puesto que el profesor universitario se perfila como objeto de mayores exigencias laborales y de nuevas competencias docentes acordes con los cambios del entorno. La complejidad de la docencia como profesión y como trabajo académico requiere de investigaciones educativas profundas que ayuden a comprender mejor los diversos aspectos que la determinan, la influencia del medio en las situaciones contextuales y la identidad docente, debido a que es necesario un replanteamiento de lo que hoy en día implica ejercer la docencia universitaria.

A continuación señalamos los alcances y limitaciones de nuestra investigación, en donde retomamos algunos de los comentarios que los profesores realizaron al respecto del estudio.

4.2.5 Alcances y limitaciones del estudio.

- Primero explicamos que no se logró cubrir por completo la muestra del 10% planteada y correspondiente a 137 profesores, la cual finalmente fue de 123 profesores encuestados y en la que faltaron 14 cuestionarios por aplicar. A continuación exponemos los diversos motivos

⁴⁵ Navarro, Juan Carlos (2002). ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D. C. prefacio.

que se presentaron: No se ubicó al profesor en el horario señalado (3 casos); el profesor no entregó el cuestionario (4 casos); el profesor expresó tener mucha prisa y no contar con el tiempo (2 casos); el profesor manifestó no desear participar (1 caso); y como encuestadora la limitación fue la falta de tiempo oportuno para recoger el cuestionario (4 casos).

- Las instrucciones de la 2da. dimensión resultaron limitadas en el caso de los reactivos del 3 al 8, ya que las opciones no fueron excluyentes, por lo que muchos de los profesores marcaron más de una opción. Aunque cabe resaltar que esto lo resolvimos tomando en cuenta las opciones marcadas por el profesor y la frecuencia que resultó de cada una. Así también justificamos la observación que hizo un profesor al respecto de que faltaron aún más opciones, cuestión que consideramos imposible porque pueden existir múltiples opiniones de índole personal en respuesta a cada reactivo, por ello es que desarrollamos como opciones enunciados generalizables que resultaron ser coincidentes con la forma de pensar del profesorado universitario, además de que la opción “otra: especificar”, brindó al profesor universitario la oportunidad de expresar abiertamente su punto de vista muy particular.
- Consideramos que de la información vertida en los cuestionarios, se podrían establecer aún más relaciones y depuraciones, sin embargo tal cuestión excedía los límites de tiempo propuestos en el estudio.
- La investigación se concentró en la perspectiva del profesorado universitario (lo cual nos interesaba), sin embargo faltaron se aquéllos datos institucionales de tipo formal, sobre los rasgos de perfil docente, incentivos, contratación y características sobre los tipos de modelo contractual.
- Existió la observación de que el formato del cuestionario era repetitivo en las temáticas de la dimensión IV y la sección 5.1, según esto porque las listas presentadas eran suficientes como para todavía realizar una pregunta abierta, sin embargo objetamos que tales preguntas se contemplaron como una forma de obtener aportaciones sobre perspectivas específicas de los profesores, así como otros elementos de análisis.
- En el apartado 5.1 (sobre temáticas pedagógicas). Existió cierto desconcierto y polémica en el profesorado, ante la temática: Comunicación y lenguaje en el aula desde una perspectiva de género. La cual se refiere al análisis e identificación de determinadas conductas y actitudes socioculturales implícitas en el medio académico, y que consideramos pudieran ser más evidentes en carreras feminizadas o masculinizadas, cuestión que no se evidenció porque no era un objetivo del estudio. Aunque, cabe mencionar que varios profesores/as, brindaron algún comentario al respecto de ésta, ya sea de interés o discrepancia; como ejemplo citamos

el siguiente comentario: “La respuesta de la cuestión 5.1, 1.1, la omito porque me son indistintos hombres y mujeres en el aula. Esa pregunta es feminista”. (P. Economía)

- Algunos profesores indicaron que el cuestionario les resultó interesante pero un poco largo.
 - Existieron dos comentarios (uno oral y otro escrito) que consideramos manifestaron discrepancia hacia el estudio, citamos el comentario escrito realizado por una profesora “Me parece que el instrumento es muy largo y un tanto tendencioso. No conozco el objetivo, o si se pretenden mejoras y cuáles”, al respecto indicamos que el objetivo del instrumento se precisó en la presentación y en la primera hoja del cuestionario, así como la pretensión de servir para un trabajo de tesis. Cabe señalar que en ambos casos, destaca que tanto el profesor como la profesora, ocupaban un puesto administrativo en la institución, donde el primero indicó de forma oral y con honestidad que no le convenía reconocer que existían problemáticas docentes.
 - En general los comentarios realizados por el profesorado universitario, a la investigación y específicamente hacia el instrumento fueron favorables, ya que señalaron “abarcó diversos aspectos de la actividad docente”, así también se manifestó un gran interés hacia la formación docente, a continuación mencionamos algunos de los comentarios escritos en los cuales resalta el potencial de la formación docente pedagógica en la FESA, debido a la buena disposición del profesorado universitario sobre la temática.
1. “La docencia es una vocación maravillosa que puede y debe cultivarse con nuevos conocimientos disciplinares, formación pedagógica y dominio y utilización de nuevas tecnologías”. (P. Actuaría)
 2. “Que se de conocimiento de este trabajo para que todos los profesores se motiven a superarse en la docencia” (P. Arquitectura)
 3. “Es urgente la formación pedagógica”. (P. Arquitectura)
 4. “Enfocar la docencia (formación y aspecto económico) como una verdadera profesión”. (P. Arquitectura)
 5. “Gracias por el interés en estos temas” (P. Diseño Gráfico)
 6. “Se requiere urgentemente de una actualización en Derecho” (P. Derecho)
 7. “El curso obligatorio para nuevos profesores me parece corto y poco profundo”. (P. Diseño Gráfico)
 8. “El punto 5.1, creo que casi no se toca en la unidad de Diseño y Planificación y es primordial para los profesores”. (P. Diseño Gráfico)
 9. “Realizar sesiones de tres horas, con un total de cuarenta o cincuenta horas”. (P. Diseño Gráfico)
 10. “Si sirve de algo este cuestionario, ojalá y existan cursos y horarios para cursos tanto para profesores como para estudiantes”. (P. Economía)
 11. “Sería conveniente comenzar a formar cuadros de formación para profesores que inicien su práctica en programas -abiertos y a distancia-”. (P. LEI)

12. “Es muy bueno que les interese conocer las necesidades del docente para apoyarnos a ser mejores docentes” (P. Ingeniería Civil)
13. “Se me hace buena idea contar con cursos o seminarios antes de cada semestre sobre tópicos de enseñanza-aprendizaje” (P. Ingeniería Civil)
14. “Mayor impulso y apoyo a los programas de formación de profesores y tutores”. (P. Ingeniería Civil)
15. -“Las instalaciones, jardines y baños son deprimentes. El que no se pague colegiatura no implica que se tenga este ambiente de descuido en las instalaciones. Por favor ayuden a que las autoridades pongan atención a la escuela, ya que físicamente cada día está peor”. (P. MAC)
16. “Me parece muy apropiado que se hagan este tipo de encuestas” (P. Periodismo)
17. -“Desde mi propia experiencia en bachillerato y licenciatura, puedo decir que existen pocos cursos formativos porque la gran mayoría están concentrados en la actualización y superación intersemestral”. (P. Sociología)

CONCLUSIONES

Hoy en día, existe cierta incertidumbre en todos los ámbitos sociales por la falta de estabilidad en el destino y organización de los sistemas sociales y de los individuos mismos; nos encontramos ante una época de cambios sociales, económicos, políticos y culturales. Se trata de un fenómeno denominado postmodernidad que es una condición social, quizás en su primera fase, caracterizada por ser una consecuencia de los efectos de la globalización, el desarraigo de los individuos (desidentidad nacional), promoción del individualismo, el desarrollo de las economías flexibles, el final de las certezas e incertidumbre social, en la que predomina el modelo tecnocrático, que plantea diferentes formas de organización social, ya que el Estado-nación transforma su papel rector, sus funciones y responsabilidades sociales, provocando un cambio en las condiciones de vida, las formas tradicionales de socialización humana y la relación con el medio ambiente.

En esta realidad, las diferencias de clase permanecen y se reitera la exigencia de una mayor preparación para que los individuos tengan la posibilidad de competir en el mundo. Hoy, cobra impulso, una vez más, el enfoque desarrollista que concibe a la educación como una vía estratégica para que las personas tengan acceso a más oportunidades y esto se vea reflejado en el potencial económico de un país, esto al menos en el discurso político porque paradójicamente la situación actual de la educación pública a la que tiene acceso la mayoría de la población, atraviesa por una crisis tanto económica como de compatibilidad entre la razón de ser y el cumplir con las demandas actuales. La educación de nivel superior, en estos tiempos es concebida como el medio a través del cual los países tienen la oportunidad de incorporarse en la libre competencia, además de que el enfoque económico-empresarial ubica a las instituciones educativas de nivel superior como empresas culturales.

Actualmente la educación superior pública en México y en el mundo entero¹, enfrenta múltiples presiones e intereses del entorno social, por una parte el Estado en su intento por modificar su

¹Las actuales circunstancias de dificultad en la educación superior, son generalizadas en muchos países, e inclusive en los más desarrollados, en donde distinguimos ha predominado el modelo económico neoliberal, la siguiente cita lo respalda: “A medida que se aplican los discursos de mercado a la enseñanza superior, el personal académico tiene que prestar atención a la competición y al control de la imagen, así como a las cuestiones fundamentales de la investigación y la enseñanza. Un aspecto de la economía de mercado en la Enseñanza Superior es la creciente precarización, hasta el punto de que el 60% de la enseñanza universitaria de primer ciclo en los Estados Unidos y el 40% en el Reino Unido, no está a cargo de profesores titulares con dedicación completa.” Kingth, op. cit. p.22

responsabilidad económica con la sociedad ha implementado diversas políticas educativas que racionan y condicionan el otorgamiento del presupuesto a las instituciones de nivel superior, por otra parte están las demandas del sector productivo-empresarial que requiere de unos perfiles profesionales más especializados, competentes y flexibles, por consiguiente es que se ha producido el posicionamiento de las normas de corte económico-empresarial en todos los ámbitos sociales, promoviendo una *cultura mercantil* que fomenta el lucro de cualquier cosa que sea rentable, el consumismo, la insatisfacción constante por lo nuevo, el entretenimiento estático: televisión, videojuegos, internet, éste último como una ventana al mundo que proporciona una inagotable fuente de información y posibilidades de comunicación. En este contexto las nuevas generaciones tienen referentes culturales que configuran maneras de ser y actuar muy diferentes a las de épocas pasadas, si bien ahora los jóvenes cuentan con los beneficios que aportan las nuevas tecnologías también se enfrentan a situaciones que implican mayores retos y dificultades: la diversidad frente a la homogeneidad, el impacto y dependencia de la tecnología, pérdida de valores éticos y de modelos que los personifiquen, falta de espacios adecuados de desarrollo familiar y de convivencia social, transformación en los perfiles profesionales requeridos, la inseguridad laboral, a la vez que se percibe una tendencia al aumento de la pobreza, el desempleo, subempleo, la corrupción en los aparatos públicos y el aumento de la violencia en el tejido social.

Todo lo anterior permea profundamente en el ámbito de la educación superior pública, la cual además se enfrenta a nuevos retos como la desmitificación de la ciencia, la emergencia de formas alternativas de asociación y los supuestos saberes que han dejado de ser heredados a través de la educación. A su vez en la sociedad propagan las manifestaciones de inconformidad que expresan la deficiente calidad en los servicios y el bajo nivel educativo de las IES públicas, esto con base en observar el resultado de realizar estudios profesionales en los que posteriormente se afronta la difícil situación de una creciente competencia laboral, la inexistencia de vacantes o si las hay de muy baja remuneración. En este escenario, se suele cuestionar la funcionalidad de las IES y aún más la capacidad de los profesores del nivel superior por ser en gran medida los responsables de formar a los futuros profesionistas, sin embargo la actual crisis educativa es una cuestión de fondo que tiene que ver con el desarrollo social y crecimiento económico del país, en la que concurren varios factores y responsables, y en donde también las instituciones educativas están obligadas a desarrollar e implementar estrategias educativas de cambio acordes a su razón de ser para que mejoren su funcionamiento de tal manera que permitan la participación activa y

participativa de todos los elementos que la conforman para estar en la búsqueda constante de “*la calidad educativa* que no se explica sólo por la acción autónoma de los docentes, sino que está ligada a aspectos institucionales, organizativos, curriculares, didácticos, presupuestarios y, sin duda, políticos”².

La preocupación por elevar la calidad educativa en el nivel superior ha sido una constante en los últimos tiempos, cuestión en la que convergen muchos factores para lograr los resultados esperados, entre los que destaca la necesidad de contar con profesores universitarios mejor preparados en los diversos ámbitos que requiere el desempeño del ejercicio docente. De ahí la necesidad de que los profesores universitarios se actualicen y superen profesionalmente en sus disciplinas, así como la importancia de que cuenten con una sólida formación docente pedagógica, cuestión que finalmente conlleva a la profesionalización de la práctica docente.

Ante este panorama las Instituciones de Educación Superior públicas, enfrentan múltiples presiones de diversa índole. En el caso de la UNAM, ésta se caracteriza por su estructura organizacional de gran dimensión y capacidad de alcance en el terreno de sus tres tareas sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión cultural, la coloca en una posición de prestigio, y privilegio educativo nacional por sus posibilidades de desarrollo, influencia y liderazgo en el entorno académico-social del país, a la vez dichos rasgos representan la difícil labor de hacer frente a problemáticas de importante magnitud, en ese sentido hoy en día se requiere de políticas educativas institucionales estratégicas y adecuadas que le permitan superar ciertas insuficiencias arraigadas (como el rezago escolar, la eficiencia terminal, la burocracia administrativa entre otras limitaciones) y también cumplir con la demanda social por una mejora en la calidad educativa, las exigencias de producción y de mercado, tener la capacidad de competencia a nivel nacional e internacional, el estar vigente de acuerdo con las nuevas formas de producción de los conocimientos, y el mantenerse a la vanguardia en el uso de las nuevas tecnologías. Es así que la UNAM, como institución educativa de nivel superior pública requiere establecer acciones educativas apropiadas que le permitan salvaguardar sus principios fundamentales y a la vez incorporarse a la dinámica educativa mundial, para consolidarse como una institución de alto nivel y prestigio académico, así como el seguir siendo la principal promotora del desarrollo de la investigación y conocimiento en México, con miras hacia una

² Filmus, Daniel. Las condiciones de la calidad educativa p.109,

incidencia académica a nivel internacional, todo ello a la par de desarrollar nuevas formas de solución a problemas económicos, políticos, sociales y culturales que la involucran.

A raíz de la investigación desarrollada identificamos que en todas las dependencias de formación docente de la UNAM, los cambios que se proponen llevar a cabo para mejorar sus procesos educativos internos, establecen varios puntos en común como el aumentar el número de profesores de tiempo completo, el impulso de la evaluación departamental diagnóstica, reformas en los planes y programas educativos de nivel licenciatura y posgrado, promover una formación de profesionistas más general y de carácter polivalente, se plantea también la creación de nuevas carreras que vinculen dos o más disciplinas, propiciar mayor flexibilidad en los planes de estudio de las carreras, mayor movilidad de los estudiantes a nivel nacional e internacional, impulsar carreras mixtas, interdisciplinarias y especializadas, etcétera, se trata de un seguimiento de las tendencias educativas internacionales. Sin embargo son pocas y/o no se evidencian estrategias institucionales novedosas formales, de carácter de mejora de los procesos internos, de desarrollo docente y de trascendencia cultural-institucional (existen algunas estrategias formalizadas en programas que no han evolucionado y otras que son provisionales porque carecen de un diseño estructural) de manera que promuevan cambios profundos en la cultura académico-laboral a través de programas dirigidos al profesorado universitario que den atención a sus necesidades académicas diversas, además de permitir la participación multidisciplinar y colegiada. Si bien cabe señalar que en este trabajo reconocemos que en la UNAM existen varios puntos prioritarios para sostener su funcionamiento, también consideramos que debiera manifestarse el interés por desarrollar estrategias institucionales planificadas que promuevan cambios de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, es así que nosotros nos hemos concentrado en la mejora de la función docente, específicamente de la tarea de enseñar en donde situamos a la docencia universitaria como una actividad profesional, y resaltamos a la figura del profesor universitario como el principal agente del cambio académico consensuado, planificado y deseado, y por consiguiente sostenemos que para lograrlo se requiere de un programa de formación docente de carácter pedagógico, puesto que reiteramos, representa uno de los aspectos (entre otros) que merecen ser atendidos, por su potencial de generación de cambios dirigidos hacia el compromiso con la enseñanza universitaria.

En este sentido, en el presente trabajo después de revisar y analizar los antecedentes y tendencias nacionales e internacionales de la formación docente, así como el panorama de ésta en la UNAM,

y particularmente en la FES-Acatlán, es que reconocemos que el estado actual de la formación docente de carácter pedagógico en ésta última, es un tanto difuso puesto que por una parte en el discurso educativo está presente la necesidad de brindar el apoyo institucional requerido por el profesorado universitario para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y sin embargo en la realidad académica son escasas las acciones implementadas, no han sido renovadas y siguen siendo un tanto insuficientes, superficiales y paliativas. Lo anterior con base en la revisión que llevamos a cabo de los proyectos de desarrollo institucionales de las unidades multidisciplinarias de la UNAM, en los cuales si bien en todos, y enfocándonos en el de la FESA, se enuncia la preocupación por fortalecer la función docente a través de determinadas estrategias de acción, lo cierto es que en la gran mayoría de los puntos que se contemplan para ello, en la práctica concreta se reducen a funciones que forman parte de los programas de actualización y superación académica de la DGAPA, organismo responsable de otorgar el presupuesto a dichas áreas y al cual en el discurso institucional se le suele vincular con el ámbito de la formación docente, pero que no es su función el cubrirla, (en los últimos años la DGAPA permite abordar algunos temas relacionados con estrategias de enseñanza, pero son cursos independientes). Entonces, se puede decir que la formación docente ha quedado subordinada a la actualización y superación académica, pues si bien se sigue dando continuidad a programas de antecedente importante como el PIA y el curso de 20 horas de formación para el ejercicio de la docencia, en realidad la formación docente es mínima, porque tales acciones de apoyo al desarrollo profesional del ejercicio docente, forman parte de programas que tienen poco presupuesto y en el caso del segundo prevalece como un requisito, más que como una oportunidad de desarrollo docente, sin cambios profundos en las prácticas docentes, cabe señalar que también a veces en la institución existen cursos aislados e inconexos de cuestiones didácticas, los cuales surgen por el compromiso e interés de los profesores universitarios, en el sentido de que unos brindan los cursos (incluso a veces de manera gratuita) y otros son los asistentes que están al pendiente de que éstos se abran.

En consecuencia, consideramos que la formación docente pedagógica en el presente ha sido poco cultivada por la UNAM a pesar de que en otros tiempos fue pionera en la temática. Particularmente en la FESA, hoy, es una necesidad docente que ha estado vigente en la vida académica de la institución educativa imbuida en un contexto socio-cultural específico. Además de que representa un gran potencial como estrategia de mejora de los procesos de calidad de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios. Es por tanto que destacamos que si

existiese un interés institucional al respecto entonces tendría que basarse en el aseguramiento del éxito de un programa de formación docente a través de una planificación y asignación de medios y recursos económicos, que posibiliten la realización de un plan estructural que contemple una mayor coordinación entre todas las partes involucradas (directivos, jefes de departamento, profesores universitarios, administrativos y estudiantes), el planteamiento de las expectativas docentes e institucionales reales, la previsión de una continuidad de los procesos y la realización de un seguimiento sistemático a través de evaluaciones a corto, mediano y largo plazo, que permitiesen reconocer el impacto de los procesos de formación docente y los aspectos que en un momento dado deben ser revisados, para que se realicen los ajustes pertinentes de acuerdo con las demandas académicas e institucionales emergentes. Se trataría de que exista una consonancia entre las prácticas de formación docente realizadas en las respectivas instancias de la Facultad y los objetivos planteados en el proyecto educativo institucional.

Aquí, es preciso señalar que si bien un programa de formación docente debe ser apoyado y promovido por la institución educativa, éste no deberá representar una imposición, para evitarlo se debe favorecer la coordinación y participación entre todas las partes involucradas (marcos normativos institucionales, autoridades y administración institucional, responsables de la coordinación del programa y profesores universitarios). A su vez el hecho de que un programa de formación docente abarque distintas disciplinas implica una planificación que reconozca las características del contexto institucional bajo un diagnóstico de necesidades docentes, el desarrollo de un marco conceptual que establezca los fundamentos del programa, así como la definición de objetivos claros y precisos a corto, mediano y largo plazo que guíen la marcha del proyecto y que orienten el correcto desarrollo de las actividades, en donde se deberán plantear los alcances y limitaciones del proyecto, se trata también de establecer principios sólidos del proceder de la formación docente para evitar posibles extravíos en la consecución de los objetivos, ello derivado de agentes externos (micropolíticas, burocratismo, imposición, intensificación del trabajo, desinformación, condiciones materiales adversas y colegialidad artificial³, ésta última entendida como el cumplimiento del trabajo colectivo, con una actitud indiferente, porque no se tiene el pleno convencimiento de que las acciones de formación docente generen cambios académico-culturales positivos, además de resultar desagradable a los académicos por la dedicación de tiempo extra para cuestiones de mejora de la docencia).

³ Concepto acuñado por Hargreaves (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. 4ta. Ed. Ediciones Morata, S. L. p 210

Por consiguiente comprendemos que la formación docente es un proceso “formativo” que tiene que ver con la manera en cómo ha transcurrido la vida educativa del docente, y que llevado a cabo de manera intencional, profesional y formal pretende motivar en el docente universitario un desarrollo de habilidades y competencias para mejorar la práctica docente, a través de que el mismo docente someta a prueba sus propias creencias educativas arraigadas, derivadas de su experiencia y de su biografía personal como estudiante, para que con apoyo y orientación pedagógica el docente mismo conforme un pensamiento y comportamiento pedagógico-didáctico, que le permitan fundamentar su propio estilo docente y modelo de enseñanza basado en un conocimiento de problematización de la práctica docente y de elaboración teórica, lo cual contribuirá a que se generen novedosas prácticas pedagógicas profesionales para el fortalecimiento de la identidad y profesión docente.

En este punto, queremos remarcar que el proceso de formación docente pretende provocar un trabajo individual y colegiado “independiente” en el profesorado universitario, es decir que una vez que se tengan los elementos pedagógicos básicos para la intervención educativa planificada posibilite al docente universitario que desde su perspectiva disciplinar construya nuevos horizontes de acceso al conocimiento científico, porque es necesario también contemplar una mirada hacia el “afuera pedagógico”, esto es abordar los fenómenos educativos a estudiar según diversos puntos de vista de grupos docentes, en donde también exista la posibilidad del trabajo colaborativo y colegiado multi e interdisciplinar, organizado en torno a núcleos de problematización que lleven a la descripción, comprensión y construcción de alternativas de atención o solución de las diversas relaciones sociales, culturales, científicas, experimentales e investigativas que se establecen en el aula. Es por tanto, importante evitar el uso del saber pedagógico como una cuestión de fórmulas mágicas de enseñanza, y como una forma de generar dependencia del docente a cursos de índole conductual (que les marquen normas de actuación y conducta), con esto señalamos que el trabajo de los pedagogos como especialistas educativos es mucho más que una simple transmisión de herramientas pedagógicas débiles y mecanicistas.

Por último, es preciso reconocer que la formación docente debe ser desarrollada como una de las estrategias educativas, que junto con otras medidas de apoyo a la docencia elevarán la calidad de la enseñanza en una institución de nivel superior, y las cuales conforman parte integral de un proyecto institucional; asimismo es importante estar conscientes de que la formación docente tiene limitantes por lo que no debemos soslayar algunas de las críticas que se le adjudican, a

continuación las mencionamos, para después permitirnos plantear algunos puntos de análisis al respecto.

La formación docente⁴:

- Es incapaz de contrarrestar los efectos negativos de diversa procedencia que afectan el rendimiento escolar (sociofamiliares, ambientales, institucionales, ritmos diferentes de aprendizaje, excesivo número de alumnos, metodologías inadecuadas, excesiva movilidad del profesorado).
- Es incapaz de influir en las actitudes negativas y comportamientos reacios que exhiben algunos profesores y que afectan al rendimiento de sus alumnos (desinterés, desmotivación, inasistencia, el hecho de que profesor/a no quiere cambiar sus métodos, porque considera que ya sabe todo de la enseñanza); actitudes de resistencia muchas veces similares a las que pueden darse en los alumnos respecto a su aprendizaje, comportamientos que pueden estar influidos por razones más profundas, como la insatisfacción, resentimiento social por su situación económica, etcétera.
- Los trabajos en equipos multidisciplinares, requieren del tiempo y esfuerzo que muchas veces los profesores no tienen.
- Desinterés del profesorado a contenidos que no son de su área de conocimiento.
- En cuanto a las actividades: éstas suelen ser esporádicas, de corta duración, aisladas, sin relación entre ellas por falta de una concepción global de la formación docente; sin relación con la formación inicial; desvinculadas de las personas a las que van dirigidas y de sus contextos escolares; programadas por personas ajenas a las problemáticas docentes de las instituciones educativas.
- En cuanto a los contenidos: no responden a las necesidades del profesorado, ni de la institución educativa, son irrelevantes, desfasados y no están relacionados con la práctica docente.
- En cuanto a los efectos: falta de evaluaciones sobre sus resultados, que permitan identificar cambios observables.
- Falta de vinculación entre las tres funciones sustantivas: “docencia, investigación y difusión cultural”.

⁴ Retomamos y adecuamos, algunos de los argumentos de crítica a la temática de la formación docente manejados en la literatura especializada y que como pudimos constatar en la investigación de campo suelen ser enunciados por las autoridades responsables de la formación docente e incluso por el mismo profesorado universitario.

Los anteriores puntos de crítica hacia la formación docente reflejan varias de las inconsistencias presentes en la temática, y es de observarse que dichos puntos han sido enunciados en distintos segmentos de este trabajo, por lo que resaltamos nuestro afán por mostrar un sentido realista sobre las exigencias y expectativas que en diferentes momentos se han depositado en la formación docente, y que muchas veces no sean podido cumplir del todo. Es de subrayar que los efectos de la formación docente han quedado acotados por la falta de un diseño estructural viable, basado en un interés institucional que destine los mecanismos y recursos necesarios para que posibilite el logro de objetivos realmente factibles, que a su vez estén vinculados con otros procesos académicos de mayor alcance institucional.

En este sentido, en lo siguiente *planteamos algunas propuestas* como condiciones de articulación que deben considerarse en el diseño de un programa de formación docente.

- Identificar cuáles son las medidas institucionales que posibilitan mejorar las condiciones laborales del profesorado universitario, así como de estímulos, reconocimientos y recompensas (no económicas).
- Promover la participación del profesorado universitario, para tratar asuntos sobre el desarrollo de estrategias docentes y de mejora institucional, a través de convocar a foros y simposiums sobre propuestas de formación docente. En donde como principio fundamental debe prevalecer una cultura académica basadas en los valores éticos.
- Sensibilizar al profesorado de la necesidad de formarse pedagógicamente en la docencia, a través de fomentar una cultura académica de cambios razonados y posibles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Construir de forma participativa un enfoque sobre la concepción de profesionalización docente acorde con el modelo educativo de carácter multidisciplinar de la institución.
- Examinar el interés y disposición de la institución educativa, para la construcción de un programa de formación docente, realizado por especialistas en la materia y por los agentes institucionales involucrados (principalmente el profesorado), de manera que se delinee los objetivos formativos de interés, coincidentes y de conformidad, para que se establezcan las condiciones necesarias para el desarrollo de un plan de acción.

- En cuanto al diseño del programa de formación docente y/o del currículum: Deberá estar centrado en el aprendizaje significativo y autodirigido, en el tiempo de calidad y no de cantidad. Por ello es importante crear un plan modular de contenidos pedagógicos básicos y generadores de unidades de análisis problematizador, y compuesto por ejes de conocimiento secuenciado, que a la vez permita una cierta flexibilidad para cubrir uno y otro módulo, ya sea a través de la modalidad presencial, semipresencial o a distancia. Todo lo cual requiere de un estricto control personalizado de los procesos y de los tiempos adecuados que permitan el logro de los objetivos de aprendizaje autoimpuestos por el profesorado mismo. Además de contemplar subprogramas específicos o emergentes, dirigidos a las características de la población de profesores (edad, antigüedad, tipo de preparación docente, intereses y expectativas); la heterogeneidad profesional; la posibilidad de crear trabajos colegiados en una carrera específica o de carácter multidisciplinar.
- En cuanto a los objetivos del programa: Formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, lo cual supone otorgar a la instancia formadora un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización, en un escenario heterogéneo, tanto institucional como curricular.
- En cuanto a los métodos: Una formación docente que genere en los profesores aprendizajes significativos, producto de un proceso permanente y dialogado en el que se establezcan acuerdos, la capacidad de adoptar posiciones y construir conocimientos a partir de situaciones problemáticas del contexto. Se trata también de que exista una utilización de técnicas grupales en la práctica que no sólo se queden en la retórica (equipos, exposiciones individuales y en grupo, exposiciones dialogadas, trabajos con grupos heterogéneos, y homogéneos, estudios de caso, microclases, dramatizaciones y debates) y de que se empleen las tecnologías de información y comunicación en clases muestra dirigidas por los formadores de formación docente.
- En cuanto a los responsables del programa de formación docente: Deberán tener dominio del medio en el que están inmersos, puesto que las relaciones humanas y redes de comunicación son complejas por lo que debe prevalecer la ecuanimidad de las personas, a su vez deben guiar un proceso de construcción de la interdisciplina, y deberán estar concientes que no es vivido de forma idéntica ni simultánea por todos profesores e integrantes del equipo docente, por lo que debe existir disponibilidad al diálogo, actitud abierta y de reconocimiento a los desafíos propuestos en el equipo de trabajo.

- Respecto de los especialistas educativos les corresponde reformular la manera de facilitar el acceso al conocimiento pedagógico, de manera que se promueva que los docentes logren enfrentar efectivamente los problemas docentes que se presentan en la realidad educacional, se trata de que el mismo profesorado resuelva problemáticas concretas del mundo real de la docencia (más allá de las soluciones técnicas).
- En cuanto a las limitantes sociales del entorno: si bien, es importante reconocer que existen factores sociales, culturales y económicos que afectan el trabajo de los docentes, también es necesario incentivar la generación de estudios de análisis, descripción, comprensión y posibles alternativas de solución que ayuden a contrarrestar los efectos negativos. Aquí deseamos hacer referencia a cuestiones problemáticas como: el gran número de alumnos, en donde aludimos a estudios que se han hecho al respecto de tal cuestión, demostrando que a pesar de que en las escuelas japonesas tienen clases de 40 a 50 alumnos, producen mejores promedios de aprovechamiento, que en clases de 20 a 25 alumnos en países como Suecia y Estados Unidos.
- En cuanto a las instalaciones: sería conveniente establecer espacios de trabajo colegiado, ya sea como puntos de encuentro, para que el profesorado pueda reunirse informalmente en la institución educativa sin restricción de horarios.
- En cuanto al compromiso de los docentes: Deben existir medidas de reconocimiento y estímulo que permitan que los docentes asuman una responsabilidad con su formación docente de tipo personal y colectiva, de manera que cumplan con la asistencia y continuidad requerida en las sesiones pedagógicas, la participación activa de todos los integrantes de un equipo en el trabajo multidisciplinar, tratando en todo momento de evitar conflictos internos, en los que a veces se suscita que sólo dos miembros del equipo son los que trabajan multidisciplinariamente.
- En cuanto a la revisión, proyección y evaluación: se requiere enfocar la valoración de los resultados, desde distintos ángulos: uno en el que se examinen los cambios generados por el programa de formación docente en la práctica del docente, otro en el que los estudiantes valoren las prácticas de los docentes y una autoevaluación del docente universitario. Todo ello de forma interna para que la institución identifique sus fortalezas y debilidades, y sin tener presiones externas de diferente índole.

Por consiguiente, es evidente que algunas de las causas de la poca influencia de la formación docente están directamente relacionadas con el interés, apoyo económico y las condiciones organizativas, profesionales, institucionales y ambientales necesarias para su desarrollo eficaz. También reconocemos que la formación docente representa una temática muy compleja y un reto obligado ha asumir por las instituciones educativas del nivel superior, si es que no se quieren ver rebasadas e influenciadas por los cambios socioculturales externos, y que pueden tener efectos negativos, si es que las instituciones no están preparadas para enfrentarlos. Es entonces que las reformas educativas actuales no deberían dejar de lado a la formación docente puesto que representa una estrategia educativa potencial de cambios planeados y deseados, donde la misma comunidad académica constituida por el profesorado universitario son los que realmente pueden transformar el sistema educativo para generar una sociedad dinámica en proceso de renovación de los marcos conceptuales, que permitan a sus miembros formar, nutrir y consolidar una sociedad democrática, justa y responsable con el medio ambiente.

La posición que se plantea en este trabajo considera que el profesor universitario tiene que preservar su lugar definitorio en la tarea educativa, y por tanto tiene que ser éste quien genere los cambios a partir de ser conciente de su responsabilidad en la labor educativa, en contraposición de sólo ser objeto de imposiciones o simplemente seguir con las problemáticas fosilizadas y que afectan la labor docente, el permanecer sin la búsqueda de soluciones es ponerse una venda en los ojos y dejar que las malas prácticas sigan siendo algo “normal”. El abandono de la formación docente por parte de las instituciones educativas, denota el poco interés que se tiene por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El desprestigio de la profesión docente en gran medida tiene que ver con las prácticas educativas reproductoras y de una visión reduccionista sobre la docencia basada únicamente en el sentido común, en donde no se contemplan cambios educativos planeados y deseados, pese a que en el entorno nacional e internacional se manifiestan modificaciones en todos los ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

LIBROS:

1. Amós Comenio, Juan (2002). **Didáctica Magna**. 12a. edición. Editorial Porrúa. Sepan cuantos, no. 167. México.
2. Becerril Calderón, René Sergio (1999). **Comprender la Práctica Docente**. Categorías para una interpretación científica, Edit. Plaza y Valdés.
3. Babbie, Earl (2000). **Fundamentos de la investigación social**. Universidad Chapman. Internacional Thomson Editores. México. Trad. Dávila Martínez, José Francisco Javier.
4. Birgin, Alejandra y Duschatzky, Silvia. “Problemas y perspectivas de la formación docente”. En Filmus, Daniel (compilador). **Los condicionantes de la calidad educativa**. Ed. Novedades educativas.
5. Cordié, Anny, (1998). **Malestar en el docente**. La educación confrontada con el psicoanálisis. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
6. Chehaybar Y Kuri, Edith, Coordinadora, (1999). **Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior** (estudio comparativo y prospectivo), CESU, UNAM, Plaza y Valdés, México.
7. Davini, María, Cristina (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Ed. Paidós.
8. Day, Christopher (2005). **Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. University of Nottingham. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, España.
9. Didriksson, Axel (2000). **La universidad del futuro**. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología. CESU. Plaza y Valdés Editores, UNAM, Méx.
10. Diker, Gabriela y Terigi Flavio (1997). **La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta**. 1er. Cap. La formación docente en la historia. Paidós, cuestiones de educación, Argentina.
11. Esquivel Eduardo, Juan y Chehaibar Nader, Lourdes (1991). **Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)**. 2da. reimp. CESU. UNAM.
12. Fernández Pérez, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar**. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Siglo XXI Editores. México. España.
13. Ferrández Arenaz, A., Tejada Fernández J. et. al (2000). **El formador de Formación Profesional y Ocupacional**. Grupo CIFO, Ed. Octaedro S. L. España, 1ra. Edición.
14. Flores Ochoa, Rafael (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. McGraw-Hill Interamericana, S. A.
15. Freire, Paulo (1999). **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica Educativa. S. XXI editores, 3ra. ed. México.
16. Gervilla Castillo, Ángeles (2000): **Didáctica y Formación del Profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?**, Editorial: Dykinson, S. L. Madrid, España.
17. Giroux A. Henry (1988). **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía del aprendizaje**. 1ra. reimp.1997. Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y ediciones Paidós Ibérica, S. A.
18. Gutiérrez Goncet, Rufina. **La formación del Profesorado**. Incorporación del estudio de los Sistemas de Creencias Básicos (Epistemología y Ontología) en su preparación integral, Universidad de Barcelona, Madrid, España.
19. Hargreaves, Handy (2003). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. 4ta. Ed. Ediciones Morata, S. L.
20. Hirsch, Adler, Ana (1998). **Investigación superior. Universidad y formación del profesorado**. Ed. Trillas.

21. Imbernón, Francisco (1989). **La formación del profesorado. El reto de la reforma.** Ed. Laia, Barcelona.
22. Imbernón, Francisco (1998). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca Aula, Editorial Graó. de Serveis Pedagògics, 3ra. Ed.
23. Knight T. Peter (2006): **El profesorado de Educación Superior.** Formación para la excelencia. 2da. Edición. Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid, España.
24. Lawn, Martín y Ozga, Jenny (2004). **La nueva formación del docente.** Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. Ediciones Pomares, S. A. Barcelona.
25. Liston P. Daniel y Zeichner M. Kenneth (1997): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** 2da. Edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.
26. Mc Laren, Meter y Giroux A., Henry (---) art. **Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder.**
27. Moran Oviedo, Porfirio (1995). **La docencia como actividad profesional.** 2ª edición. Colección Ciencias Sociales No.21, Ed. Gernika.
28. Navarro, Juan Carlos (2002). **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.** Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D. C. prefacio.
29. Olivé León (1994). **Identidad Colectiva. La identidad Personal y la Colectiva.** Actas del coloquio de México del Intitut Internacional of Philosophie, León Olivé y Fernando Salmerón Editores, Instituto de Investigaciones filosóficas, UNAM.
30. Padilla Arias, Alberto (1996). **“Formación de Profesores Universitarios en México: 1970-1985”.** *Una proyección hacia el año 2000.* UAM- Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanas, Depto. de Relaciones Sociales, Méx.
31. Pogré, Paula, Krichesky Graciela, et al. (2005). **Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar.** Universidad Nacional de General de Sarmiento, Argentina, colección educación. Papers editores. pp. 57-59.
32. Rangel Guerra, Alfonso (1979). **La educación Superior en México.** Jornadas 86. El Colegio de México. Méx. D. F.
33. Reséndiz Núñez, Daniel (2000). **Futuros de la Educación Superior en México.** S. XXI editores.
34. Romero Rodríguez, Leticia del Carmen (2005). **Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis.** Impacto de la evaluación al desempeño de los docentes. Plaza y Valdez Editores, Barcelona, España. p.118.
35. Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida, Coord. (s) (2004). **La evaluación de la docencia en la Universidad.** Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores. México
36. Sacristán Gimeno, José (1997). **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo.** Ideas de Estudios de acción sociales. Lugar Editorial S.A. Buenos Aires.
37. Sampieri, H. Roberto et al. (2006). **Metodología de la investigación.** 4ta. Edición, Edit. Mc Graw Hill, México
38. Zabalza, Miguel A. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.** Narcea S. A. de Ediciones, Madrid, España.
39. Zarzar, Charur, Carlos (1988) **Formación de profesores universitarios, Análisis y evaluación de experiencia.** SEP, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica. Ed. Nueva Imagen. Méx.

ARTÍCULOS DE REVISTAS:

1. Aboites, Hugo (1997). "El promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental". Una crítica al Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. **Revista Viento del Sur**, no.10.verano.
2. Aguirre, Cárdenas Jesús. (1995). "Formación pedagógica y didácticas universitarias", **Revista Perfiles Educativos**. Abril-Junio, (CESU), UNAM No.68, pp.42.
3. Andrew, Burke. (1996). "Profesionalidad: Su relevancia para los Docentes y Formadores de Docentes en los Países en Desarrollo". **Perspectivas, Centro de Estudios Educativos (cee)** (México) revista latinoamericana de estudios educativos y trimestral de educación comparada. Vol. XXVI, n.3, septiembre.
4. Arredondo, Uribe y Wuest. (1979). "Notas para un Modelo de Docencia". **Revista Perfiles Educativos**. Enero-Feb.-Marzo, No.3, CISE, UNAM.
5. Barrón Tirado, Concepción (1992). "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo". **Revista Perfiles Educativos**. CISE
6. Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2000). "Globalización y políticas educativas en México 1998-1994. Encuentro de lo universal y lo particular". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), vol XXX, no. 2, pp. 55-92.
7. Concepción Verona Martel, María (2004). "La universidad y el profesor universitario: Reflexiones y comentarios". **Revista de Educación Superior**. Vol. XXXIII (1), no.129, Enero-Marzo, pp. 129-141.
8. Crispín B. Maria Luisa y Rueda, Rosalba (2001). "Formación de profesores, factor básico para el logro de objetivos universitarios". **Revista Innovación educativa**. Publicación bimestral del IPN, Vol. I, No.4, sep-oct. pp. 38-53.
9. De Vries, Wietse y Álvarez Mendiola Germán (2005). "Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana". **Revista de la Educación Superior**. Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio pp.81-105.
10. De Vries, Wietse y Álvarez Mendiola, Germán (1998). "El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?". **Revista de sociología**. No. 16. Enero-Abril.
11. Esquivel L. Juan Eduardo y Chehaibar Náder Lourdes (1988). "Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores". (Una experiencia de especialización para la docencia). Seis estudios sobre educación superior. **En Cuadernos del CESU**. 4. 2da. reimpresión. UNAM.
12. Follari, Roberto (1998): "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente". **Revista Perfiles Educativos**, 3ra. Época. Vol. XIX. No. 79-80, CESU, UNAM. pp. 80-93.
13. Leal Guerrero, Fernando (2005). "Sobre algunos lugares comunes relativos a la enseñanza y la investigación en la universidad. **Revista de Educación Superior**. vol. XXXIV (3), no.135, Julio-Septiembre, pp165-175.
14. López Calva Martín. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..." El docente universitario y sus exigencias de transformación. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), vol. XXXIII, núm.2, pp.43-81
15. Perrenoud, Philippe (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio". **Revista Perspectivas**, vol. XXVI, n°3, septiembre.
16. Rojo Ustaritz, Alejandro (2001). "Hacia una profesionalidad docente en la UNAM". **Revista de educación moderna para una sociedad democrática y justa**. No. 86, Julio.

17. Sánchez Cerón, Manuel (2001). "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes de algunos de países latinoamericanos". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), vol XXXI, no. 4, pp.55-97.
18. Torres del Castillo, Rosa María (1996). Sin reforma de la formación docente. No habrá reforma educativa. **Revista Perspectivas**, vol. XXVI, no.3, septiembre.
19. Torres del Castillo, Rosa María,(1998), "Nuevo papel docente, ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", **Revista Perfiles Educativos**, Vol. XX, No.82. (CESU), UNAM
20. Villegas-Reimers, Eleonora y Reimers Fernando (1996). "¿Dónde están los setenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo". **Revista Perspectivas**, vol. XXVI, n°3, septiembre.

DOCUMENTOS:

1. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. (1974)
2. Gaceta UNAM, (19-05-2003). Artículo: *Los maestros, promotores de habilidades y aptitudes*, por Pía Herrera
3. Plan de Desarrollo 2005-2009 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
4. Plan de Desarrollo 2005-2009, FES-Aragón
5. Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009, de la FES-Zaragoza
6. Plan de Desarrollo Institucional (PLANDI) 2005-2009, FES-Cuautitlán
7. Plan Estructural de Desarrollo Institucional (2003),
8. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, 1995.
9. Programa Nacional de Educación, *Educación Superior*, (2000-2006). p. 191.
10. Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Estados Unidos Mexicanos; Secretaría de Educación Pública. Josefina Vázquez Mota.
11. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Dirección General de Educación Superior. Programa de mejoramiento del profesorado. (Actualizado al 08-12-1998)

PÁGINAS DE INTERNET:

http://www.infolac.ucol.mx/boletín/10_2/publicaciones6.html
fdacadem@apolo.acatlan.unam.mx
http://www.infoed.sld.cu/revistas/ems/vol16_1_02/ems04102.htm
<http://www.dgapa.unam.mx>
<http://tlali.iztacala.unam.mx/cgi-bin/prosap/lineamientos.cgi>

ENTREVISTAS A LA AUTORIDAD RESPONSABLE DE LA INSTANCIA CORRESPONDIENTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CADA UNIDAD MULTIDISCIPLINARIA DE LA UNAM.

Mtro. Juan José Sanabria López. "Jefe del Departamento de Formación Docente y Superación Académica de la FES-Acatlán". Lunes 19 de febrero de 2007; 12:30 hrs.

Lic. Mayra Ordóñez Salame. "Jefa de la Unidad de Planeación de la FES-Aragón". Martes 27 de marzo de 2007; 13:00 hrs.

Lic. Miriam Talía López Díaz. “Secretaria Técnica de la Unidad de Asuntos del Personal Académico, de la FES-Cuautitlán”. **Jueves 01 de marzo de 2007; 14:00 hrs.**

- **Nota:** La solicitud de entrevista se dirigió a la Dr. Frida María León Rodríguez, responsable de la Unidad de Asuntos del Personal Académico de la FES-Cuautitlán, a través de la Lic. López Díaz quien finalmente fue la encargada de brindar la entrevista.

Lic. Rodolfo Rivera Ordóñez. “Coordinador académico del Diplomado de Formación Docente de la FES-Cuautitlán”. **Martes 06 de marzo de 2007; 16:00 hrs.**

Mtra. Yolanda Rodríguez Soriano. “Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Iztacala”. **Miércoles 07 de marzo de 2007; 10:30 hrs.**

M. C. Ricardo Calvillo Esparza. “Jefe de la Unidad de Asuntos del Personal Académico de la FES-Zaragoza” **Lunes 12 de marzo de 2007; 11:00 hrs.**

Lic. María de Lourdes Fernández Plata. “Jefa del Departamento de Desarrollo Académico de la FES-Zaragoza”. **Lunes 12 de marzo de 2007; 12:30 hrs.**

M. C. Margarita Cruz Colunga. “Coordinadora de Educación Continua de la FES-Zaragoza”. **Lunes 12 de marzo de 2007; 13:30 hrs.**

Mtra. María Esmeralda Bellido Castaños. “Coordinadora del Diplomado en Docencia Universitaria de la FES-Zaragoza” **Lunes 12 de marzo de 2007; 11:00 hrs.**

ENTREVISTA A AUTORIDADES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO.

Dr. Víctor Valdés López y Lic. Fernando Zavala y Maciel. “Subdirector de Apoyo a la Docencia, de la DGAPA” y “Coordinador de Actualización Docente” respectivamente. **Miércoles 28 de febrero de 2007; Hora: 11:00 a.m.**

ENTREVISTAS A PROFESORES FORMADORES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA FES-ACATLÁN.

Lic. Lilia Beatriz Ortega Villalobos. “Profesora en la Licenciatura de Pedagogía de la FES-Acatlán”. **Jueves 15 de febrero de 2007; 12:00 hrs.**

Lic. Luis Suárez Hernández. “Profesor en la Licenciatura de Pedagogía y actual coordinador del curso de formación para el ejercicio de la docencia de la FES-Acatlán”. **Viernes 16 de febrero de 2007; 13:00 hrs.**

Mtra. Jazmín Del Ciprés González. “Profesora en la Licenciatura de Pedagogía de la FES-Acatlán”. **Martes 20 y miércoles 21 de febrero de 2007; 14:00 y 11:30 hrs. respectivamente.**

ANEXO I

Resultados del estudio cuantitativo

ANEXO I

Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos del instrumento (cuestionario) de la investigación de campo.

En este primer anexo se presentan los resultados cuantitativos a través de tablas y gráficas, de la encuesta aplicada al profesorado universitario durante los meses de agosto y septiembre de 2007 (muestra tomada del 10%¹) del total de la población de profesores de carrera y asignatura de las dieciséis licenciaturas del sistema escolarizado en el periodo lectivo 2008-1 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

La información vertida en este anexo representa el estudio cuantitativo en el presente trabajo, a la vez de servir como elemento para el análisis cualitativo al que le corresponde un tratamiento detallado y descriptivo que se aborda en el apartado 4.2 “Consideraciones del profesorado universitario en torno a la formación docente” del capítulo IV. Ambos análisis confluyen para examinar las características de los profesores universitarios, así como para observar la tendencia en la opinión, actitud, aceptación o rechazo del profesorado hacia los aspectos primarios manejados en este trabajo y que a grosso modo podemos circunscribir al objetivo específico: “Identificar la existencia de la necesidad e interés del profesorado universitario hacia la formación docente de carácter pedagógico”.

Especificaciones de la organización de los datos cuantitativos:

- 1) Los datos cuantitativos presentados en las tablas y gráficas están depurados a partir de las cinco dimensiones que configuraron el cuestionario y a su vez cada una de estas dimensiones está compuesta por un determinado número de reactivos y/o preguntas.

Las dimensiones del cuestionario son cinco:

- I. DATOS GENERALES
- II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA
- III. ACTIVIDADES DOCENTES
- IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES
- V. FORMACIÓN DOCENTE

¹ Muestra final: 123 profesores encuestados.

2) Este anexo a su vez está estructurado en las siguientes tres partes:

Primer parte:

Se presentan los resultados obtenidos en **cada uno de los reactivos de cada dimensión por carrera.**

Segunda parte:

Se presentan los **datos de la muestra total** derivados de los resultados obtenidos en cada uno de los reactivos de cada dimensión **por rangos, opciones, y preguntas en general** y no por carrera.

Tercera parte:

Se presenta **el detalle de los resultados obtenidos de la sumatoria en forma horizontal**, derivados de la frecuencia y porcentaje que cada uno de los enunciados-reactivos obtuvo con respecto a las categorías (siempre, casi siempre, pocas veces y nunca en las dimensiones tres y cuatro; mientras que se utilizó la clave: 1=mínimo y 5=máximo, [grado de interés], en la dimensión cinco). Por consiguiente esta parte se refiere específicamente a las **tres tablas constituidas por un listado de reactivos** (III Actividades docentes; IV Problemáticas docentes y 5.1 Grado de interés por temáticas pedagógicas).

Primera parte

I.DATOS GENERALES

Reactivo: # 1. Edad:

Edades de los profesores universitarios encuestados														
Rangos	20-30 años		31-40 años		41-50 años		51-60 años		61-70 años		71-80		No contestó	
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	1	9	0	0	2	5	1	7	1	6	0	0	0	0
Arquitectura	0	0	2	5	5	13	2	14	2	13	0	0	0	0
Derecho	1	9	5	13	5	13	5	37	3	19	1	50	0	0
Diseño Gráfico	1	9	1	3	7	18	1	7	0	0	0	0	0	0
Economía	1	9	6	14	0	0	0	0	3	19	0	0	0	0
LEI	0	0	1	3	1	3	0	0	1	6	0	0	0	0
Filosofía	2	19	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Historia	1	9	0	0	1	3	0	0	0	0	1	50	0	0
LLH	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	1	33
Ingeniería Civil	1	9	4	10	1	3	1	7	1	6	0	0	0	0
MAC	1	9	4	10	2	5	1	7	0	0	0	0	0	0
Pedagogía	0	0	2	5	4	11	0	0	2	13	0	0	0	0
Per. y Com. Colec.	0	0	3	8	5	13	1	7	1	6	0	0	2	67
R.I.	0	0	3	8	2	5	0	0	1	6	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	4	10	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
Sociología	2	18	2	5	2	5	2	14	0	0	0	0	0	0
TOTAL	11	100	39	100	38	100	14	100	16	100	2	100	3	100

Reactivo: # 2. Sexo:

Sexo	Femenino		Masculino		
	Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría		2	4	3	4
Arquitectura		4	7	7	11
Derecho		6	11	14	22
D Gráfico		7	12	3	4
Economía		3	5	7	11
LEI		2	4	1	1
Filosofía		0	0	3	4
Historia		2	4	1	1
LLH		3	5	0	0
Ingeniería Civil		0	0	8	13
MAC		5	9	3	4
Pedagogía		7	12	1	1
Per. y Com. Colec.		7	12	5	7
R.I.		2	4	4	6
C. P. y A. P.		4	7	1	1
Sociología		2	4	6	10
TOTAL		56	100	67	100

I.DATOS GENERALES

Reactivo: # 3. Titulación

Grado de titulación de los profesores universitarios								
Titulación	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Otra	
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	1	2	4	8	0	0	0	0
Arquitectura	8	11	3	6	0	0	1	10
Derecho	13	19	7	13	0	0	0	0
Diseño Gráfico	4	6	6	11	0	0	1	10
Economía	5	8	4	8	1	16	1	10
LEI	2	3	0	0	1	16	1	10
Filosofía	2	3	1	2	0	0	0	0
Historia	0	0	3	6	0	0	0	0
LLH	2	3	0	0	1	17	0	0
Ingeniería Civil	5	8	3	6	0	0	1	10
MAC	5	8	3	6	0	0	0	0
Pedagogía	6	9	2	4	0	0	2	20
Per. y Com. Colec.	8	12	3	6	1	17	1	10
R.I.	3	5	3	6	0	0	1	10
C. P. y A. P.	0	0	4	8	1	17	0	0
Sociología	2	3	5	10	1	17	1	10
TOTAL	66	100	51	100	6	100	10	100

Reactivo: # 4. ¿Qué acciones desempeña en su práctica docente?

Acciones que desempeñan los profesores universitarios en su práctica docente												
Acciones	Asesoría		Impartir clases		Orientación		Difusión Cultural		Investigación		Tutor	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	3	4	5	4	3	6	1	3	2	4	3	7
Arquitectura	8	10	11	9	5	10	2	6	5	8	5	10
Derecho	12	14	20	16	12	24	8	26	13	22	6	13
Diseño Gráfico	8	10	10	8	2	4	4	14	5	9	3	7
Economía	6	8	10	8	5	10	3	9	5	9	0	-
LEI	3	4	3	2	2	4	1	3	2	4	3	7
Filosofía	2	3	3	2	-	-	1	3	2	4	1	2
Historia	3	4	3	2	2	4	2	6	3	5	3	7
LLH	2	3	3	2	2	4	-	-	2	4	2	5
Ingeniería Civil	3	4	8	7	2	4	1	3	1	2	2	5
MAC	4	5	8	7	-	-	-	-	1	2	2	5
Pedagogía	7	9	8	7	6	12	3	9	3	5	3	7
Per. y Com. Colec.	9	10	12	10	4	8	3	9	6	10	6	13
R.I.	3	4	6	5	1	2	1	3	2	4	1	2
C. P. y A. P.	3	4	5	4	2	4	-	-	2	4	2	5
Sociología	3	4	8	7	2	4	2	6	2	4	2	5
TOTAL	79	100	123	100	50	100	32	100	56	100	44	100

I.DATOS GENERALES

Reactivo: # 5. Antigüedad en esta institución:

Antigüedad laboral de los profesores universitarios											
Rangos	0-4 años		5-10 años		11-20 años		21-30 años		31-40 años		No contestó
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frec. y %
Actuaría	1	3	0	0	2	5	2	10	0	0	0
Arquitectura	3	10	1	4	3	8	3	15	1	10	0
Derecho	5	17	3	12	8	21	3	15	1	10	0
Diseño Gráfico	3	10	2	8	4	11	0	0	1	10	0
Economía	4	13	2	8	1	3	1	5	2	20	0
LEI	0	0	0	0	3	8	0	0	0	0	0
Filosofía	2	7	0	0	1	3	0	0	0	0	0
Historia	0	0	2	8	0	0	0	0	1	10	0
LLH	0	0	2	8	0	0	1	5	0	0	0
Ingeniería Civil	3	10	0	0	3	8	1	5	1	10	0
MAC	2	7	2	8	2	5	2	10	0	0	0
Pedagogía	0	0	1	4	4	11	2	10	1	10	0
Per. y Com. Colec.	0	0	4	16	5	14	2	10	0	0	1
R.I.	1	3	3	12	1	3	0	0	1	10	0
C. P. y A. P.	3	10	1	4	0	0	0	0	1	10	0
Sociología	3	10	2	8	0	0	3	15	0	0	0
TOTAL	30	100	25	100	37	100	20	100	10	100	100%

Reactivo: # 5.1 Permanencia laboral en la institución:

Tipo de permanencia laboral de los profesores universitarios				
De forma:	Continua		Esporádica	
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	3	3	2	30
Arquitectura	11	9	0	0
Derecho	19	15	1	14
Diseño Gráfico	9	8	1	14
Economía	9	8	1	14
LEI	3	3	0	0
Filosofía	3	3	0	0
Historia	3	3	0	0
LLH	3	3	0	0
Ingeniería Civil	8	7	0	0
MAC	8	7	0	0
Pedagogía	8	7	0	0
Per. y Com. Colec.	12	10	0	0
R.I.	5	4	1	14
C. P. y A. P.	5	4	0	0
Sociología	7	6	1	14
TOTAL	116	100	7	100

I.DATOS GENERALES

Reactivo: # 6. Área (s) profesional (es) en la (s) que imparte clases:

Área profesional Carrera	Ciencias Jurídicas		Socioeconómicas		Diseño y Edificación		Humanidades		Mat.e Ingeniería		Otra	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	0	0	2	6	0	0	0	0	5	21	2	20
Arquitectura	0	0	0	0	11	50	0	0	0	0	1	10
Derecho	20	90	1	3	0	0	1	3	0	0	0	0
Diseño Gráfico	0	0	0	0	10	45	1	3	0	0	0	0
Economía	0	0	10	28	0	0	1	3	1	4	0	0
LEI	0	0	0	0	0	0	3	7	0	0	2	20
Filosofía*	0	0	0	0	0	0	3	7	0	0	0	0
Historia*	0	0	0	0	0	0	3	8	0	0	0	0
LLH*	0	0	0	0	0	0	3	8	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	0	0	1	5	0	0	8	34	1	10
Mac	0	0	2	6	0	0	0	0	8	33	0	0
Pedagogía	0	0	0	0	0	0	8	20	0	0	2	20
Per. y Com. Colect.	1	5	1	3	0	0	12	30	0	0	0	0
R.I.	1	5	6	17	0	0	2	5	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	5	14	0	0	1	3	1	4	0	0
Sociología	0	0	8	23	0	0	1	3	1	4	2	20
TOTAL	22	100	35	100	22	100	39	100	24	100	10	100

Reactivo: # 7. Adscripción como profesor:

Adscripción Carrera	Asignatura		Carrera		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	4	4	1	5	5	4
Arquitectura	9	9	2	8	11	9
Derecho	18	17	2	8	20	16
Diseño Gráfico	9	9	1	5	10	18
Economía	8	8	2	8	10	8
LEI	2	2	1	5	3	2
Filosofía*	2	2	1	5	3	2
Historia*	2	2	1	5	3	2
LLH*	2	2	1	5	3	2
Ing. Civil	7	7	1	5	8	7
Mac	7	7	1	5	8	7
Pedagogía	6	6	2	8	8	7
Per. y Com. Colect.	10	10	2	9	12	10
R.I.	5	5	1	5	6	5
C. P. y A. P.	4	4	1	5	5	4
Sociología	6	6	2	9	8	7
TOTAL	101	100	22	100	123	110

I.DATOS GENERALES

Reactivo: # 8. ¿Cuántas horas extra-clase dedica a la docencia a la semana?

Horas extra-clase dedicadas a la docencia										
Rangos	0-5 horas		6-10 horas		11-20 horas		21-30 horas		31-40 horas	
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	9	1	2	2	4	0	0	0	0
Arquitectura	5	23	1	2	3	7	0	0	2	67
Derecho	0	0	5	12	10	23	4	45	1	33
Diseño Gráfico	3	13	1	2	5	12	1	11	0	0
Economía	1	4	8	19	1	2	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0	3	7	0	0	0	0
Filosofía*	1	4	0	0	1	2	1	11	0	0
Historia*	0	0	1	2	2	4	0	0	0	0
LLH*	0	0	1	2	2	4	0	0	0	0
Ing. Civil	1	4	5	12	2	4	0	0	0	0
Mac	1	4	2	5	5	11	0	0	0	0
Pedagogía	0	0	5	12	3	7	0	0	0	0
Per. y Com. Colec.	3	13	5	12	3	7	1	11	0	0
R.I.	4	18	1	2	1	2	0	0	0	0
C. P. y A. P.	1	4	3	7	1	2	0	0	0	0
Sociología	1	4	4	9	1	2	2	22	0	0
TOTAL	23	100	43	100	45	100	9	100	3	100

Reactivo: # 9. ¿Los ingresos derivados de su actividad docente le permiten solventar sus gastos en general?

Percepción de los ingresos económicos generados por la docencia						
Solvencia	Por completo		Son complementarios		Son insuficientes	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	1	7	1	2	3	6
Arquitectura	3	19	1	2	7	14
Derecho	0	0	13	22	7	14
Diseño Gráfico	3	20	4	7	3	6
Economía	1	7	2	3	7	14
LEI	0	0	2	3	1	2
Filosofía*	1	7	1	2	1	2
Historia*	1	7	1	2	1	2
LLH*	0	0	1	2	2	4
Ing. Civil	1	7	6	10	1	2
Mac	0	0	4	7	4	8
Pedagogía	2	13	2	3	4	8
Per. y Com. Colec.	2	13	5	9	5	10
R.I.	0	0	4	7	2	4
C. P. y A. P.	0	0	5	9	0	0
Sociología	0	0	6	10	2	4
TOTAL	15	100	58	100	50	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 1. Experiencia laboral como docente:

Experiencia docente												
Rangos	0-4 años		5-10 años		11-20 años		21-30 años		31-40 años		41-50 años	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	0	0	1	4	1	2	1	6	1	7	1	20
Arquitectura	1	5	2	7	4	10	1	6	2	15	1	20
Derecho	2	11	2	7	9	23	4	23	2	15	1	20
Diseño Gráfico	2	11	2	7	4	10	1	6	1	7	0	0
Economía	2	11	3	11	2	5	1	6	2	14	0	0
LEI	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	1	20
Filosofía*	1	5	1	4	1	2	0	0	0	0	0	0
Historia*	0	0	2	7	0	0	0	0	1	7	0	0
LLH*	0	0	1	4	1	2	1	6	0	0	0	0
Ing. Civil	3	15	0	0	3	7	1	6	1	7	0	0
Mac	2	11	2	7	2	5	2	12	0	0	0	0
Pedagogía	0	0	1	4	4	10	1	6	2	14	0	0
Per. y Com. Colec.	1	5	3	11	6	15	1	6	0	0	1	20
R.I.	0	0	4	16	1	2	0	0	1	7	0	0
C. P. y A. P.	3	15	1	4	0	0	0	0	1	7	0	0
Sociología	2	11	2	7	1	2	3	17	0	0	0	0
TOTAL	19	100	27	100	41	100	17	100	14	100	5	100

Reactivo: # 2. ¿Cuenta con un tipo de preparación formal (certificada) sobre docencia?

Preparación formal en docencia						
Opciones	SI		NO		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	3	3	7	0	0
Arquitectura	8	10	3	7	0	0
Derecho	13	16	7	17	0	0
Diseño Gráfico	6	8	4	9	0	0
Economía	6	8	4	9	0	0
LEI	3	4	0	0	0	0
Filosofía*	2	3	1	2	0	0
Historia*	1	1	2	5	0	0
LLH*	2	3	1	2	0	0
Ing. Civil	2	3	6	14	0	0
Mac	2	3	5	12	1	25
Pedagogía	3	4	4	9	1	25
Per. y Com. Colec.	10	12	1	2	1	25
R.I.	5	7	0	0	1	25
C. P. y A. P.	5	7	0	0	0	0
Sociología	6	8	2	5	0	0
TOTAL	76	100	43	100	4	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 3. El tipo de preparación que tiene sobre la enseñanza es producto de:

- a) El haber tomado un curso institucional de inducción a la docencia
- b) La investigación bibliográfica sobre cuestiones pedagógicas
- c) Las experiencias propias frente a la clase
- d) Los modelos de enseñanza de "los buenos maestros" que ha conocido
- e) Otra. Especificar:

Tipo de preparación sobre la enseñanza										
Opciones Carreras	a)		b)		c)		d)		e)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	3	2	7	4	7	2	6	1	6
Arquitectura	5	6	2	7	3	5	5	17	2	11
Derecho	11	14	5	18	7	11	2	6	2	12
Diseño Gráfico	8	10	3	11	6	10	3	10	4	23
Economía	7	9	1	4	7	12	4	14	1	6
LEI	2	3	0	0	0	0	0	0	1	6
Filosofía*	1	1	1	4	3	5	1	3	0	0
Historia*	1	1	1	4	3	5	1	3	0	0
LLH*	2	3	0	0	2	3	1	3	0	0
Ing. Civil	6	8	0	0	1	2	2	6	0	0
Mac	3	4	1	4	5	8	0	0	1	6
Pedagogía	6	8	5	19	4	7	2	6	2	12
Per. y Com. Colec.	9	12	3	11	6	10	3	10	1	6
R.I.	5	6	1	4	4	7	1	3	0	0
C. P. y A. P.	5	6	0	0	3	5	1	3	0	0
Sociología	5	6	2	7	2	3	3	10	2	12
TOTAL	78	100	27	100	60	100	31	100	17	100

Nota: De las preguntas 3 a la 8, algunos de los 123 encuestados marcaron más de una opción por tanto en las cifras de los totales no coincide con dicho número.

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 4 ¿De las siguientes opciones, cuál representa el motivo que le condujo a desempeñarse como docente?

- a) Usted lo buscó, era un deseo personal
- b) Estaba en sus expectativas y se lo ofrecieron
- c) No estaba en sus expectativas, pero se le presentó
- d) Era una opción temporal, mientras encontraba un trabajo atractivo en su profesión disciplinaria
- e) Otra. Especificar:

Motivo personal para ejercer la docencia										
Opciones	a)		b)		c)		d)		e)	
Carrera	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	4	2	4	2	7	0	0	0	0
Arquitectura	4	8	4	8	3	10	0	0	1	25
Derecho	8	14	4	8	8	28	2	67	0	0
Diseño Gráfico	4	8	5	11	2	7	0	0	0	0
Economía	4	8	5	10	1	4	0	0	0	0
LEI	1	2	2	4	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	1	2	2	4	0	0	0	0	0	0
Historia*	2	4	1	2	0	0	0	0	0	0
LLH*	1	2	1	2	1	4	0	0	0	0
Ing. Civil	3	6	2	4	3	11	0	0	0	0
Mac	3	6	3	6	0	0	1	33	1	25
Pedagogía	4	8	4	8	3	11	0	0	1	25
Per. y Com. Colec.	4	8	7	15	2	7	0	0	0	0
R.I.	5	9	1	2	0	0	0	0	0	0
C. P. y A. P.	1	2	3	6	1	4	0	0	0	0
Sociología	5	9	3	6	2	7	0	0	1	25
TOTAL	52	100	49	100	28	100	3	100	4	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 5 ¿Cómo considera la labor del docente universitario?

- a) Es necesaria una preparación formal previa sobre la enseñanza
- b) De esfuerzo personal, sólo requiere de un buen dominio de conocimientos
- c) Es cuestión de retomar actitudes de profesores cuando se fue alumno/a
- d) Sencilla, cualquier profesionalista entusiasta puede realizarla
- e) Otra. Especificar:

Consideración de la labor docente										
Opciones	a)		b)		c)		d)		e)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	4	4	2	6	0	0	0	0	0	0
Arquitectura	11	11	0	0	0	0	0	0	0	0
Derecho	16	16	7	18	1	13	1	20	0	0
Diseño Gráfico	9	9	3	8	0	0	0	0	0	0
Economía	9	9	2	6	0	0	1	20	0	0
LEI	2	2	0	0	0	0	0	0	1	20
Filosofía*	3	3	0	0	1	13	0	0	0	0
Historia*	3	3	1	3	1	13	0	0	0	0
LLH*	1	1	3	8	1	13	0	0	0	0
Ing. Civil	6	6	2	6	0	0	0	0	0	0
Mac	5	5	5	14	2	24	2	40	0	0
Pedagogía	7	7	0	0	0	0	0	0	3	60
Per. y Com. Colect.	8	8	4	11	0	0	0	0	1	20
R.I.	5	5	2	6	0	0	0	0	0	0
C. P. y A. P.	4	4	3	8	0	0	0	0	0	0
Sociología	7	7	2	6	2	24	1	20	0	0
TOTAL	100	100	36	100	8	100	5	100	5	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo. # 6 ¿Qué recomendación sobre "cómo enseñar" considera adecuada para un profesor nuevo que la solicita?

- a) Un programa institucional de formación docente. (Sólo si los conoce)
- b) La consulta de libros sobre la enseñanza
- c) Se aprende a enseñar, enseñando
- d) La enseñanza es cuestión espontánea, intuitiva, creativa
- e) Otra. Especificar:

Inclinación hacia lo que se considera de mayor utilidad sobre "cómo enseñar"										
Opciones	a)		b)		c)		d)		e)	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	4	4	3	13	2	8	1	10	0	0
Arquitectura	9	9	0	0	1	4	1	10	1	14
Derecho	13	12	1	5	5	18	1	10	1	14
Diseño Gráfico	9	9	5	22	4	14	0	0	2	29
Economía	8	8	0	0	3	12	1	10	1	14
LEI	3	3	1	5	1	4	0	0	0	0
Filosofía*	2	2	2	9	0	0	1	10	0	0
Historia*	3	3	1	5	1	4	1	10	0	0
LLH*	2	2	0	0	0	0	1	10	0	0
Ing. Civil	7	7	1	5	0	0	0	0	0	0
Mac	7	7	0	0	1	4	0	0	0	0
Pedagogía	8	8	3	13	3	12	1	10	2	29
Per. y Com. Colec.	11	11	1	5	2	8	0	0	0	0
R.I.	4	4	3	13	1	4	1	10	0	0
C. P. y A. P.	4	4	0	0	1	4	1	10	0	0
Sociología	7	7	1	5	1	4	0	0	0	0
TOTAL	101	100	22	100	26	100	10	100	7	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 7 ¿Qué considera hace al buen profesor?

- a) La preparación contante a través de una formación específica para el ejercicio docente
- b) El nivel de conocimientos con base en el grado de titulación
- c) Los años de experiencia
- d) El cumplir puntualmente con el horario y entrega de calificaciones
- e) Otra. Especificar:

Consideración del "buen profesor"										
Opciones	a)		b)		c)		d)		e)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	5	5	2	8	2	4	2	12	1	14
Arquitectura	10	11	2	8	3	5	1	7	2	29
Derecho	9	9	3	11	15	27	1	7	0	0
Diseño Gráfico	8	8	4	14	3	5	1	7	0	0
Economía	9	9	3	11	4	7	1	7	0	0
LEI	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0
Filosofía*	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0
Historia*	2	2	2	8	2	4	1	7	0	0
LLH*	2	2	1	4	2	4	0	0	0	0
Ing. Civil	6	6	0	0	2	4	0	0	0	0
Mac	8	8	1	4	2	4	1	7	0	0
Pedagogía	8	8	2	8	5	9	3	19	2	29
Per. y Com. Colec.	9	9	1	4	5	9	1	7	1	14
R.I.	6	6	1	4	3	5	1	7	0	0
C. P. y A. P.	4	4	2	8	2	4	0	0	0	0
Sociología	7	7	2	8	3	5	2	13	1	14
TOTAL	99	100	26	100	55	100	15	100	7	100

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Reactivo: # 8. ¿En cuál de las siguientes concepciones ubica a la docencia?

- a) Profesión
- b) Arte
- c) Semiprofesión
- d) Técnica-instrumental
- e) Otra. Especificar

Ubicación conceptual de la docencia										
Opciones	a)		b)		c)		d)		e)	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Arquitectura	11	10	1	3	0	0	0	0	0	0
Derecho	13	12	10	35	1	50	0	0	0	0
Diseño Gráfico	10	10	1	4	0	0	0	0	0	0
Economía	7	7	8	28	0	0	0	0	0	0
LEI	2	2	1	4	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	2	2	1	4	0	0	0	0	0	0
Historia*	3	3	1	4	0	0	0	0	0	0
LLH*	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	7	7	0	0	0	0	1	33	0	0
Mac	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedagogía	8	8	0	0	0	0	0	0	1	25
Per. y Com. Colec.	9	9	1	4	1	50	0	0	1	25
R.I.	5	5	2	6	0	0	2	67	0	0
C. P. y A. P.	4	4	1	4	0	0	0	0	0	0
Sociología	5	5	1	4	0	0	0	0	2	50
TOTAL	102	100	28	100	2	100	3	100	4	100

III. ACTIVIDADES DOCENTES

LISTA DE REACTIVOS (ACTIVIDADES DOCENTES)

1. Cumplimiento puntual con el horario establecido de clase
2. En clase tengo presente la motivación, interés, la formación previa y las experiencias de mis alumnos
3. Hago uso de recursos y medios didácticos
4. Los alumnos cumplen con las tareas
5. Se lleva el ritmo previsto en la programación
6. Logro cumplir con el programa de la materia
7. Mis alumnos conocen los criterios y sistemas de evaluación
8. Realizo una evaluación continua y formativa para desarrollar la programación según las características de aprendizaje del grupo
9. Realizo una planeación escrita de clase antes de impartirla
10. Tengo una buena comunicación con alumnos

3.1 SIEMPRE																				
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	2	3	1	1	3	6	1	4	2	4	3	3	5	5	3	4	2	3	2	3
Arquitectura	4	6	8	9	10	22	2	9	4	9	11	14	11	9	7	11	4	6	8	15
Derecho	9	14	20	23	3	6	2	9	7	17	13	16	16	14	8	13	11	14	14	25
Diseño Gráfico	6	9	5	5	5	11	4	18	4	9	8	9	7	7	7	10	6	8	6	11
Economía	6	9	8	9	7	16	1	4	5	12	7	8	10	9	6	9	9	13	6	10
LEI	1	1	3	3	2	4	0	0	2	4	3	3	3	3	1	1	2	3	2	3
Filosofía*	1	1	1	1	0	0	1	4	2	4	1	1	2	2	0	0	2	3	2	3
Historia*	1	1	3	3	2	4	0	0	0	0	1	1	3	3	2	3	2	3	2	3
LLH*	2	3	2	2	1	2	1	4	0	0	2	2	3	3	2	3	1	1	2	3
Ing. Civil	4	6	8	9	3	6	1	4	5	11	4	5	6	6	3	4	6	8	5	8
Mac	5	7	7	8	3	6	1	4	2	4	6	7	7	7	4	6	3	4	0	0
Pedagogía	6	9	5	5	1	2	3	13	2	4	5	6	8	7	3	4	3	4	0	0
Per. y Com. Colec.	6	9	7	8	4	9	2	9	4	9	9	10	10	9	9	14	7	10	3	5
R.I.	6	9	3	3	2	4	2	9	3	7	5	6	5	5	4	6	5	7	3	5
C. P. y A. P.	4	6	4	4	0	0	0	0	1	2	5	6	4	4	4	6	4	6	2	3
Sociología	5	7	6	7	1	2	2	9	2	4	3	3	7	7	4	6	5	7	2	3
TOTAL	68	100	91	100	47	100	23	100	45	100	86	100	107	100	67	100	72	100	59	100

III. ACTIVIDADES DOCENTES

3.2 CASI SIEMPRE																				
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	3	6	4	13	0	0	2	2	2	3	2	6	0	0	1	3	1	3	3	5
Arquitectura	7	13	3	9	1	2	7	8	6	9	0	0	0	0	3	8	3	9	3	5
Derecho	11	19	0	0	1	2	16	18	12	17	7	18	4	40	8	20	8	22	6	10
Diseño Gráfico	4	7	5	17	5	11	6	7	6	8	2	6	3	30	2	5	2	6	4	6
Economía	4	7	2	6	1	2	7	8	4	5	2	6	0	0	4	10	1	3	4	6
LEI	2	4	0	0	1	2	3	3	1	1	0	0	0	0	2	5	1	3	1	2
Filosofía*	2	4	2	6	0	0	2	2	1	1	2	6	0	0	2	5	0	0	1	2
Historia*	2	4	0	0	1	2	3	3	3	4	2	6	0	0	1	3	1	3	1	2
LLH*	1	2	1	3	2	5	2	2	3	4	1	3	0	0	0	0	2	6	1	2
Ing. Civil	4	7	0	0	4	9	7	8	3	4	4	11	1	10	3	8	1	3	3	5
Mac	3	6	1	3	3	7	7	8	6	8	2	6	1	10	2	5	4	10	7	11
Pedagogía	2	4	3	9	7	17	5	6	6	8	3	8	0	0	4	11	4	11	8	12
Per. y Com. Colect.	6	11	5	16	6	14	8	9	8	12	3	8	0	0	1	3	3	9	8	12
R.I.	0	0	3	9	4	9	4	5	3	4	1	3	0	0	1	3	1	3	3	5
C. P. y A. P.	1	2	1	3	3	7	4	5	4	5	0	0	0	0	1	3	1	3	3	5
Sociología	2	4	2	6	5	11	5	6	5	7	5	13	1	10	3	8	2	6	6	10
TOTAL	54	100	32	100	44	100	88	100	73	100	36	100	10	100	38	100	35	100	62	100

3.3 POCAS VECES																				
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	0	0	0	0	2	7	2	19	0	0	0	0	0	0	0	0	2	15	0	0
Arquitectura	0	0	0	0	0	0	2	18	0	0	0	0	0	0	1	6	3	22	0	0
Derecho	0	0	0	0	13	47	2	18	1	34	0	0	0	0	4	23	1	7	0	0
Diseño Gráfico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	2	14	0	0
Economía	0	0	0	0	2	7	1	9	1	33	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	0	0	0	0	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	1	7	0	0
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	1	7	0	0
Mac	0	0	0	0	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12	1	7	1	100
Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	1	7	0	0
Per. y Com. Colect.	0	0	0	0	2	7	2	18	0	0	0	0	0	0	2	12	1	7	0	0
R.I.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	0	0	2	7	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociología	1	100	0	0	2	7	1	9	1	33	0	0	0	0	1	6	1	7	0	0
TOTAL	1	100	0	0	28	100	11	100	3	100	1	100	0	0	17	100	14	100	1	100

III. ACTIVIDADES DOCENTES

3.4 NUNCA				
Reactivos	3		8	
	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	0	0	1	100
Arquitectura	0	0	0	0
Derecho	2	67	0	0
Diseño Gráfico	0	0	0	0
Economía	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0
Filosofía*	1	33	0	0
Historia*	0	0	0	0
LLH*	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	0	0
Mac	0	0	0	0
Pedagogía	0	0	0	0
Per. y Com. Colect.	0	0	0	0
R.I.	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	0	0
Sociología	0	0	0	0
TOTAL	3	100	1	100

3.5 NO CONTESTÓ												
Reactivos	3		4		5		7		9		10	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0
Arquitectura	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	0	0
Derecho	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diseño Gráfico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Economía	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
Mac	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Per. y Com. Colect.	0	0	0	0	0	0	2	32	1	50	1	100
R.I.	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0
Sociología	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	100	1	100	2	100	6	100	2	100	1	100

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES

LISTA DE REACTIVOS (PROBLEMÁTICAS DOCENTES)

1. El bajo nivel educativo de los estudiantes
2. El gran número de alumnos por grupo representa una dificultad en su actividad docente
3. Enfrenta situaciones difíciles de disciplina y respeto con algunos alumnos en su actividad docente
4. Exceso de actas e informes a llenar
5. Exigencias de tareas docentes que exceden el horario de trabajo
6. Existen procesos administrativos de gestión ineficiente y poco profesionales que afectan su labor docente
7. Falta de compañerismo entre docentes
8. Falta de incentivos económicos a la docencia
9. Falta de condiciones adecuadas del salón de clases (iluminación, ventilación, acústica)
10. Falta de mobiliario flexible y polivalente
11. Falta de motivación de los alumnos
12. Falta de valoración social de la profesión docente
13. Los recursos didácticos que brinda la institución son pocos y de baja calidad
14. Nuevas exigencias tecnológicas para las que no está preparado
15. tener el tiempo limitado sólo a impartir clase por la necesidad de trabajar en otro lugar

4.1 SIEMPRE																															
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
Carreras	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
Actuaría	0	0	1	3	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arquitectu	1	8	5	18	0	0	1	20	1	16	0	0	1	10	3	11	3	22	4	25	0	0	1	8	2	13	1	14	3	28	
Derecho	2	18	4	14	0	0	2	40	1	16	3	60	2	20	3	11	3	22	3	19	1	25	3	26	3	19	3	44	2	18	
Diseño Gr	0	0	4	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	4	15	2	14	2	13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	
Economía	1	8	3	10	0	0	0	0	1	17	1	20	2	20	4	15	1	7	1	6	0	0	2	17	2	13	0	0	1	9	
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Filosofía*	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	
Historia*	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0	0	0	
Ing. Civil	2	17	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	7	0	0	1	25	1	8	1	7	1	14	2	18	
Mac	1	8	1	3	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0	1	4	1	7	2	13	0	0	1	8	1	7	0	0	0	0	
Pedagogía	1	8	1	3	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0	3	11	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Per. y Cor	1	8	3	10	0	0	0	0	0	0	1	20	2	20	2	7	0	0	1	6	0	0	0	0	3	20	0	0	0	0	
R.I.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0	1	4	1	7	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
C. P. y A.	2	17	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	0	0	1	6	0	0	1	8	1	7	0	0	1	9	
Sociología	1	8	4	13	1	100	1	20	0	0	0	0	1	10	2	7	1	7	1	6	2	50	2	17	1	7	1	14	1	9	
TOTAL	12	100	30	100	1	100	5	100	6	100	5	100	10	100	27	100	14	100	16	100	4	100	12	100	15	100	7	100	11	100	

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES

4.2 CASI SIEMPRE																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Actuaría	4	7	4	10	0	0	1	9	4	13	2	11	0	0	3	9	0	0	1	3	0	0	2	7	1	3	0	0	1	6
Arquitectu	6	10	4	10	2	23	0	0	1	4	1	5	1	7	3	9	4	10	4	11	6	19	5	17	6	14	0	0	3	17
Derecho	5	9	5	13	2	22	2	18	3	11	1	5	2	13	2	6	9	25	9	24	4	12	2	6	8	20	1	9	2	11
Diseño Gr	4	7	2	5	0	0	0	0	3	11	2	11	1	7	1	3	2	6	4	11	3	9	5	17	4	9	1	9	2	12
Economía	3	5	2	5	0	0	1	9	2	7	2	11	1	7	4	11	4	11	5	14	3	9	2	6	2	5	1	9	1	6
LEI	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	3	1	3	1	3	0	0	0	0
Filosofía*	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	2	13	2	6	0	0	0	0	1	3	1	3	1	3	0	0	1	6
Historia*	1	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	1	3	0	0	0	0	1	3	0	0	1	3	0	0	1	6
LLH*	1	2	1	3	0	0	1	9	1	4	0	0	1	7	1	3	1	3	2	6	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	5	9	1	3	1	11	2	18	3	11	1	5	0	0	3	9	2	6	3	8	4	12	2	6	1	3	2	18	1	6
Mac	5	9	5	13	2	22	0	0	1	4	2	11	2	13	3	9	3	9	2	6	2	6	2	6	3	8	0	0	2	12
Pedagogía	2	4	4	10	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	0	0	1	3	1	3	3	8	3	28	1	6
Per. y Cor	8	13	6	14	0	0	4	37	5	17	3	15	3	19	6	17	3	9	4	11	3	9	5	17	3	8	2	18	1	6
R.I.	3	5	2	5	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. P. y A.	1	2	1	3	1	11	0	0	3	11	2	11	1	7	2	6	2	6	1	3	2	6	1	3	2	5	1	9	0	0
Sociología	4	7	1	3	0	0	0	0	2	7	1	5	0	0	1	3	2	6	1	3	1	3	1	3	3	8	0	0	1	6
TOTAL	57	100	39	100	9	100	11	100	28	100	19	100	15	100	34	100	35	100	36	100	33	100	31	100	39	100	11	100	17	100

4.3 POCAS VECES																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Actuaría	1	2	0	0	3	5	1	2	0	0	1	2	2	4	1	3	4	7	3	6	5	7	2	4	3	6	4	6	1	3
Arquitectu	2	4	1	3	6	9	7	12	5	9	6	10	6	12	2	5	4	7	3	6	4	6	4	7	2	4	9	16	1	3
Derecho	12	28	7	20	7	10	8	15	6	10	6	11	4	9	14	36	8	15	7	13	9	13	12	23	8	14	9	15	2	7
Diseño Gr	4	9	2	6	7	11	5	8	6	11	6	11	5	11	3	7	4	7	2	4	5	7	4	8	4	8	7	11	2	7
Economía	5	12	3	9	6	9	5	8	4	8	4	7	5	11	1	3	4	7	3	6	5	7	3	6	4	8	5	8	2	7
LEI	1	2	2	6	1	2	0	0	1	2	2	4	1	2	1	3	3	5	3	6	2	3	1	2	2	4	0	0	1	3
Filosofía*	0	0	2	6	1	2	3	5	3	6	2	4	0	0	0	0	2	3	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	3
Historia*	2	4	1	3	3	5	2	3	3	6	2	4	1	2	1	3	3	5	2	4	2	3	1	2	1	2	2	3	0	
LLH*	2	4	2	6	2	3	1	2	0	0	2	4	2	4	1	3	2	3	1	2	2	3	2	4	2	4	2	3	1	3
Ing. Civil	1	2	4	11	4	6	5	8	4	8	6	11	4	9	3	7	4	7	4	8	2	3	4	8	5	9	3	5	3	10
Mac	2	4	2	6	2	3	5	8	4	8	3	6	2	4	1	3	2	3	4	8	5	7	3	6	3	6	5	8	2	7
Pedagogía	3	7	3	9	4	6	4	7	6	11	2	4	3	6	3	8	2	3	4	8	6	9	4	8	2	4	2	3	2	7
Per. y Cor	3	7	0	0	8	11	4	7	5	9	4	7	4	9	3	8	8	15	5	9	8	12	3	6	5	9	7	11	7	23
R.I.	3	7	3	9	3	5	3	5	2	4	3	6	2	4	2	5	2	3	4	8	6	9	3	6	5	10	2	3	2	7
C. P. y A.	2	4	2	6	3	5	2	3	2	4	1	2	2	4	1	3	2	3	1	2	3	4	2	4	2	4	0	0	1	3
Sociología	2	4	0	0	5	8	4	7	2	4	4	7	4	9	1	3	4	7	4	8	4	6	2	4	3	6	4	6	2	7
TOTAL	45	100	34	100	65	100	59	100	53	100	54	100	47	100	38	100	58	100	51	100	69	100	51	100	52	100	62	100	30	100

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES

4.4 NUNCA																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Actuaría	0	0	0	0	2	4	2	4	1	3	2	5	3	6	1	4	1	7	1	5	0	0	1	3	1	8	1	2	3	5
Arquitectu	1	20	1	5	3	7	3	7	2	6	4	9	3	6	3	13	0	0	0	0	1	6	1	3	0	0	1	2	3	5
Derecho	1	20	4	21	11	23	8	16	10	31	10	22	12	25	1	4	0	0	1	5	6	39	3	11	1	8	7	18	14	23
Diseño Gr	2	40	2	11	3	7	5	10	1	3	2	5	3	6	2	9	2	15	2	11	2	13	1	3	2	14	2	5	5	8
Economía	0	0	1	5	3	7	3	7	2	6	3	7	2	4	0	0	0	0	0	1	6	3	11	0	0	3	7	5	8	
LEI	0	0	1	5	2	4	3	7	2	6	1	2	2	4	1	4	0	0	0	0	1	3	0	0	1	3	7	2	3	
Filosofía*	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	7	2	11	1	6	0	0	1	8	1	2	1	2
Historia*	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	2	1	2	1	4	0	0	1	5	0	0	2	7	1	8	0	0	2	3
LLH*	0	0	0	0	1	2	1	2	2	6	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	3
Ing. Civil	0	0	2	11	3	7	1	2	1	3	1	2	3	6	2	9	1	7	1	5	1	6	1	3	1	8	2	5	2	3
Mac	0	0	0	0	4	8	3	7	2	6	3	7	4	9	3	13	2	14	0	0	1	6	2	7	1	8	3	7	4	7
Pedagogía	0	0	0	0	3	7	3	7	1	3	5	11	4	8	2	9	3	22	4	20	1	6	3	11	2	14	3	7	5	8
Per. y Cor	0	0	3	16	3	7	4	8	2	6	4	9	2	4	1	4	1	7	2	11	1	6	4	15	1	8	3	7	3	5
R.I.	0	0	1	5	3	7	3	7	3	9	2	5	4	8	2	9	2	14	1	5	0	0	3	10	1	8	4	11	4	7
C. P. y A.	0	0	1	5	1	2	3	7	0	0	2	5	2	4	0	0	1	7	2	11	0	0	1	3	0	0	4	11	3	5
Sociología	1	20	3	16	2	4	3	7	4	12	3	7	3	6	4	18	0	0	2	11	1	6	3	10	1	8	3	7	3	5
TOTAL	5	100	19	100	46	100	46	100	33	100	44	100	49	100	23	100	14	100	19	100	16	100	29	100	13	100	41	100	61	100

4.5 NO CONTESTÓ																															
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		13		14		15				
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
Actuaría	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Arquitectu	1	25	0	0	0	0	0	0	2	67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	1	25			
Derecho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Diseño Gr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Economía	1	25	1	100	1	50	1	50	1	33	0	0	0	0	1	100	1	50	1	100	1	100	2	50	1	50	1	25			
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Filosofía*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ing. Civil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mac	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Pedagogía	2	50	0	0	0	0	1	50	0	0	1	100	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0	0	0	
Per. y Cor	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25		
R.I.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
C. P. y A.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Sociología	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	25		
TOTAL	4	100	1	100	2	100	2	100	3	100	1	100	2	100	1	100	2	100	1	100	1	100	4	100	2	100	4	100			

NOTA: El reactivo 12 fue contestado en su totalidad, por ello no está presentado en la tabla.

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES

Reactivo: # 16. ¿A qué problemática (s) se ha enfrentado usted en la realización de su labor docente cotidiana?

16. ABIERTA				
Reactivo	No		Sí	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	3	6	2	3
Arquitectu	3	6	8	12
Derecho	10	18	10	15
Diseño Gr	3	6	7	10
Economía	6	10	4	6
LEI	0	0	3	4
Filosofía*	1	2	2	3
Historia*	2	4	1	1
LLH*	0	0	3	4
Ing. Civil	2	4	6	9
Mac	2	4	6	9
Pedagogía	4	6	4	6
Per. y Cor	9	16	3	4
R.I.	3	6	3	4
C. P. y A.	3	6	2	3
Sociología	3	6	5	7
TOTAL	54	100	69	100
No contestó / Sí contestó				

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 1 ¿Considera necesario tener una formación profesional en docencia previa a su ejercicio?

Importancia hacia la formación docente				
Opciones	SI		NO	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	4	4	1	7
Arquitectura	10	9	1	7
Derecho	19	17	1	7
Diseño Gráfico	9	8	1	7
Economía	7	6	3	19
LEI	3	3	0	0
Filosofía*	2	2	1	7
Historia*	3	3	0	0
LLH*	3	3	0	0
Ing. Civil	6	6	2	12
Mac	6	6	2	13
Pedagogía	7	6	1	7
Per. y Com. Colec.	11	10	1	7
R.I.	6	6	0	0
C. P. y A. P.	4	4	1	7
Sociología	8	7	0	0
TOTAL	108	100	15	100

Reactivo: # 2 ¿Le interesa tomar cursos pedagógico-didácticos para mejorar su labor docente?

Interés en la formación docente				
Opciones	SI		NO	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	5	5	0	0
Arquitectura	10	9	1	8
Derecho	16	14	4	34
Diseño Gráfico	10	9	0	0
Economía	9	8	1	8
LEI	3	3	0	0
Filosofía*	2	2	1	8
Historia*	3	3	0	0
LLH*	3	3	0	0
Ing. Civil	7	6	1	8
Mac	8	7	0	0
Pedagogía	7	6	1	8
Per. y Com. Colec.	9	8	3	26
R.I.	6	5	0	0
C. P. y A. P.	5	5	0	0
Sociología	8	7	0	0
TOTAL	111	100	12	100

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 3. ¿Ha tomado algún curso institucional sobre formación en docencia?

Participación en cursos específicos de formación docente						
Opciones	SI		NO		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	3	3	2	13	0	0
Arquitectura	10	8	1	7	0	0
Derecho	15	13	3	20	2	100
Diseño Gráfico	10	9	0	0	0	0
Economía	8	8	2	13	0	0
LEI	3	3	0	0	0	0
Filosofía*	2	2	1	7	0	0
Historia*	3	3	0	0	0	0
LLH*	3	3	0	0	0	0
Ing. Civil	5	5	3	20	0	0
Mac	7	7	1	7	0	0
Pedagogía	8	8	0	0	0	0
Per. y Com. Colec.	10	9	2	13	0	0
R.I.	6	6	0	0	0	0
C. P. y A. P.	5	5	0	0	0	0
Sociología	8	8	0	0	0	0
TOTAL	106	100	15	100	2	100

Reactivo: # 3.1 ¿Los cursos pedagógico-didácticos que ha tomado en la FES-Acatlán y/o en otra institución han cubierto sus expectativas docentes? De forma:

OPCIONES DEL "SI"										
Opciones	a		b		c		d		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	5	1	2	0	0	0	0	0	0
Arquitectura	6	15	3	7	1	9	0	0	0	0
Derecho	3	7	11	24	0	0	1	25	2	100
Diseño Gráfico	2	5	6	13	2	19	0	0	0	0
Economía	2	5	6	13	0	0	0	0	0	0
LEI	1	2	2	4	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	0	0	1	2	1	9	0	0	0	0
Historia*	1	2	0	0	1	9	1	25	0	0
LLH*	1	2	0	0	1	9	1	25	0	0
Ing. Civil	1	2	3	7	0	0	0	0	0	0
Mac	1	2	4	9	1	9	1	25	0	0
Pedagogía	6	15	2	4	0	0	0	0	0	0
Per. y Com. Colec.	6	14	2	4	0	0	0	0	0	0
R.I.	4	10	1	2	1	9	0	0	0	0
C. P. y A. P.	3	7	1	2	1	9	0	0	0	0
Sociología	3	7	3	7	2	18	0	0	0	0
TOTAL	42	100	46	100	11	100	4	100	2	100

OPCIONES DEL "SI"

- a) Satisfactoria
- b) Buena
- c) Regular
- d) Deficiente

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 3.2 De las siguientes opciones, ¿cuál (es) representa (n) una razón por la (s) que usted no ha participado en los programas de formación docente?

- a) Experiencias negativas soportadas en anteriores participaciones
- b) Falta de difusión de los cursos y actividades de formación docente
- c) Las actividades no corresponden a los intereses docentes sino a los intereses administrativos
- d) Las temáticas son poco interesantes
- e) Los cursos son repetitivos
- f) Los horarios son poco accesibles
- g) No recibo ninguna ayuda pedagógica significativa para mejorar mi trabajo
- h) No tengo verdadero interés
- i) Otra: Especificar

OPCIONES DEL "NO"										
Opciones	b		d		e		f		h	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	1	10	0	0	0	0	2	23	0	0
Arquitectura	0	0	1	20	1	14	1	11	0	0
Derecho	1	10	1	20	0	0	1	11	1	100
Diseño Gráfico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Economía	2	20	0	0	2	30	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	1	10	0	0	1	14	1	11	0	0
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	2	20	1	20	0	0	1	11	0	0
Mac	1	10	0	0	1	14	1	11	0	0
Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Per. y Com. Colect.	1	10	2	40	0	0	1	11	0	0
R.I.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. P. y A. P.	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0
Sociología	1	10	0	0	1	14	1	11	0	0
TOTAL	10	100	5	100	7	100	9	100	1	100

Nota: Sólo se indican los datos y gráficas de las opciones que fueron elegidas por los profesores

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 4 ¿Cuántos cursos sobre formación en docencia ha tomado?

Número de cursos sobre formación docente que los profesores universitarios han tomado										
Rangos	0-1 curso		2-5 cursos		6-10 cursos		Más de 10		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	0	0	2	5	0	0	1	11	2	9
Arquitectura	7	17	2	5	1	12	1	11	0	0
Derecho	6	15	8	17	1	12	0	0	5	21
Diseño Gráfico	3	8	3	7	0	0	2	22	2	9
Economía	4	10	4	9	0	0	0	0	2	9
LEI	1	3	2	5	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	2	5	0	0	1	13	0	0	0	0
Historia*	0	0	2	5	1	13	0	0	0	0
LLH*	0	0	2	5	0	0	1	11	0	0
Ing. Civil	5	13	1	2	0	0	0	0	2	9
Mac	3	8	3	7	1	13	0	0	1	4
Pedagogía	0	0	2	5	2	24	3	34	1	4
Per. y Com. Colect.	2	5	5	10	1	13	0	0	4	17
R.I.	2	5	2	5	0	0	0	0	2	9
C. P. y A. P.	3	8	1	2	0	0	1	11	0	0
Sociología	1	3	5	11	0	0	0	0	2	9
TOTAL	39	100	44	100	8	100	9	100	23	100

Reactivo: # 5 ¿Cuándo y cuál fue el último curso de formación docente que tomó?

Cursos de formación docente tomados recientemente						
Opciones	SI		NO		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	5	1	2	3	10
Arquitectura	6	15	4	7	1	3
Derecho	4	11	10	18	6	20
Diseño Gráfico	6	16	3	6	1	3
Economía	2	5	4	7	4	13
LEI	1	3	1	2	1	3
Filosofía*	3	8	0	0	0	0
Historia*	1	3	2	4	0	0
LLH*	2	5	1	2	0	0
Ing. Civil	0	0	4	7	4	13
Mac	2	5	5	9	1	3
Pedagogía	6	16	1	2	1	3
Per. y Com. Colect.	0	0	8	15	4	13
R.I.	0	0	3	6	3	10
C. P. y A. P.	1	3	4	7	0	0
Sociología	2	5	3	6	2	6
TOTAL	38	100	54	100	31	100

Medición: SI = de meses a 1 año; NO = de 2 a más años

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 6. Su asistencia a los cursos de formación en docencia ha sido de tipo:

- a) Obligatoria
- b) Voluntaria
- c) Interés personal
- d) Otra. Especificar:

Tipo de asistencia en los cursos de formación docente										
Opciones	a		b		c		d		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	1	3	3	6	0	0	0	0	1	8
*Arquitectura	5	16	7	1	1	3	0	0	0	0
Derecho	5	17	3	6	9	25	0	0	3	22
Diseño Gráfico	3	10	5	10	2	6	0	0	0	0
Economía	1	3	4	8	3	9	0	0	2	5
LEI	0	0	2	4	1	3	0	0	0	0
Filosofía	2	7	1	2	2	6	0	0	0	0
Historia*	1	3	1	2	0	0	0	0	1	8
LLH*	2	7	1	2	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	2	7	2	4	0	0	1	100	3	23
Mac	2	7	4	8	1	3	0	0	1	8
*Pedagogía	0	0	4	8	6	18	0	0	0	0
Per. y Com. Colect.	3	10	7	13	1	3	0	0	1	8
R.I.	1	3	3	6	1	3	0	0	1	8
C. P. y A. P.	2	7	1	2	2	6	0	0	0	0
Sociología	0	0	3	6	5	15	0	0	0	0
TOTAL	30	100	51	88	34	100	1	100	13	90

*Algunos (a) profesores (a) eligieron más de una opción, por ello la suma total no coincide con el número 123.

V. FORMACIÓN DOCENTE

Reactivo: # 7. ¿Qué área ha predominado en los cursos de formación docente que ha tomado?

- a) Actualización de conocimientos disciplinares
- b) Pedagógico-didáctica
- c) Organización escolar
- d) Otra. Especificar:

Área predominante en los cursos de formación docente tomados por los docentes										
Opciones	a		b		c		d		No contestó	
Carreras	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actuaría	2	5	2	3	0	0	0	0	1	7
*Arquitectura	5	12	8	12	2	22	0	0	0	0
Derecho	3	8	11	17	3	34	0	0	3	20
Diseño Gráfico	5	13	4	6	0	0	1	25	0	0
Economía	0	0	6	9	2	22	0	0	2	13
*LEI	2	5	2	3	0	0	0	0	0	0
Filosofía	1	3	3	4	0	0	0	0	0	0
Historia	1	3	3	4	0	0	0	0	0	0
LLH	1	3	3	4	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	3	4	0	0	0	0	5	33
Mac	1	3	6	9	0	0	0	0	1	7
*Pedagogía	4	11	5	7	1	11	2	50	0	0
Per. y Com. Colect.	6	15	3	4	1	11	0	0	2	13
R.I.	1	3	4	6	0	0	0	0	1	7
C. P. y A. P.	2	5	3	4	0	0	0	0	0	0
Sociología	4	11	3	4	0	0	1	25	0	0
TOTAL	38	100	69	100	9	100	4	100	15	100

*Algunos (a) profesores (a) eligieron más de una opción, por ello la suma total no coincide con el número 123.

5.1 FORMACIÓN DOCENTE

LISTA DE REACTIVOS (TEMÁTICAS DOCENTES)

1. Comunicación y lenguaje en el aula desde una perspectiva de género
2. Conocimiento y uso de los medios audiovisuales
3. Disciplina en el aula
4. Elaboración de material de enseñanza
5. El currículum, los planes y programas de estudio
6. Ética de la profesión docente
7. Habilidades de comunicación en el aula
8. Formas de realizar investigación educativa
9. Modelos educativos y nuevas tecnologías
10. Pautas de conducción y manejo de grupos
11. Planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje
12. Técnicas de dinámicas grupales
13. Técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
14. Técnicas de motivación en el aula
15. Teorías de aprendizaje

Grado de interés "UNO"																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Carreras	2	8	1	8	0	0	1	9	1	12	1	16	1	20	0	0	1	20	0	0	1	11	1	10	1	14	1	17	1	12
Actuaría	2	8	0	0	2	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12
Arquitectura	7	26	3	26	1	6	3	28	1	12	1	16	1	20	1	20	1	20	1	17	2	22	3	30	1	14	1	17	1	13
Derecho	2	8	1	8	2	13	2	18	2	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	0	0
Diseño Gráf	2	8	1	8	0	0	0	0	1	13	1	17	1	20	1	20	0	0	0	0	1	11	0	0	1	14	0	0	1	13
Economía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	1	4	1	8	0	0	1	9	1	13	0	0	0	0	0	0	1	20	1	17	0	0	1	10	1	14	0	0	0	0
Historia*	1	4	1	8	2	13	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13
LLH*	1	4	0	0	2	13	1	9	1	13	1	17	1	20	0	0	0	0	0	0	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mac	1	4	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedagogía	1	4	0	0	5	30	1	9	0	0	1	17	0	0	0	0	0	0	1	17	1	11	2	20	1	14	1	17	0	0
Per. y Com.	4	14	2	18	2	13	2	18	1	13	1	17	1	20	1	20	2	40	3	49	3	34	3	30	2	30	2	32	2	24
R.I.	1	4	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. P. y A. P.	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13	
Sociología	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	26	100	12	100	16	100	11	100	8	100	6	100	5	100	5	100	5	100	6	100	9	100	10	100	7	100	6	100	8	100

5.1 FORMACIÓN DOCENTE

Grado de interés "DOS"																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	1	9	1	9	1	12	0	0	0	0	0	0	1	50	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Arquitectura	2	19	2	19	1	12	1	13	0	0	0	0	0	0	2	18	2	20	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0	1	8
Derecho	2	18	2	18	0	0	1	13	0	0	0	0	0	0	1	8	1	10	0	0	1	17	1	10	2	32	0	0	2	18
Diseño Gráf	0	0	2	18	1	13	2	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	1	15	1	17	1	10	1	17	0	0	1	8
Economía	2	18	0	0	1	13	0	0	0	0	1	34	1	50	1	8	0	0	1	15	1	17	1	10	1	17	1	20	1	8
LEI	0	0	0	0	0	0	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filosofía*	0	0	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0	1	8
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	1	10	1	14	0	0	1	10	1	17	1	20	1	8
Ing. Civil	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0	1	8
Mac	0	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedagogía	0		0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	2	32	2	20	1	17	2	40	2	17
Per. y Com.	2	0	2	18	3	37	2	24	1	50	1	33	0	0	1	8	2	20	1	14	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0
R.I.	0	18	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	1	10	1	14	0	0	1	10	0	0	1	20	0	0
C. P. y A. P.	0	0	0	0	0	0	1	13	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	17
Sociología	0	0	0	0	1	13	0	0	0	0	1	33	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	11	118	11	100	8	100	8	100	2	100	3	100	2	100	12	100	10	100	7	100	6	100	10	100	6	100	5	100	12	100

Grado de interés "TRES"																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2	9	2	9	2	10	2	10	0	0	3	9
Arquitectura	1	6	1	3	2	9	2	11	2	7	2	14	1	7	1	4	1	4	1	4	3	13	3	15	2	10	1	9	3	9
Derecho	1	6	11	31	2	9	5	27	8	29	0	0	1	7	8	30	6	27	3	13	5	23	3	15	0	0	0	0	10	31
Diseño Gráf	2	10	0	0	1	4	0	0	1	4	3	22	4	26	2	8	3	13	2	9	2	10	2	10	3	15	1	9	1	3
Economía	1	6	3	9	5	22	3	16	2	7	3	22	2	13	2	8	3	13	3	13	1	5	2	10	1	5	3	28	3	9
LEI	1	6	0	0	2	8	0	0	1	4	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	1	3
Filosofía*	0	0	1	3	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	4	0	0	1	4	1	5	0	0	1	5	1	9	0	0
Historia*	0	0	1	3	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	1	6	2	6	1	4	1	6	0	0	1	7	0	0	1	4	1	4	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0
Ing. Civil	1	6	1	3	2	8	0	0	2	7	1	7	0	0	2	8	1	4	1	4	0	0	2	10	1	5	0	0	2	6
Mac	2	10	4	12	2	8	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Pedagogía	2	11	5	15	0	0	2	11	3	11	1	7	2	13	1	4	0	0	4	18	2	10	2	10	3	15	1	9	2	6
Per. y Com.	2	11	1	3	2	8	0	0	4	15	0	0	3	20	6	22	2	9	2	9	2	10	2	10	3	15	2	18	3	9
R.I.	0	0	0	0	1	4	1	6	0	0	1	7	0	0	1	4	0	0	0	0	1	5	1	5	1	5	0	0	1	3
C. P. y A. P.	2	11	2	6	2	8	2	11	1	4	0	0	1	7	1	4	1	4	2	9	2	10	0	0	2	10	1	9	0	0
Sociología	2	11	2	6	1	4	1	6	1	4	1	7	1	7	0	0	2	9	1	4	0	0	0	0	0	0	1	9	3	9
TOTAL	18	100	34	100	24	100	18	100	27	100	14	100	15	100	26	100	23	100	23	100	21	100	20	100	20	100	11	100	33	100

5.1 FORMACIÓN DOCENTE

Grado de interés "CUATRO"																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	0	0	0	0	1	4	3	8	1	4	1	4	1	3	1	3	0	0	2	6	1	3	1	3	1	3	3	8	0	0
Arquitectura	4	16	2	7	2	8	4	10	3	11	2	8	1	3	2	6	2	5	2	6	4	10	4	11	3	8	4	10	2	7
Derecho	2	8	2	7	3	11	4	10	3	11	4	17	11	31	4	14	7	18	11	31	7	17	7	20	10	26	9	22	2	7
Diseño Gráf	3	12	1	3	3	11	1	3	1	4	4	17	2	6	3	10	2	5	1	3	2	5	2	6	1	3	3	8	4	15
Economía	1	4	3	10	3	12	5	12	2	7	0	0	2	6	4	13	5	13	3	9	4	11	4	11	5	14	5	12	4	15
LEI	1	4	2	7	0	0	0	0	1	4	1	4	2	6	1	3	1	3	2	6	1	3	1	3	1	3	1	3	1	4
Filosofía*	2	8	0	0	2	8	0	0	1	4	0	0	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Historia*	0	0	0	0	0	0	1	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
LLH*	0	0	1	3	0	0	1	3	1	4	0	0	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	1	4
Ing. Civil	0	0	5	18	2	8	4	10	0	0	1	4	4	12	2	6	2	5	2	6	3	8	2	6	3	8	3	8	1	4
Mac	3	12	2	7	2	8	5	12	4	14	2	8	3	9	5	17	5	13	4	12	3	8	4	11	3	8	2	5	5	18
Pedagogía	3	12	1	3	1	4	3	8	1	4	0	0	0	0	1	3	4	11	1	3	2	5	1	3	0	0	1	3	0	0
Per. y Com.	1	4	5	18	4	14	3	8	2	7	5	22	3	9	1	3	3	8	3	9	4	11	4	11	5	14	4	10	2	7
R.I.	2	8	2	7	0	0	3	8	3	11	1	4	1	3	2	6	2	5	0	0	2	5	1	3	1	3	1	3	1	4
C. P. y A. P.	1	4	1	3	0	0	0	0	1	4	1	4	1	3	0	0	2	5	0	0	1	3	2	6	2	5	1	3	1	4
Sociología	2	8	2	7	3	12	2	5	2	7	2	8	2	6	3	10	1	3	2	6	2	5	2	6	2	5	2	5	1	4
TOTAL	25	100	29	100	26	100	39	100	27	100	24	100	34	100	31	100	38	100	34	100	38	100	35	100	37	100	39	100	27	100

Grado de interés "CINCO"																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	1	3	3	9	1	2	1	2	2	4	2	3	2	3	2	5	3	7	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3
Arquitectura	2	6	6	20	4	9	4	10	6	11	7	10	9	15	6	13	6	13	7	15	4	9	3	7	6	13	6	10	4	13
Derecho	7	20	2	6	14	34	7	16	7	12	15	22	7	11	5	10	5	10	5	11	5	12	6	16	7	15	10	17	3	9
Diseño Gráf	2	6	6	20	3	7	5	11	6	11	3	4	4	6	5	11	4	9	5	11	5	12	5	13	5	10	5	8	4	12
Economía	2	6	3	9	1	2	2	5	5	10	5	7	4	6	2	5	2	5	3	7	3	7	3	7	2	4	1	2	1	3
LEI	1	3	1	3	1	2	2	5	1	2	1	1	1	2	2	5	2	5	1	2	2	4	2	5	1	2	2	4	1	3
Filosofía*	0	0	0	0	1	2	2	5	0	0	3	4	3	5	1	2	0	0	1	2	2	4	1	2	1	2	2	4	2	6
Historia*	2	6	1	3	1	2	1	2	2	4	3	4	3	5	1	2	1	2	2	4	2	4	2	5	3	6	3	5	2	6
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	2	0	0	0	0	1	2	1	2	1	2	2	4	2	4	0	0
Ing. Civil	6	17	2	6	4	9	4	10	6	12	6	8	4	6	3	7	5	11	5	11	5	11	3	7	4	8	5	9	4	12
Mac	1	3	0	0	3	7	2	5	2	4	5	7	4	6	2	5	2	5	2	4	4	9	3	7	4	8	5	9	1	3
Pedagogía	1	3	1	3	1	2	1	2	2	4	5	7	5	8	5	11	3	7	0	0	0	0	0	0	2	4	2	4	1	3
Per. y Com.	3	9	1	3	0	0	4	10	3	6	5	7	4	6	2	5	3	7	2	4	1	2	1	2	1	2	3	5	4	12
R.I.	3	9	2	6	5	13	2	5	3	6	4	6	5	8	2	5	3	7	5	11	3	7	3	7	4	8	4	7	2	6
C. P. y A. P.	1	3	2	6	3	7	2	5	3	6	4	6	3	5	3	7	2	5	3	7	2	4	3	7	1	2	3	5	1	3
Sociología	2	6	2	6	1	2	3	7	3	6	2	3	4	6	3	7	3	7	3	7	5	11	4	11	5	10	3	5	2	6
TOTAL	34	100	32	100	43	100	42	100	52	100	71	100	63	100	44	100	44	100	46	100	45	100	41	100	49	100	57	100	33	100

5.1 FORMACIÓN DOCENTE

NO CONTESTÓ																														
Reactivos	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	1	11	0	0	1	17	0	0	1	14	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Arquitectura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Derecho	1	11	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	
Diseño Gráf	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Economía	2	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
LEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Filosofía*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Historia*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	0	0	0	0	0	0	
LLH*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10		
Ing. Civil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mac	1	11	1	20	1	17	1	20	1	14	1	20	1	25	1	20	0	0	1	14	1	25	1	14	1	25	1	20	1	10
Pedagogía	1	11	1	20	1	17	1	20	1	14	1	20	1	25	1	20	1	33	1	14	1	25	1	14	1	25	1	20	3	30
Per. y Com.	0	0	1	20	1	17	1	20	1	14	0	0	1	25	1	20	0	0	1	14	1	25	2	29	1	25	1	20	1	10
R.I.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
C. P. y A. P.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Sociología	2	22	2	40	2	32	2	40	2	30	2	40	1	25	1	20	2	67	2	30	1	25	2	29	1	25	2	40	2	20
TOTAL	9	100	5	100	6	100	5	100	7	100	5	100	4	100	5	100	3	100	7	100	4	100	7	100	4	100	5	100	10	100

Reactivo: # 16. ¿Propone algún tema?

16. PREGUNTA ABIERTA				
	Sí propus		No contestó	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	2	8	3	3
Arquitectura	2	8	9	9
Derecho	4	16	16	17
Diseño Gráf	2	8	8	8
Economía	3	12	7	7
LEI	2	8	1	1
Filosofía*	1	4	2	2
Historia*	0	0	3	3
LLH*	1	4	2	2
Ing. Civil	0	0	8	8
Mac	1	4	7	7
Pedagogía	2	8	6	6
Per. y Com.	1	4	11	12
R.I.	1	4	5	5
C. P. y A. P.	0	0	5	5
Sociología	3	12	5	5

5.1 FORMACIÓN DOCENTE

16. ¿Qué profesión ejerce en esta institución?						
Respuestas	Profesor		Disciplina		No contestó	
Carreras	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Actuaría	5	6	0	0	0	0
Arquitectura	7	8	4	13	0	0
Derecho	18	22	1	3	1	20
Diseño Gráf	1	1	9	29	0	0
Economía	6	7	4	13	0	0
LEI	3	3	0	0	0	0
Filosofía*	3	3	0	0	0	0
Historia*	2	2	1	3	0	0
LLH*	3	3	0	0	0	0
Ing. Civil	7	8	0	0	1	20
Mac	6	7	2	6	0	0
Pedagogía	5	6	2	6	1	20
Per. y Com.	8	10	2	6	2	40
R.I.	4	5	2	6	0	0
C. P. y A. P.	3	3	2	6	0	0
Sociología	5	6	3	9	0	0
TOTAL	86	100	32	100	5	100

Respuestas:

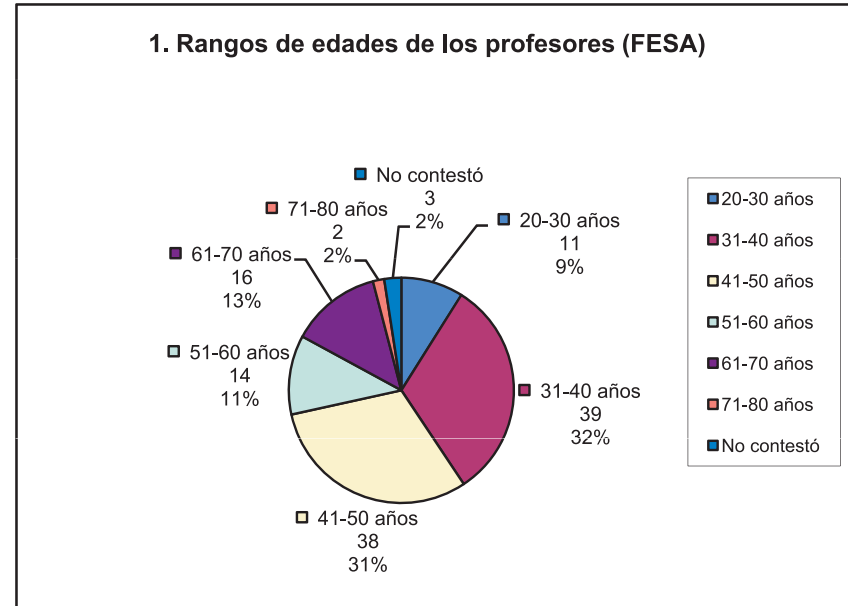
1. Profesor en determinada (s) disciplina (s)
2. Titulación en determinada (s) disciplina (s)
3. No contestó

Segunda parte

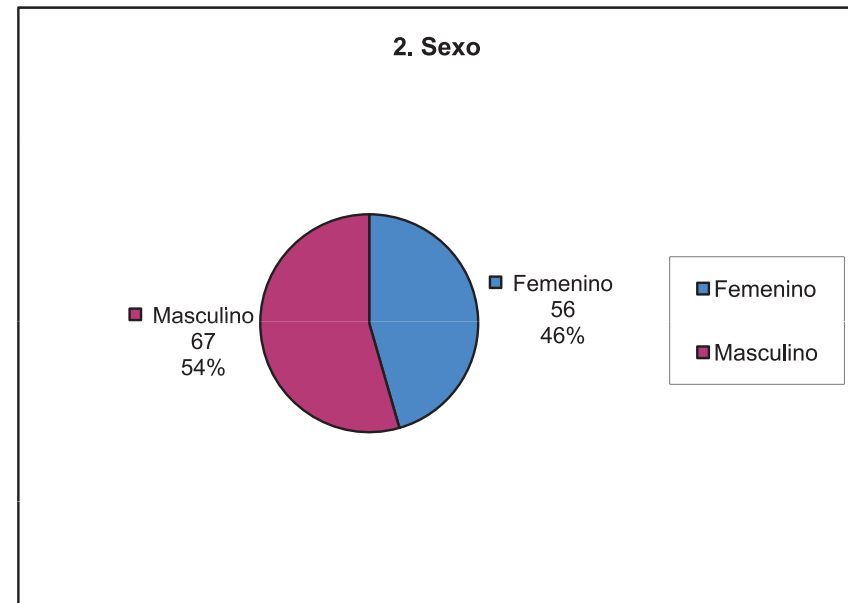
ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

I. DATOS GENERALES

1. Edades de los profesores encuestados		
Rangos	Frecuencia	%
20-30 años	11	9
31-40 años	39	32
41-50 años	38	31
51-60 años	14	11
61-70 años	16	13
71-80 años	2	2
No contestó	3	2
TOTAL	123	100

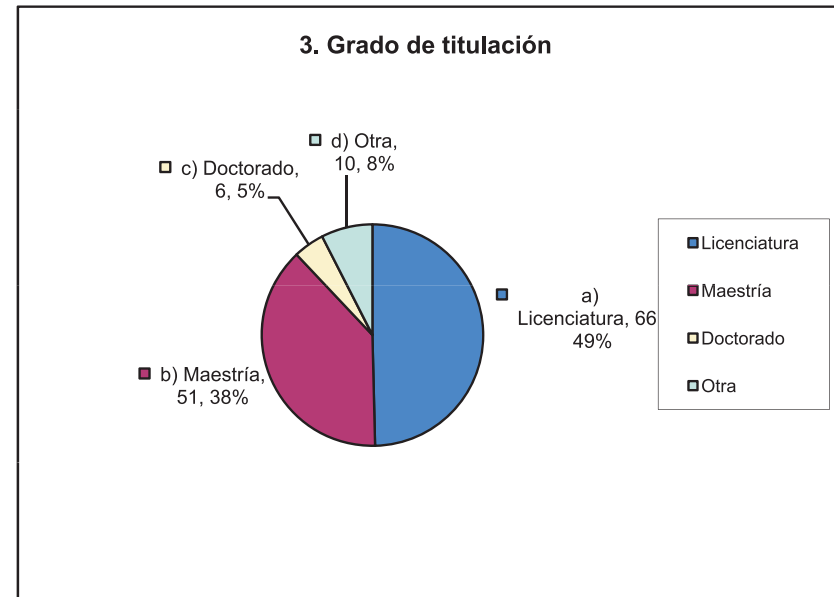


2. Sexo	TOTAL	
	Frecuencia	%
Femenino	56	46
Masculino	67	54
TOTAL	123	100

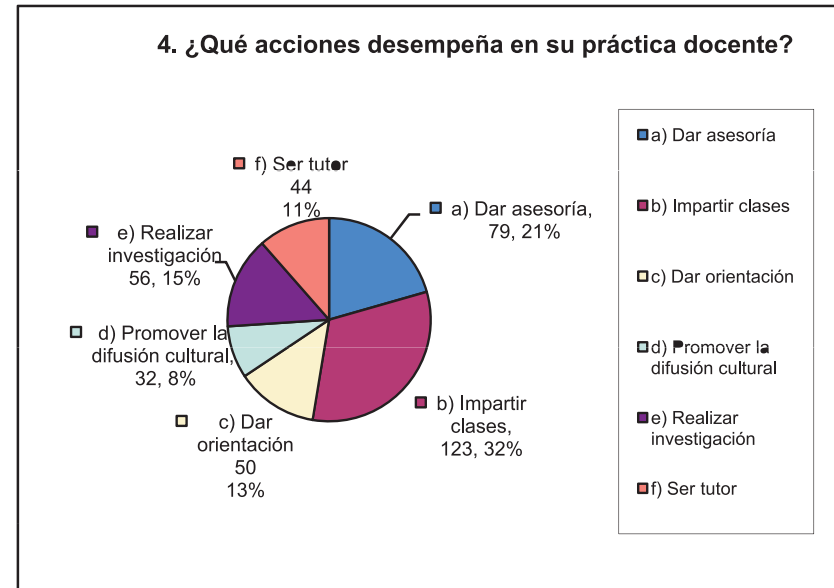


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

3. Grado de titulación		
Titulación	Frecuencia	%
a) Licenciatura	66	49
b) Maestría	51	38
c) Doctorado	6	5
d) Otra*	10	8
TOTAL	133	100
*123 profesores más 10 en otra.		

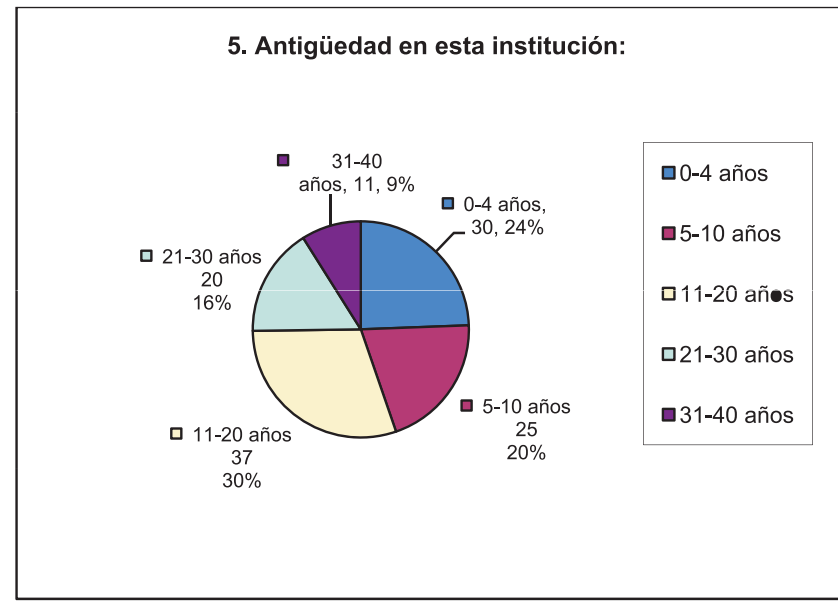


4. Acciones de la práctica docente		
Acciones	Frecuencia	%
a) Dar asesoría	79	21
b) Impartir clases	123	32
c) Dar orientación	50	13
d) Promover la dif. cultural	32	8
e) Realizar investigación	56	15
f) Ser tutor	44	11
TOTAL	384	100
*Algunos profesores eligieron más de una opción		

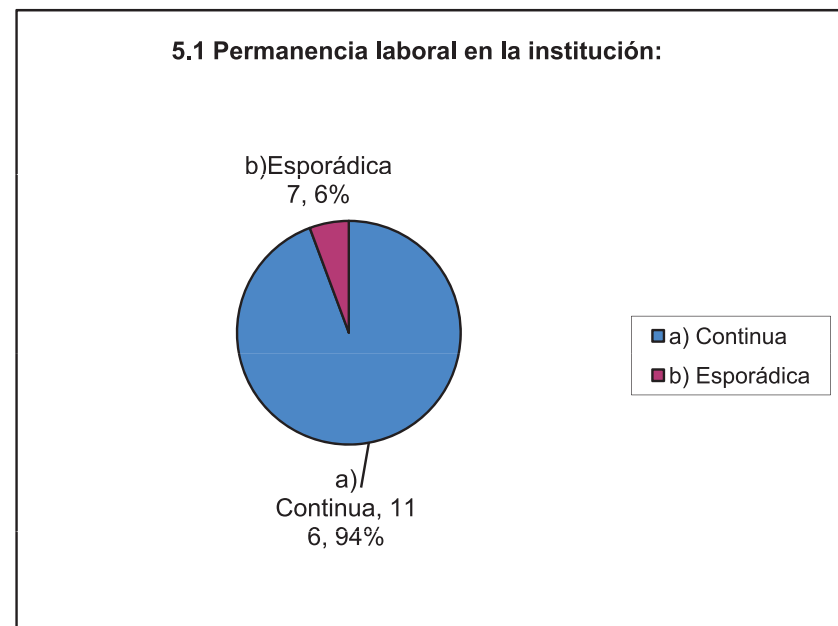


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

5. Antigüedad laboral		
Rangos	Frecuencia	%
0-4 años	30	24
5-10 años	25	20
11-20 años	37	31
21-30 años	20	16
31-40 años	11	9
TOTAL	123	100

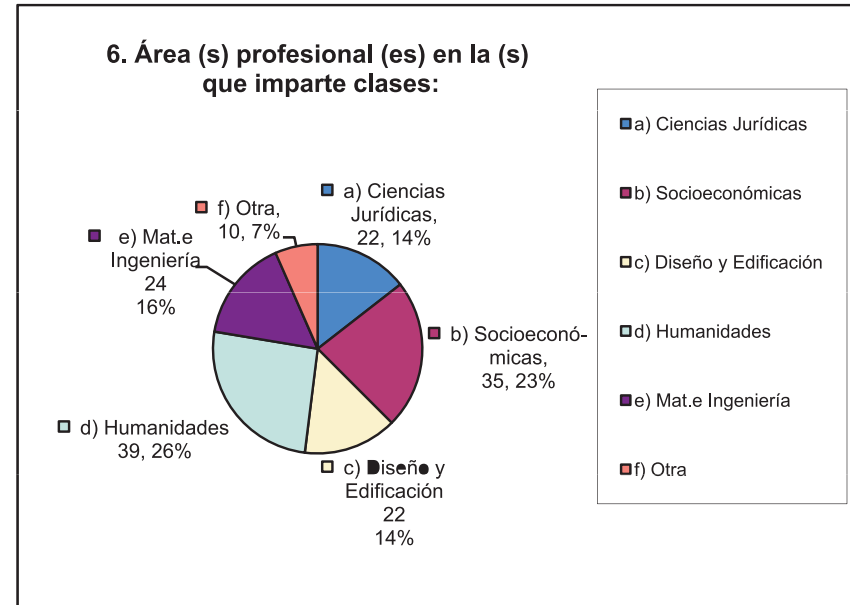


5.1 Tipo de permanencia laboral		
De forma:	Frecuencia	%
a) Continua	116	94
b) Esporádica	7	6
TOTAL	123	100

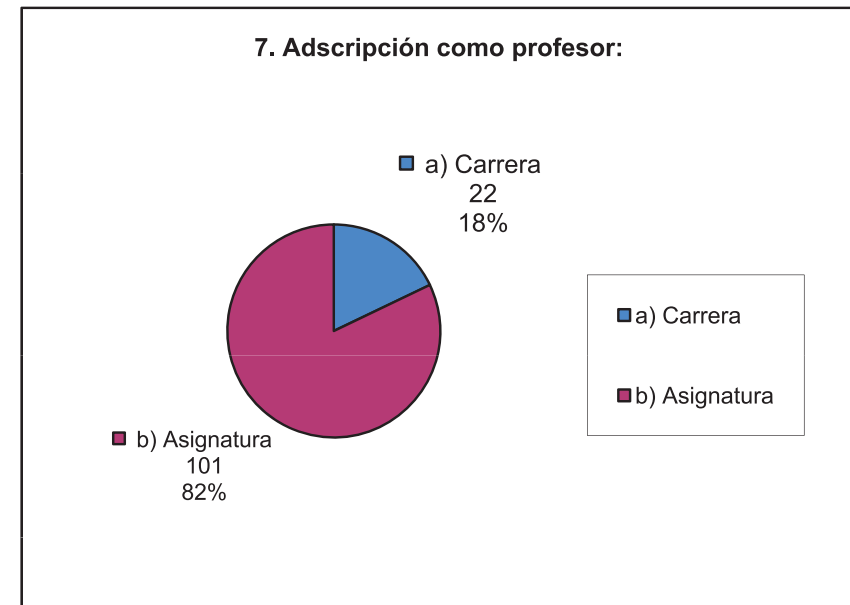


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

6. Área (s) en la (s) que imparte clases		
Áreas	Frecuencia	%
a) Ciencias Jurídicas	22	14
b) Socioeconómicas	35	23
c) Diseño y Edificación	22	14
d) Humanidades	39	26
e) Mat.e Ingeniería	24	16
f) Otra	10	7
Total	152	100
*Algunos profesores eligieron más de una opción		

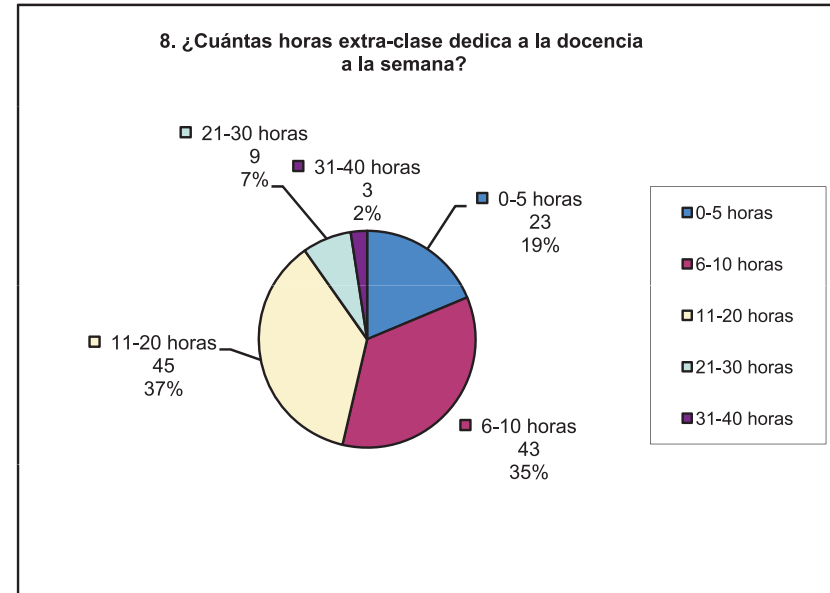


7. Adscripción como profesor		
Adscripción	Frecuencia	%
a) Carrera	22	18
b) Asignatura	101	82
TOTAL	123	100

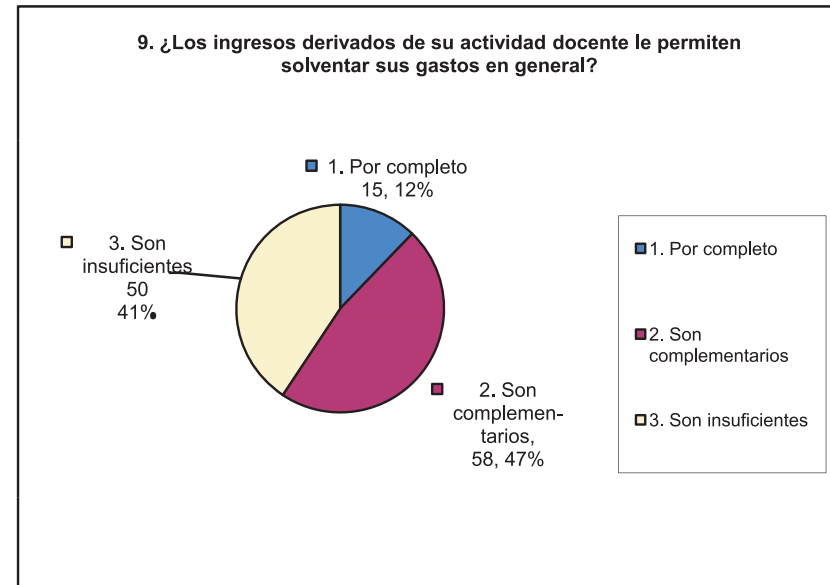


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

8. Horas extra-clase dedicadas a la docencia		
Rangos	Frecuencia	%
0-5 horas	23	19
6-10 horas	43	35
11-20 horas	45	37
21-30 horas	9	7
31-40 horas	3	2
TOTAL	123	100



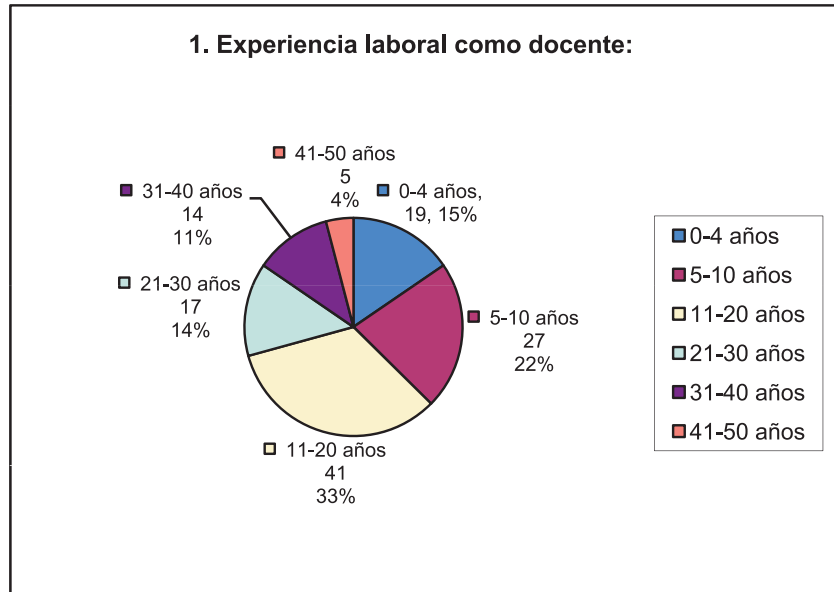
9. Percepción de los ingresos económicos		
Solvencia	Frecuencia	%
1. Por completo	15	12
2. Son complementarios	58	47
3. Son insuficientes	50	41
TOTAL	123	100



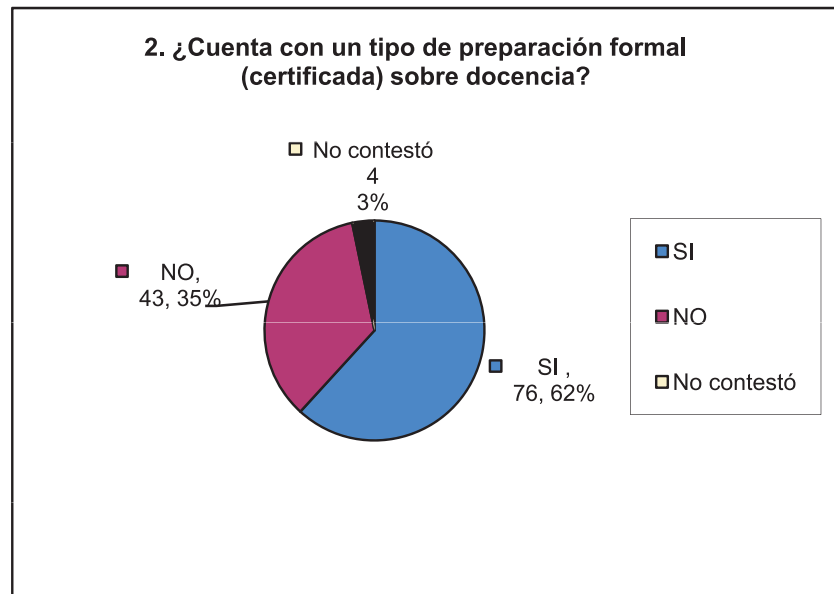
ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

1. Experiencia laboral en la docencia		
Rangos	Frecuencia	%
0-4 años	19	15
5-10 años	27	22
11-20 años	41	34
21-30 años	17	14
31-40 años	14	11
41-50 años	5	4
TOTAL	123	100

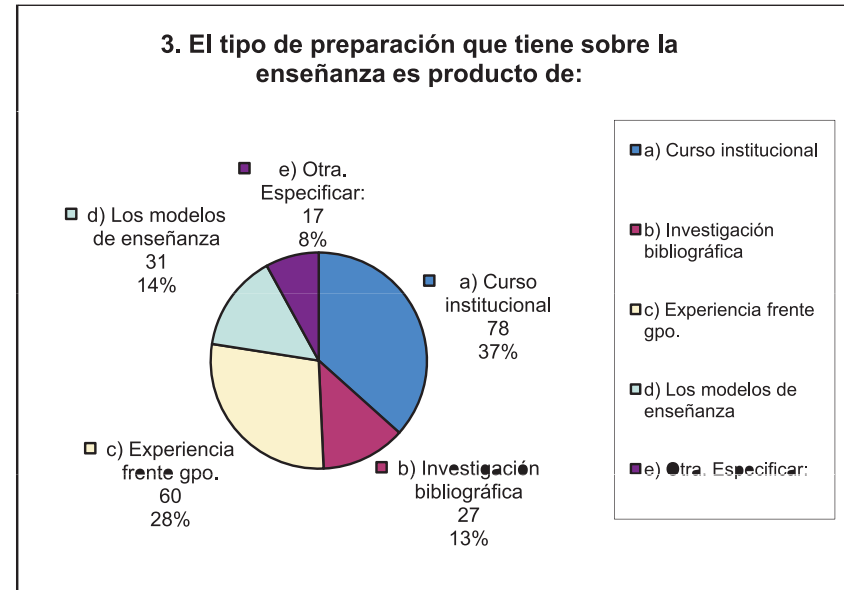


2. Tipo de preparación formal en docencia		
Opciones	Frecuencia	%
SI	76	62
NO	43	35
No contestó	4	3
TOTAL	123	100

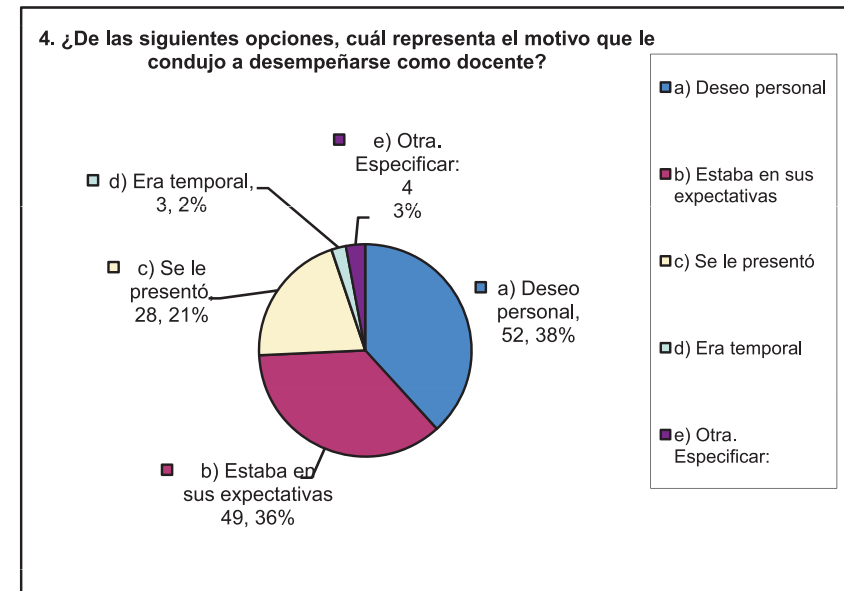


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

3. Tipo de preparación sobre la enseñanza		
Opciones	Frecuencia	%
a) Curso institucional	78	36
b) Investigación bibliográfica	27	13
c) Experiencia frente gpo.	60	28
d) Los modelos de enseñanza	31	15
e) Otra. Especificar:	17	8
TOTAL	213	100



4. Motivo para ejercer la docencia		
Opciones	Frecuencia	%
a) Deseo personal	52	38
b) Estaba en sus expectativas	49	36
c) Se le presentó	28	21
d) Era temporal	3	2
e) Otra. Especificar:	4	3
TOTAL	136	100

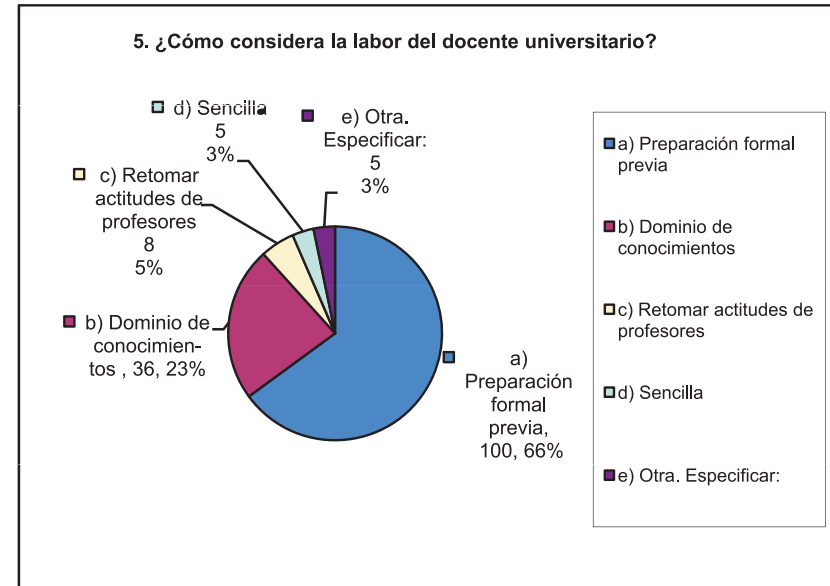


NOTAS: (1) De las preguntas 3 a la 8, algunos de los 123 encuestados marcaron más de una opción por tanto en la cifra del total no coincide con dicho número.

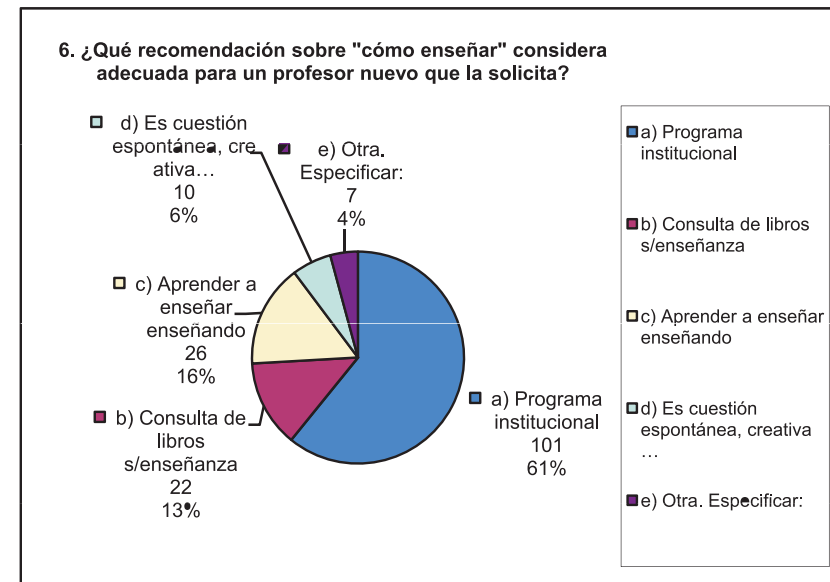
(2) La redacción de las opciones de los reactivos 3 al 7 no está completa por cuestión de espacio, sólo se destaca la idea principal. (Veáse el formato del cuestionario).

ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

5. Consideración de la labor docente		
Opciones	Frecuencia	%
a) Preparación formal previa	100	66
b) Dominio de conocimientos	36	23
c) Retomar actitudes de profesores	8	5
d) Sencilla	5	3
e) Otra. Especificar:	5	3
TOTAL	154	100

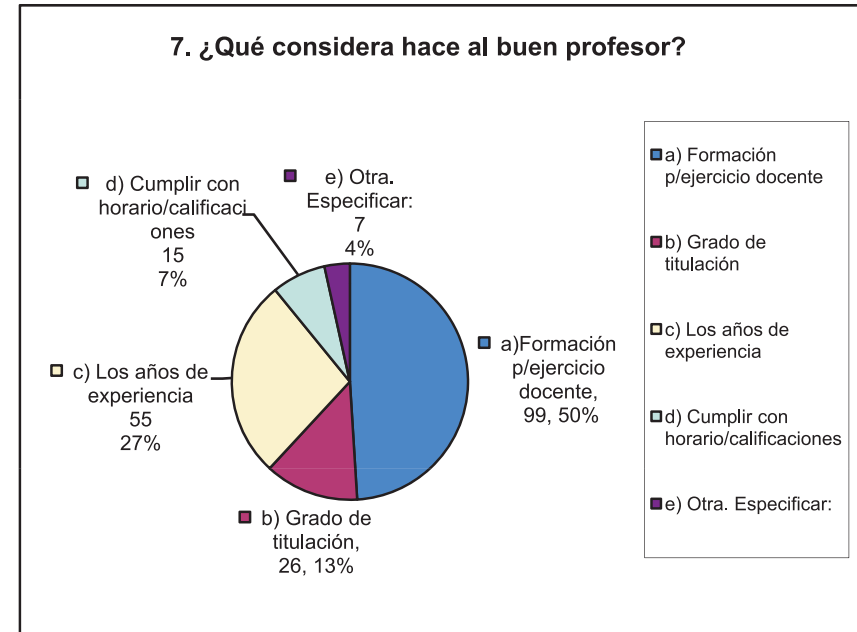


6. Recomendación sobre "cómo enseñar"		
Opciones	Frecuencia	%
a) Programa institucional	101	61
b) Consulta de libros s/enseñanza	22	13
c) Aprender a enseñar enseñando	26	16
d) Es cuestión espontánea, creativa...	10	6
e) Otra. Especificar:	7	4
TOTAL	166	100

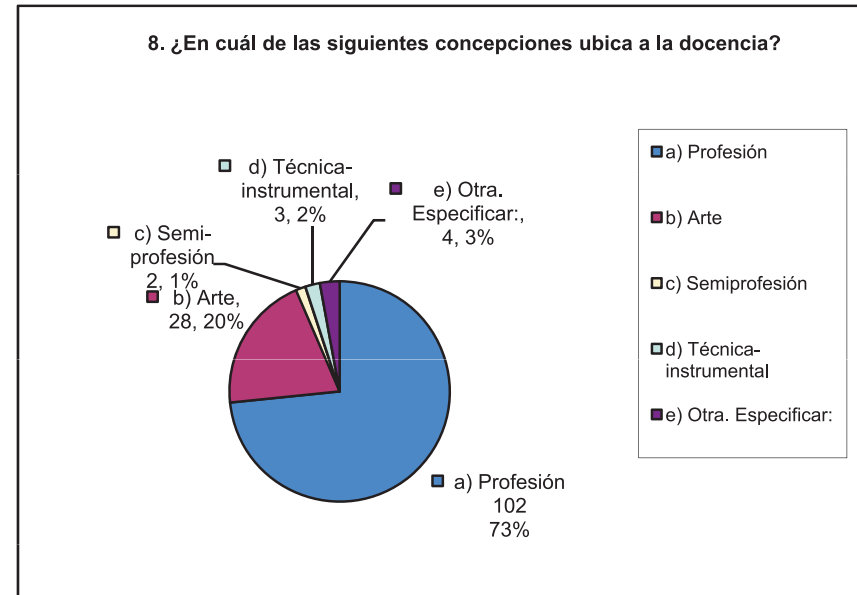


ANEXO: DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

7. Consideración del buen profesor		
Opciones	Frecuencia	%
a) Formación p/ejercicio docente	99	50
b) Grado de titulación	26	13
c) Los años de experiencia	55	27
d) Cumplir con horario/calificaciones	15	7
e) Otra, Especificar:	7	3
TOTAL	202	100



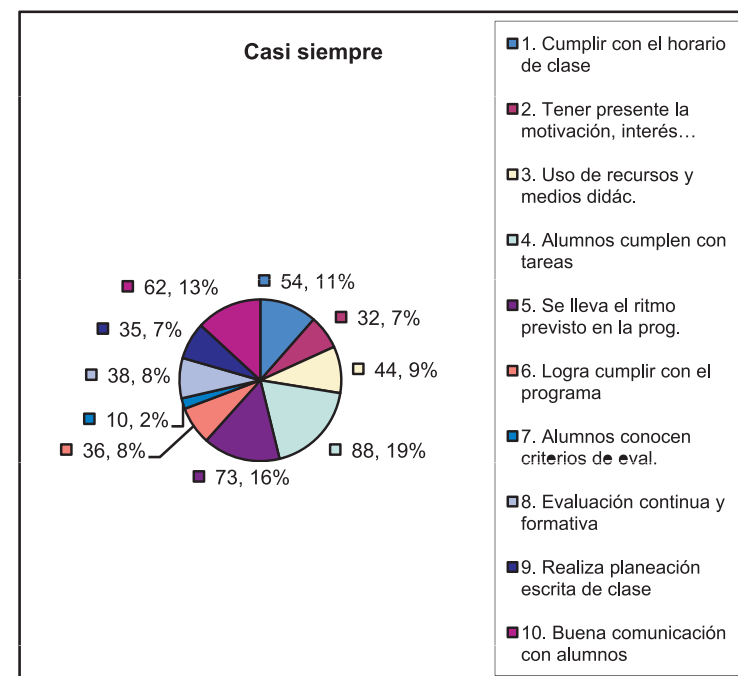
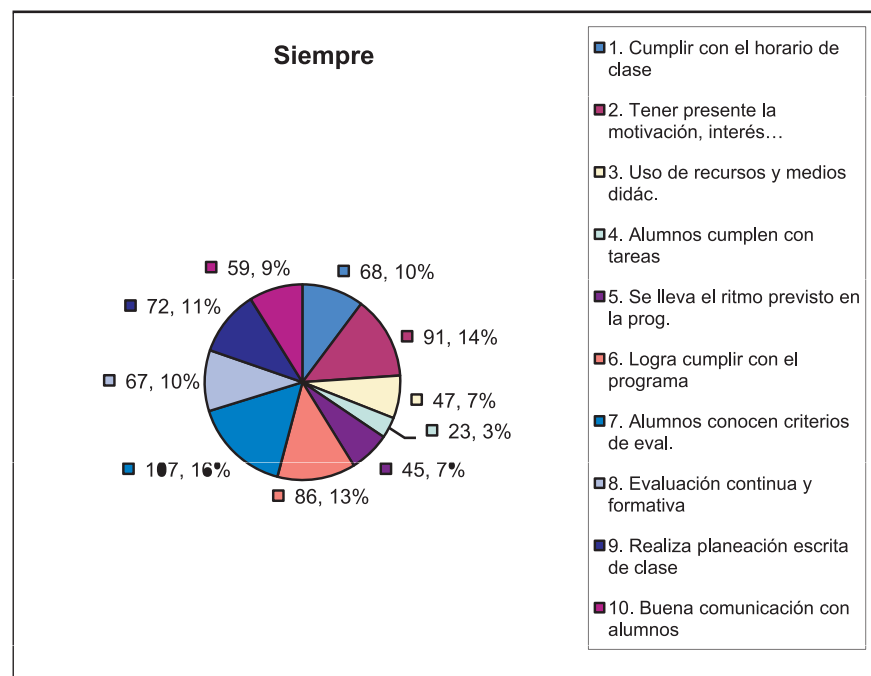
8. Concepción de la docencia		
Opciones	Frecuencia	%
a) Profesión	102	74
b) Arte	28	20
c) Semiprofesión	2	1
d) Técnica-instrumental	3	2
e) Otra, Especificar:	4	3
TOTAL	139	100



Tercera parte

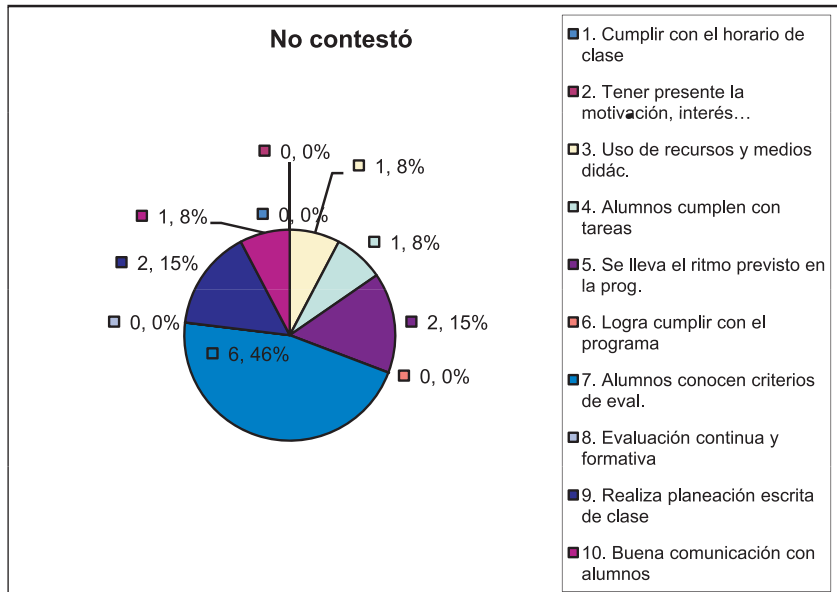
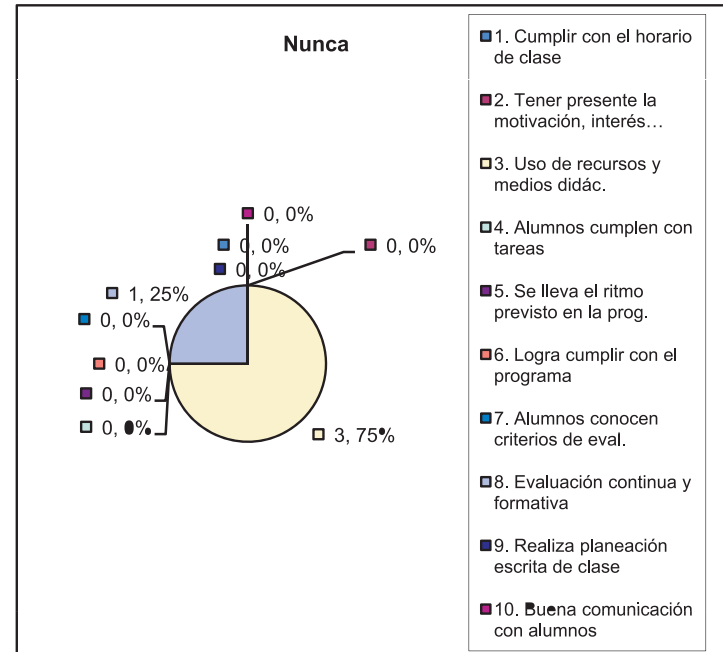
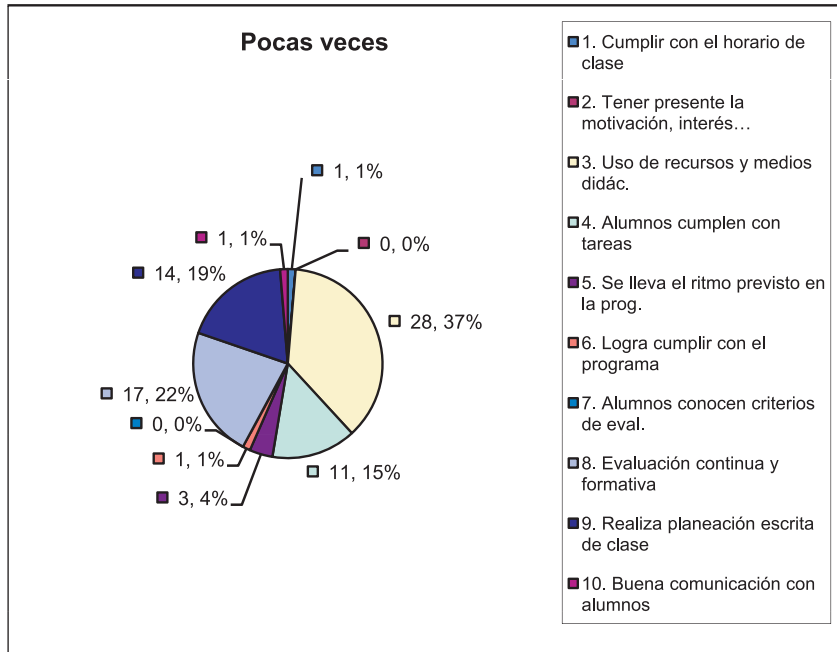
ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

III. ACTIVIDADES DOCENTES											
Opciones	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		No contestó		Muestra
Reactivos	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	total
1. Cumplir con el horario de clase	68	10	54	11	1	1	0	0	0	0	123
2. Tener presente la motivación, interés...	91	14	32	7	0	0	0	0	0	0	123
3. Uso de recursos y medios didác.	47	7	44	9	28	38	3	75	1	8	123
4. Alumnos cumplen con tareas	23	3	88	20	11	14	0	0	1	8	123
5. Se lleva el ritmo previsto en la prog.	45	7	73	15	3	4	0	0	2	15	123
6. Logra cumplir con el programa	86	13	36	8	1	1	0	0	0	0	123
7. Alumnos conocen criterios de eval.	107	16	10	2	0	0	0	0	6	46	123
8. Evaluación continua y formativa	67	10	38	8	17	23	1	25	0	0	123
9. Realiza planeación escrita de clase	72	11	35	7	14	18	0	0	2	15	123
10. Buena comunicación con alumnos	59	9	62	13	1	1	0	0	1	8	123
TOTAL	665	100	472	100	76	100	4	100	13	100	1230



NOTA: (3) La redacción de los reactivos de algunas de las tablas no está completa por cuestión de espacio, sólo se destaca la idea principal. (Veáse el formato del cuestionario).

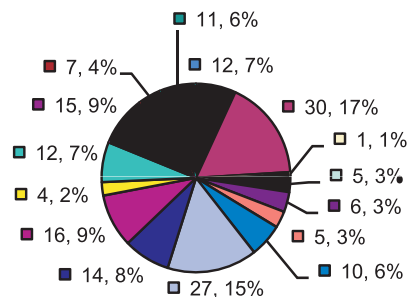
ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

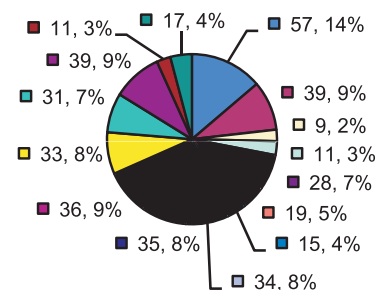
IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES											
Opciones Reactivos	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		No contestó		Muestra total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
1. Bajo nivel educativo de estudiantes	12	7	57	14	45	6	5	1	4	14	123
2. Gran no. de alumnos por grupo	30	17	39	9	34	4	19	4	1	3	123
3. Situaciones difíciles de disciplina	1	1	9	2	65	8	46	10	2	7	123
4. Exceso de actas e informes a llenar	5	3	11	3	59	8	46	10	2	7	123
5. Tareas docentes que exceden horario	6	3	28	7	53	7	33	7	3	10	123
6. Procesos admón. poco profesionales	5	3	19	5	54	7	44	10	1	3	123
7. Falta compañerismo entre docentes	10	6	15	4	47	6	49	11	2	7	123
8. Falta incentivos económicos	27	15	34	8	38	5	23	5	1	3	123
9. Falta de condiciones adecuadas	14	8	35	8	58	8	14	3	2	7	123
10. Falta de mobiliario	16	9	36	9	51	7	19	4	1	3	123
11. Falta de motivación de alumnos	4	2	33	8	69	8	16	3	1	3	123
12. Falta de valoración social (docencia)	12	7	31	7	51	7	29	6	0	0	123
13. Pocos recursos didácticos	15	9	39	9	52	7	13	3	4	13	123
14. Nuevas exigencias tecnológicas	7	4	11	3	62	8	41	9	2	7	123
15. Tiempo limitado por otro trabajo	11	6	17	4	30	4	61	14	4	13	123
TOTAL	175	100	414	100	768	100	458	100	30	100	1845

Siempre



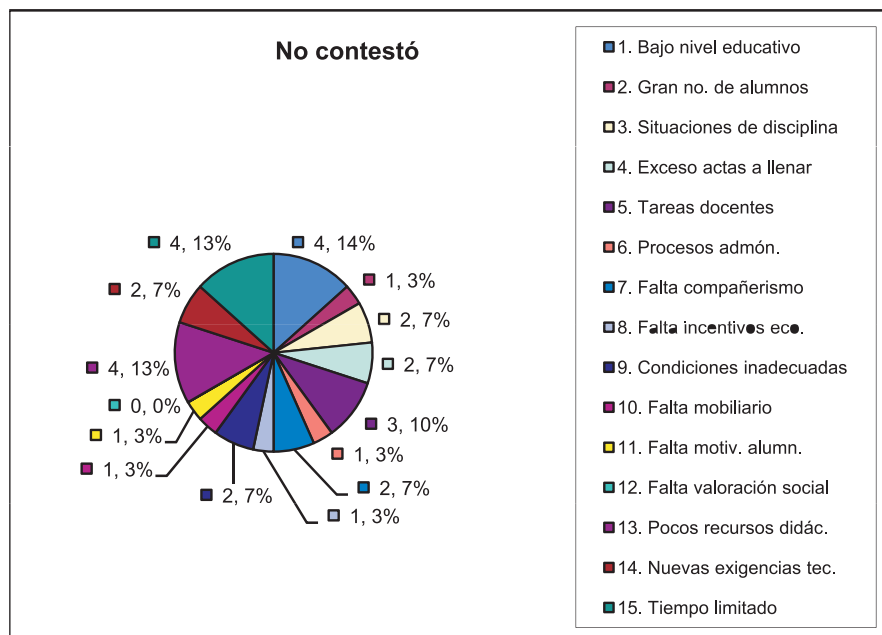
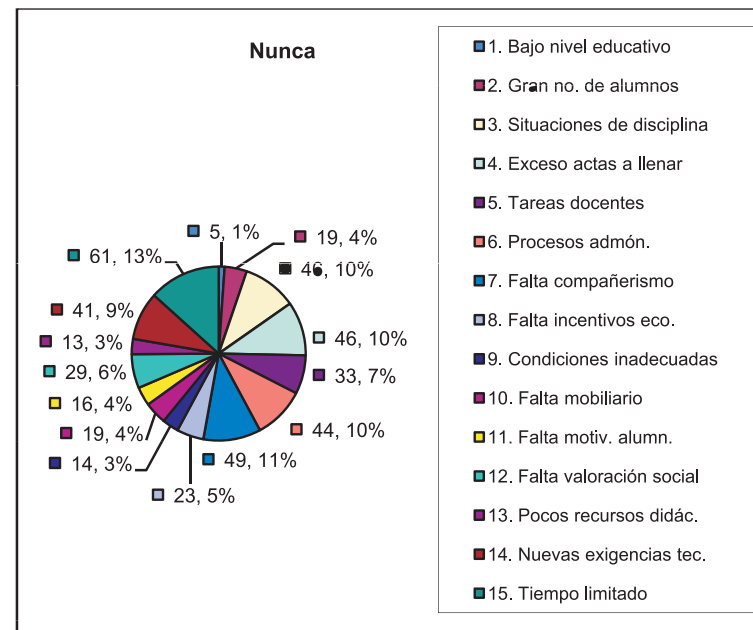
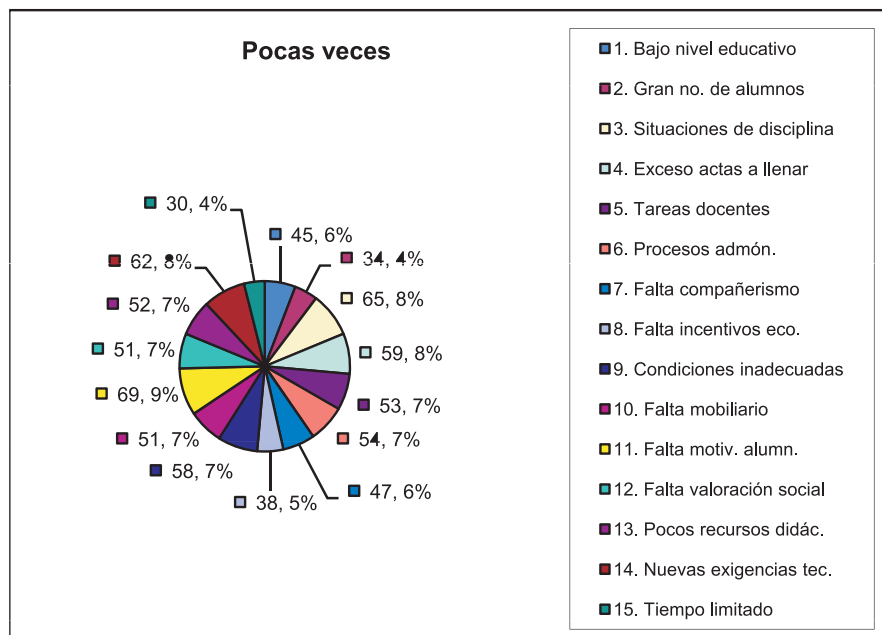
- 1. Bajo nivel educativo
- 2. Gran no. de alumnos
- 3. Situaciones de disciplina
- 4. Exceso actas a llenar
- 5. Tareas docentes
- 6. Procesos admón.
- 7. Falta compañerismo
- 8. Falta incentivos eco.
- 9. Condiciones inadecuadas
- 10. Falta mobiliario
- 11. Falta motiv. alumn.
- 12. Falta valoración social
- 13. Pocos recursos didác.
- 14. Nuevas exigencias tec.
- 15. Tiempo limitado

Casi siempre



- 1. Bajo nivel educativo
- 2. Gran no. de alumnos
- 3. Situaciones de disciplina
- 4. Exceso actas a llenar
- 5. Tareas docentes
- 6. Procesos admón.
- 7. Falta compañerismo
- 8. Falta incentivos eco.
- 9. Condiciones inadecuadas
- 10. Falta mobiliario
- 11. Falta motiv. alumn.
- 12. Falta valoración social
- 13. Pocos recursos didác.
- 14. Nuevas exigencias tec.
- 15. Tiempo limitado

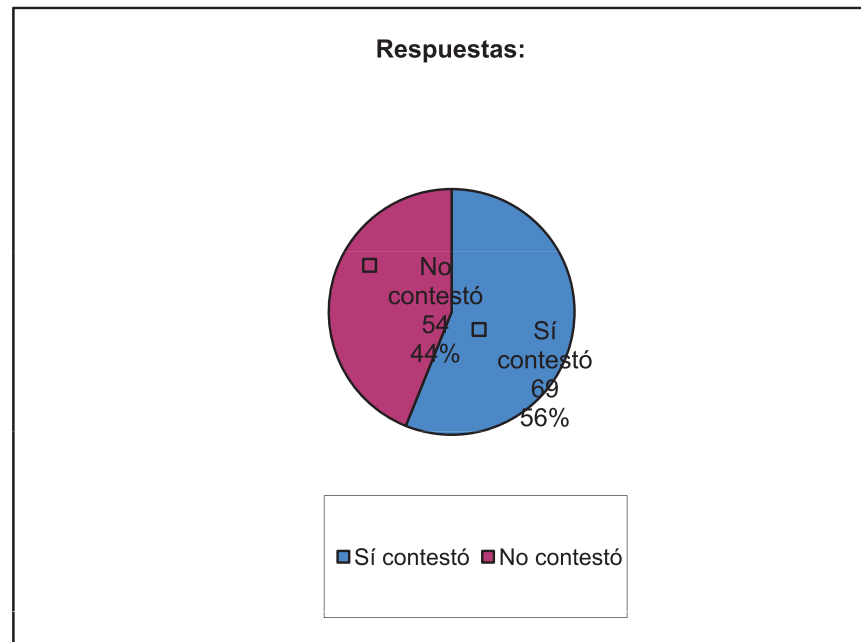
ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

16. PREGUNTA ABIERTA		
Respuestas	Frecuencia	%
Sí contestó	69	56
No contestó	54	44
TOTAL	123	100

Reactivo: # 16. ¿A qué problemática (s) se ha enfrentado usted en la realización de su labor docente cotidiana?

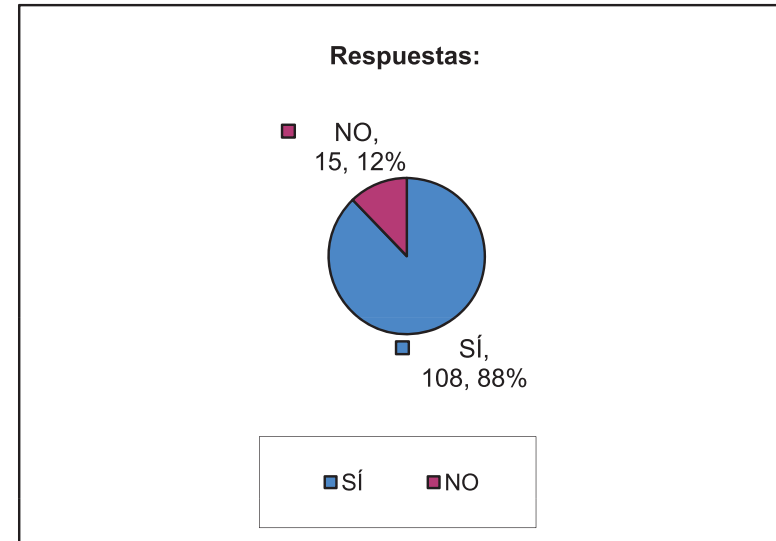


ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

V. FORMACIÓN DOCENTE

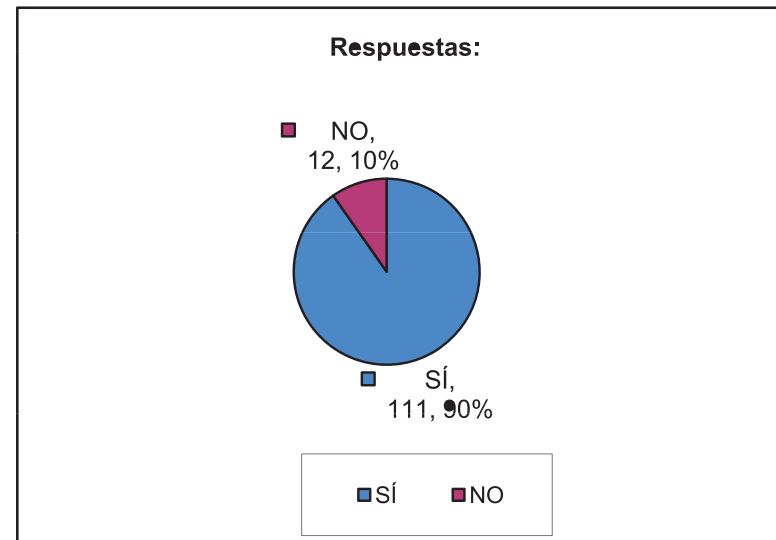
Reactivo: # 1 ¿Considera necesario tener una formación profesional en docencia previa a su ejercicio?

Importancia hacia la formación docente		
Respuestas	Frecuencia	%
SÍ	108	88
NO	15	12
TOTAL	123	100



Reactivo: # 2 ¿Le interesa tomar cursos pedagógico-didácticos para mejorar su labor docente?

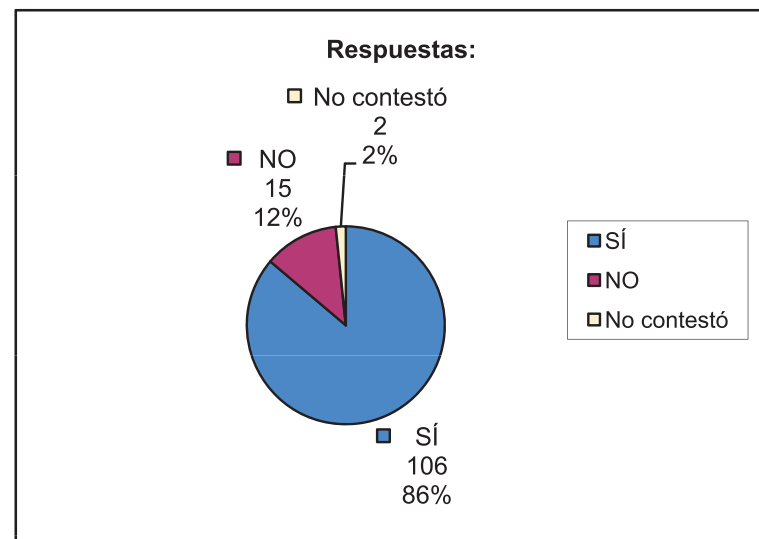
Interés en la formación docente		
Respuestas	Frecuencia	%
SÍ	111	90
NO	12	10
TOTAL	123	100



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

Reactivo: # 3. ¿Ha tomado algún curso institucional sobre formación en docencia?

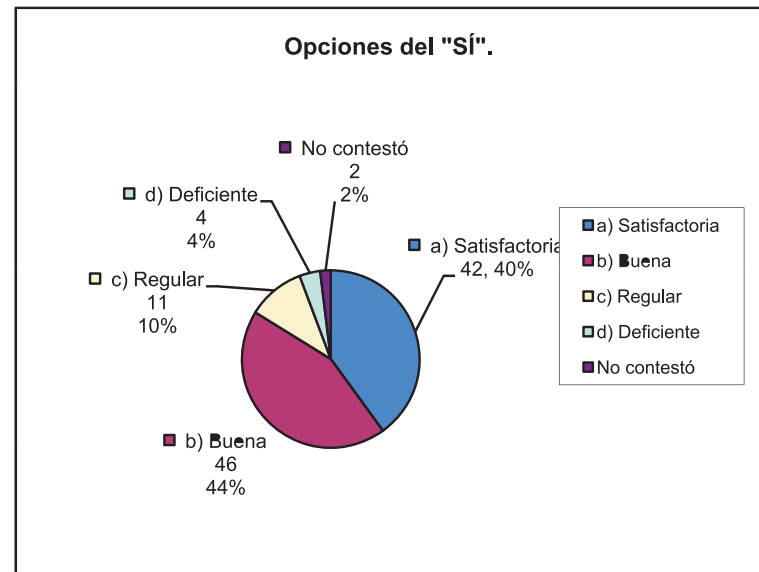
Participación en cursos de formación docente		
Respuestas	Frecuencia	%
SÍ	106	86
NO	15	12
No contestó	2	2
TOTAL	123	100



Reactivo: # 3.1 ¿Los cursos pedagógico-didácticos que ha tomado en la FES-Acatlán y/o en otra institución han cubierto sus expectativas docentes? De forma:

OPCIONES DEL "SÍ"		
Opciones	Frecuencia	%
a) Satisfactoria	42	40
b) Buena	46	44
c) Regular	11	10
d) Deficiente	4	4
No contestó	2	2
TOTAL	105	100

Nota: Reactivo en conexión con el 3.2 de respuesta "NO"

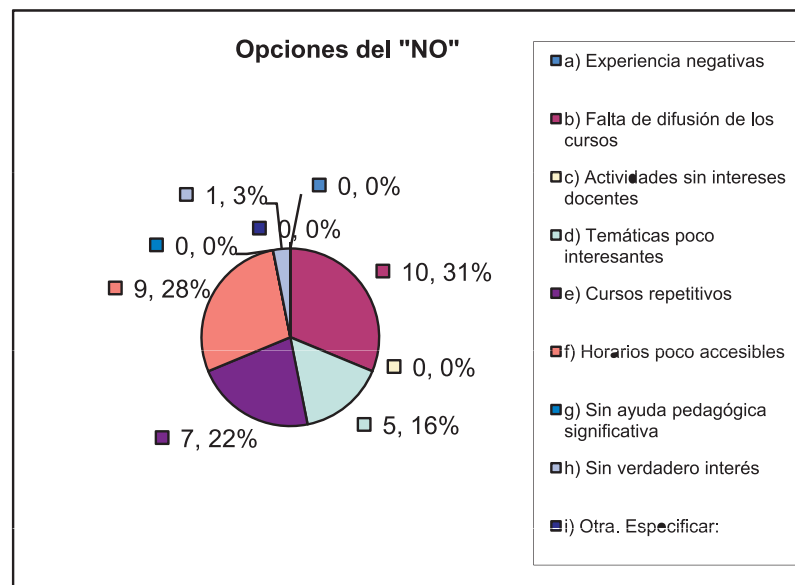


ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

Reactivo: # 3.2 De las siguientes opciones, ¿cuál (es) representa (n) una razón por la (s) que usted no ha participado en los programas de formación docente?

OPCIONES DEL "NO"		
Opciones	Frecuencia	%
a) Experiencia negativas	0	0
b) Falta de difusión de los cursos	10	31
c) Actividades sin intereses docentes	0	0
d) Temáticas poco interesantes	5	16
e) Cursos repetitivos	7	22
f) Horarios poco accesibles	9	28
g) Sin ayuda pedagógica significativa	0	0
h) Sin verdadero interés	1	3
i) Otra. Especificar:	0	0
TOTAL	32	100

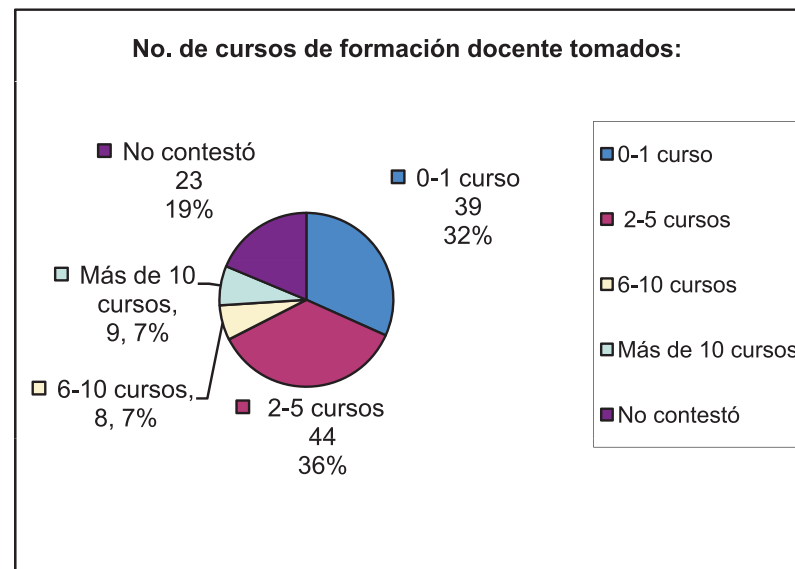
Nota: Conexión con 3.1; se eligieron de una a más opciones.



Reactivo: # 4. ¿Cuántos cursos sobre formación en docencia ha tomado?

No. de cursos de formación docente tomados		
Rangos	Frecuencia	%
0-1 curso	39	32
2-5 cursos	44	35
6-10 cursos	8	7
Más de 10 cursos	9	7
No contestó	23	19
TOTAL	123	100

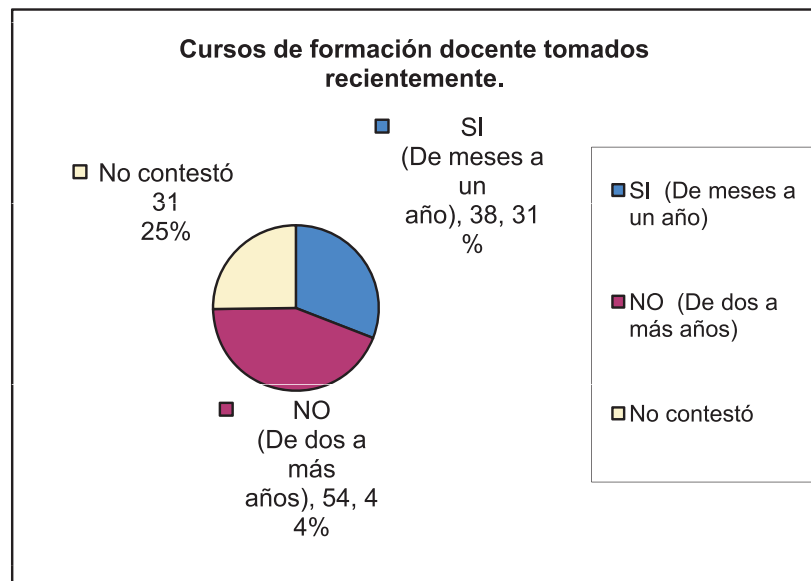
Nota: Se identificó la inclusión de cursos de actualización



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

Reactivo: # 5 ¿Cuándo y cuál fue el último curso de formación docente que tomó?

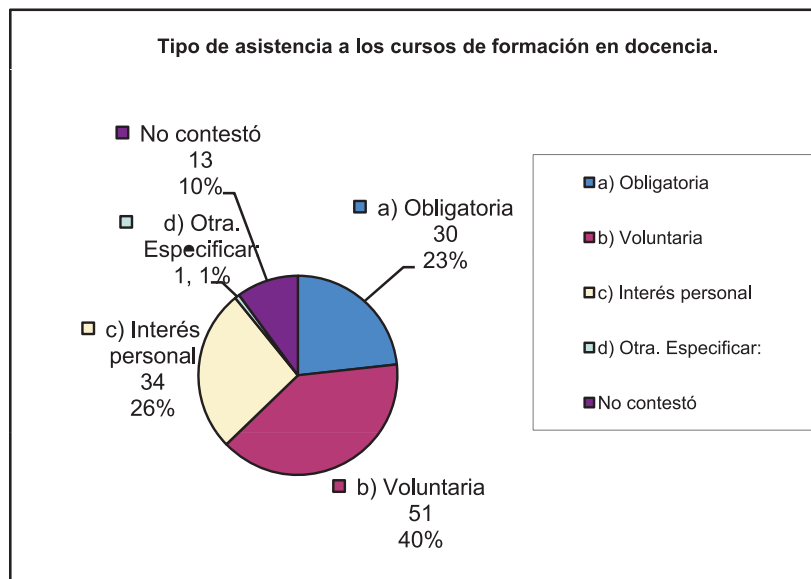
Cursos de formación docente tomados		
Rangos	Frecuencia	%
SI (De meses a un año)	38	31
NO (De dos a más años)	54	44
No contestó	31	25
TOTAL	123	100



Reactivo: # 6. Su asistencia a los cursos de formación en docencia ha sido de tipo:

Tipo de asistencia a los cursos de form. docente		
Opciones	Frecuencia	%
a) Obligatoria	30	23
b) Voluntaria	51	40
c) Interés personal	34	26
d) Otra. Especificar:	1	1
No contestó	13	10
TOTAL	129	100

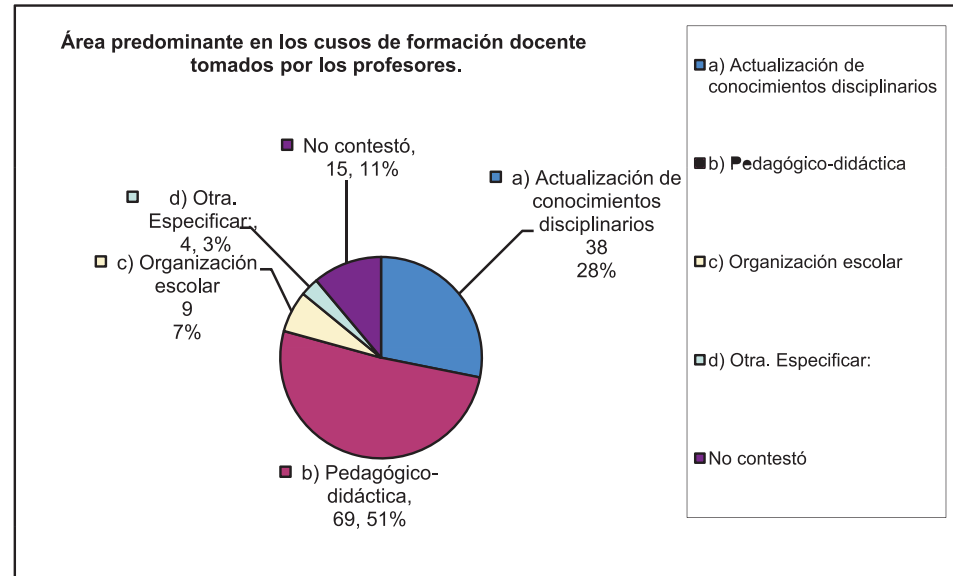
Nota: Algunos profesores marcaron más de una opción



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

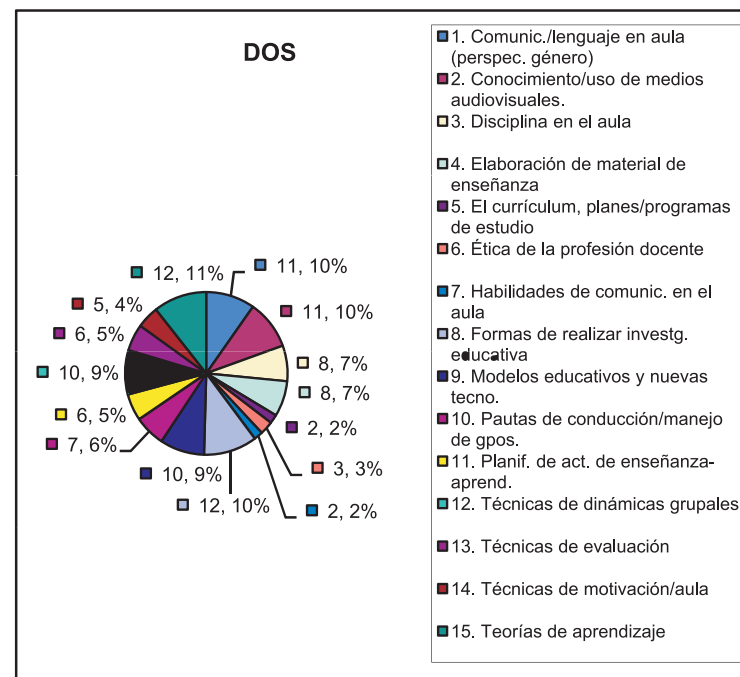
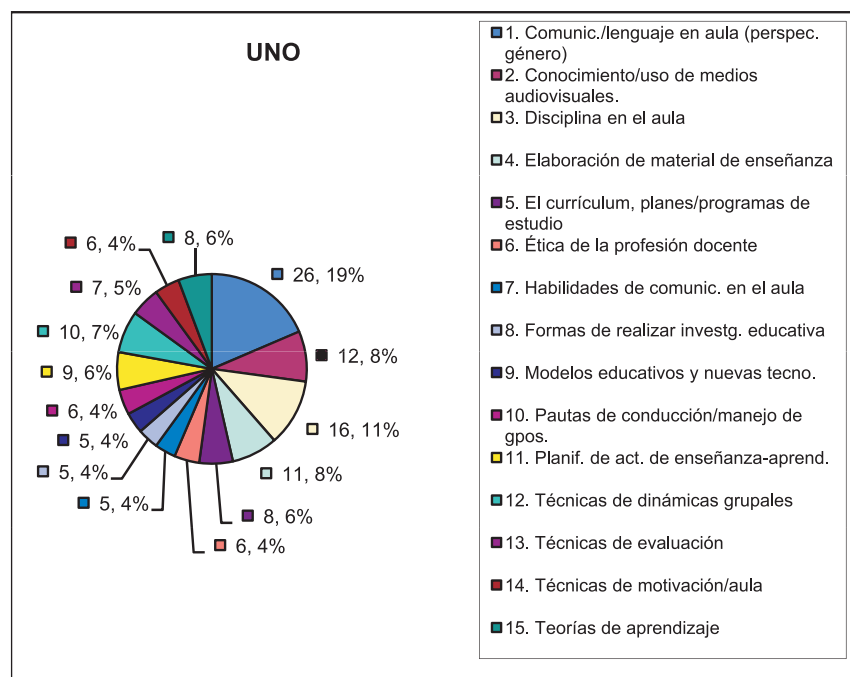
Reactivo: # 7. ¿Qué área ha predominado en los cursos de formación docente que ha tomado?

Área predominante en los cursos tomados		
Opciones	Frecuencia	%
a) Actualización de conocimientos disciplinarios	38	28
b) Pedagógico-didáctica	69	51
c) Organización escolar	9	7
d) Otra. Especificar:	4	3
No contestó	15	11
TOTAL	135	100
Nota: Algunos profesores marcaron más de una opción		

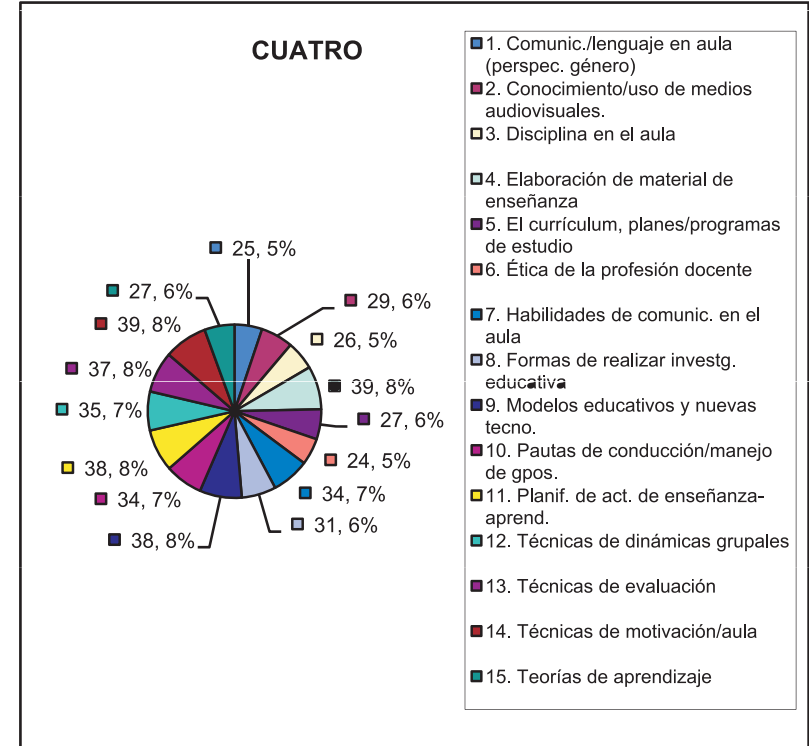
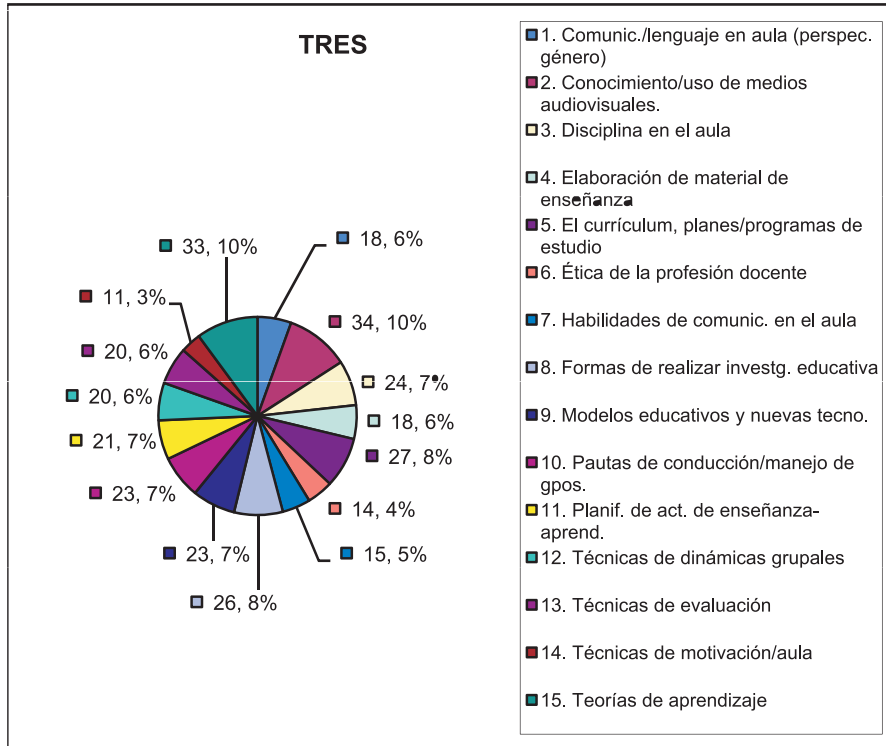


ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

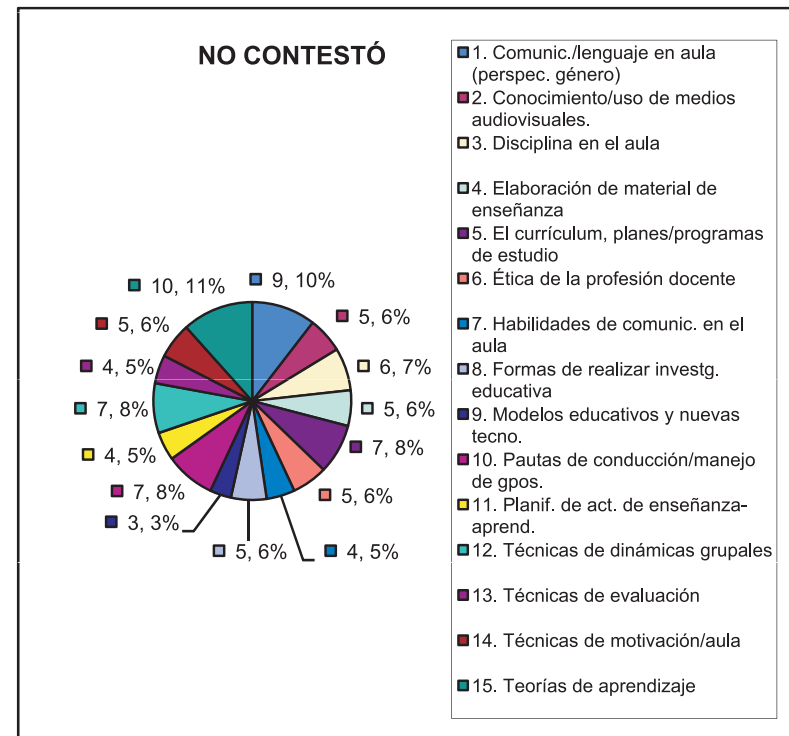
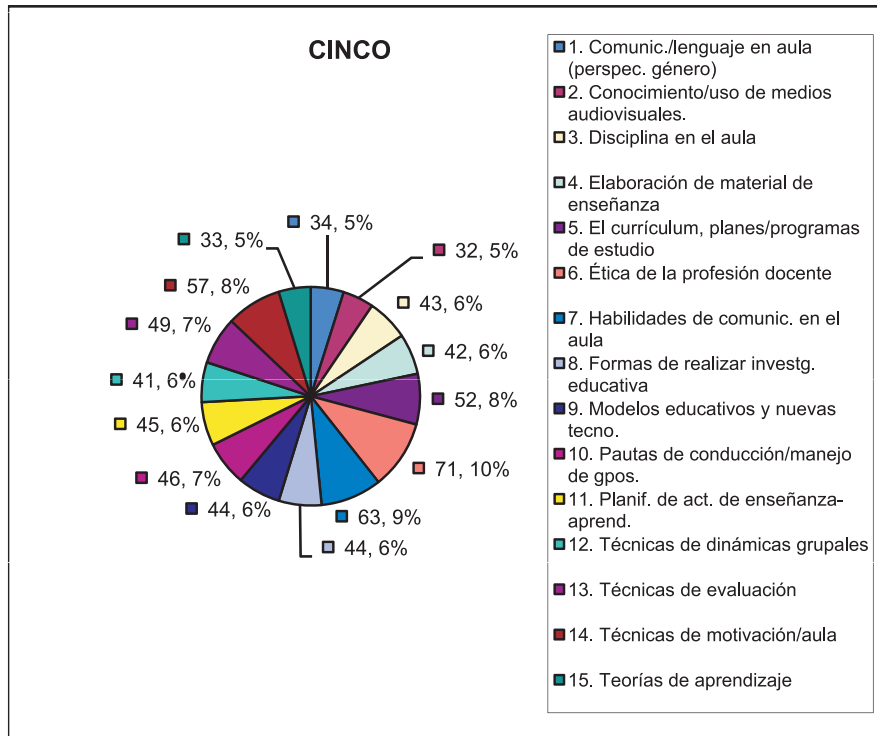
Grado de interés por cada tema, donde: 1 = mínimo y 5 = máximo													
Grado de interés	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		NO CONTESTÓ		Muestra
Reactivos	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	total
1. Comunic./lenguaje en aula (perspec. género)	26	18	11	10	18	6	25	5	34	5	9	10	123
2. Conocimiento/uso de medios audiovisuales	12	9	11	10	34	11	29	6	32	5	5	6	123
3. Disciplina en el aula	16	11	8	7	24	7	26	5	43	6	6	7	123
4. Elaboración de material de enseñanza	11	8	8	7	18	6	39	8	42	6	5	6	123
5. El currículum, planes/programas de estudio	8	6	2	2	27	8	27	6	52	7	7	8	123
6. Ética de la profesión docente	6	4	3	3	14	4	24	5	71	11	5	6	123
7. Habilidades de comunic. en el aula	5	4	2	2	15	5	34	7	63	9	4	5	123
8. Formas de realizar investg. educativa	5	4	12	10	26	8	31	6	44	6	5	6	123
9. Modelos educativos y nuevas tecno.	5	4	10	9	23	7	38	8	44	6	3	3	123
10. Pautas de conducción/manejo de gpos.	6	4	7	6	23	7	34	7	46	7	7	8	123
11. Planif. de act. de enseñanza-aprend.	9	6	6	5	21	6	38	8	45	6	4	5	123
12. Técnicas de dinámicas grupales	10	7	10	9	20	6	35	7	41	6	7	8	123
13. Técnicas de evaluación	7	5	6	5	20	6	37	8	49	7	4	5	123
14. Técnicas de motivación/aula	6	4	5	4	11	3	39	8	57	8	5	6	123
15. Teorías de aprendizaje	8	6	12	11	33	10	27	6	33	5	10	11	123
TOTAL	140	100	113	100	327	100	483	100	696	100	86	100	1845



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL



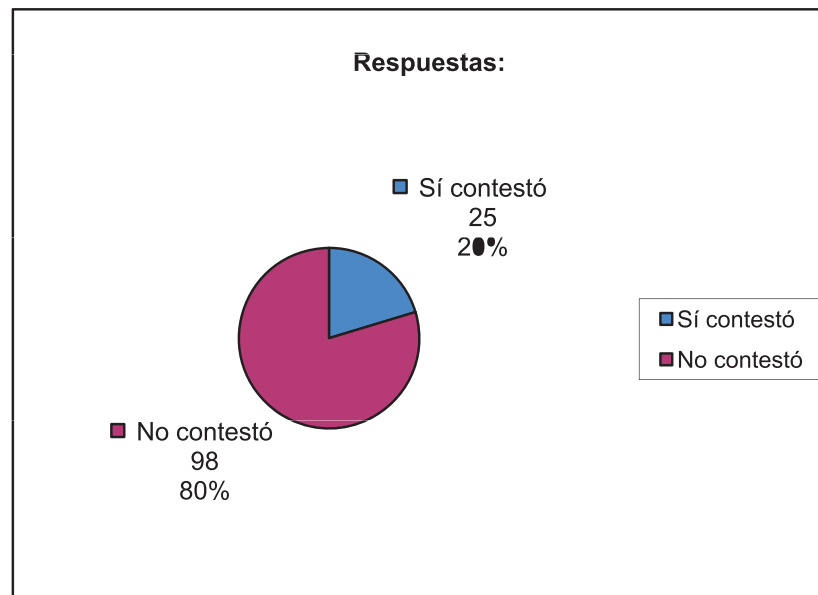
ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

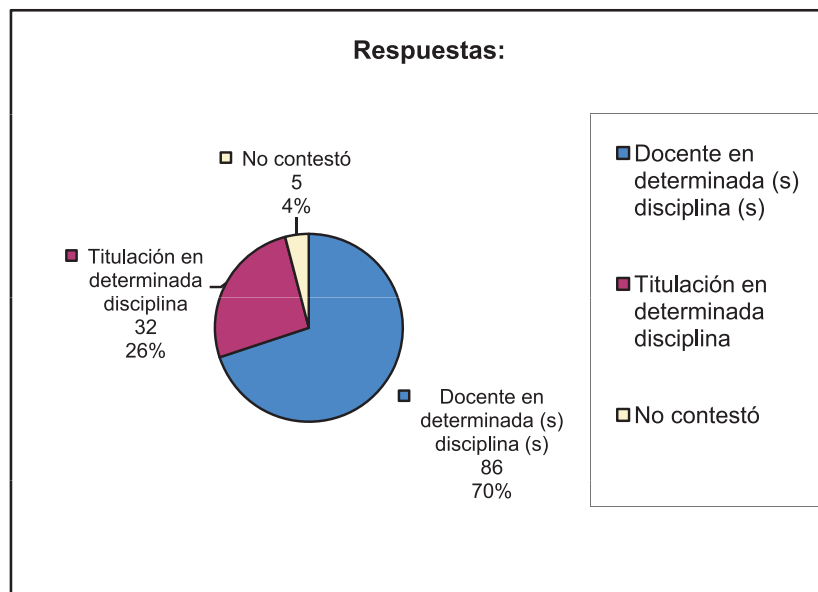
16. PREGUNTA ABIERTA		
Respuestas	Frecuencia	%
Sí contestó	25	20
No contestó	98	80
TOTAL	123	100

Reactivo: # 16. ¿Propone algún tema?



5.2 PREGUNTA ABIERTA		
Respuestas	Frecuencia	%
Docente en determinada (s) disciplina (s)	86	70
Titulación en determinada disciplina	32	26
No contestó	5	4
TOTAL	123	100

Reactivo: # 5.2 ¿Qué profesión ejerce en esta institución?



ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

III. ACTIVIDADES DOCENTES												
Opciones	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		No contestó		Total	
Reactivos	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Cumplir con el horario de clase	68	55	54	44	1	1	0	0	0	0	123	100
2. Tener presente la motivación, interés...	91	74	32	26	0	0	0	0	0	0	123	100
3. Uso de recursos y medios didác.	47	38	44	36	28	23	3	2	1	1	123	100
4. Alumnos cumplen con tareas	23	19	88	71	11	9	0	0	1	1	123	100
5. Se lleva el ritmo previsto en la prog.	45	37	73	59	3	2	0	0	2	2	123	100
6. Logra cumplir con el programa	86	70	36	29	1	1	0	0	0	0	123	100
7. Alumnos conocen criterios de eval.	107	87	10	8	0	0	0	0	6	5	123	100
8. Evaluación continua y formativa	67	54	38	31	17	14	1	1	0	0	123	100
9. Realiza planeación escrita de clase	72	59	35	28	14	11	0	0	2	2	123	100
10. Buena comunicación con alumnos	59	48	62	50	1	1	0	0	1	1	123	100
TOTAL	665	541	472	382	76	62	4	3	13	12	1230	1000

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES												
Opciones	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		No contestó		Total	
Reactivos	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Bajo nivel educativo de estudiantes	12	10	57	46	45	37	5	4	4	3	123	100
2. Gran no. de alumnos por grupo	30	24	39	32	34	28	19	15	1	1	123	100
3. Situaciones difíciles de disciplina	1	1	9	7	65	53	46	37	2	2	123	100
4. Exceso de actas e informes a llenar	5	4	11	9	59	48	46	37	2	2	123	100
5. Tareas docentes que exceden horario	6	5	28	23	53	43	33	27	3	2	123	100
6. Procesos admón. poco profesionales	5	4	19	15	54	44	44	36	1	1	123	100
7. Falta compañerismo entre docentes	10	8	15	12	47	38	49	40	2	2	123	100
8. Falta incentivos económicos	27	22	34	28	38	30	23	19	1	1	123	100
9. Falta de condiciones adecuadas	14	11	35	28	58	48	14	11	2	2	123	100
10. Falta de mobiliario	16	13	36	29	51	42	19	15	1	1	123	100
11. Falta de motivación de alumnos	4	3	33	27	69	56	16	13	1	1	123	100
12. Falta de valoración social (docencia)	12	10	31	25	51	41	29	24	0	0	123	100
13. Pocos recursos didácticos	15	12	39	32	52	42	13	11	4	3	123	100
14. Nuevas exigencias tecnológicas	7	6	11	9	62	50	41	33	2	2	123	100
15. Tiempo limitado por otro trabajo	11	9	17	14	30	24	61	50	4	3	123	100
TOTAL	175	142	414	336	768	624	458	372	30	26	1845	1500

ANEXO: DETALLE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA SUMATORIA HORIZONTAL

Grado de interés por cada tema, donde: 1 = mínimo y 5 = máximo														
Grado de interés Reactivos	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		NO CONTESTÓ		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Comunic./lenguaje en aula (perspec. género)	26	21	11	9	18	15	25	20	34	28	9	7	123	100
2. Conocimiento/uso de medios audiovisuales	12	10	11	9	34	27	29	24	32	26	5	4	123	100
3. Disciplina en el aula	16	13	8	7	24	20	26	21	43	34	6	5	123	100
4. Elaboración de material de enseñanza	11	9	8	7	18	15	39	32	42	33	5	4	123	100
5. El currículum, planes/programas de estudio	8	7	2	2	27	22	27	22	52	41	7	6	123	100
6. Ética de la profesión docente	6	5	3	2	14	11	24	20	71	58	5	4	123	100
7. Habilidades de comunic. en el aula	5	4	2	2	15	12	34	28	63	51	4	3	123	100
8. Formas de realizar investg. educativa	5	4	12	10	26	21	31	25	44	36	5	4	123	100
9. Modelos educativos y nuevas tecno.	5	4	10	8	23	19	38	31	44	36	3	2	123	100
10. Pautas de conducción/manejo de gpos.	6	5	7	6	23	19	34	28	46	36	7	6	123	100
11. Planif. de act. de enseñanza-aprend.	9	7	6	5	21	17	38	31	45	37	4	3	123	100
12. Técnicas de dinámicas grupales	10	8	10	8	20	16	35	28	41	34	7	6	123	100
13. Técnicas de evaluación	7	6	6	5	20	16	37	30	49	40	4	3	123	100
14. Técnicas de motivación/aula	6	5	5	4	11	9	39	32	57	46	5	4	123	100
15. Teorías de aprendizaje	8	7	12	10	33	26	27	22	33	27	10	8	123	100
TOTAL	140	115	113	94	327	265	483	394	696	563	86	69	1845	1500

ANEXO II

Instrumentos de recolección de información

2.1 Instrumento de recolección de datos: Formato del cuestionario.

2.2 Guiones de entrevista

CUESTIONARIO PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ACATLÁN"

PRESENTACIÓN

El presente cuestionario tiene como objetivo: Identificar las necesidades y problemáticas que enfrenta el docente universitario en su labor cotidiana, así como el interés por la formación docente. **Su colaboración anónima** permitirá la realización del trabajo de investigación de la tesis: *El diagnóstico de las problemáticas en docencia del profesorado universitario, como elemento esencial para diseñar programas de Formación Docente a Nivel Superior.*

Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Señale con una "X", o escriba la respuesta adecuada a su caso personal.

I. DATOS GENERALES			
<p>1. Edad: _____ años</p> <p>2. Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p>	<p>3. Titulación:</p> <p>a) Licenciatura <input type="checkbox"/></p> <p>b) Maestría <input type="checkbox"/></p> <p>c) Doctorado <input type="checkbox"/></p> <p>d) Otra: _____</p>	<p>4. ¿Qué acciones desempeña en su práctica docente?</p> <p>a) Dar asesoría <input type="checkbox"/></p> <p>b) Impartir clases <input type="checkbox"/></p> <p>c) Dar orientación <input type="checkbox"/></p> <p>d) Promover la difusión cultural <input type="checkbox"/></p> <p>e) Realizar investigación <input type="checkbox"/></p> <p>f) Ser tutor <input type="checkbox"/></p>	<p>5. Antigüedad en esta institución: _____ años</p> <p>a) De forma continua <input type="checkbox"/></p> <p>b) De forma esporádica <input type="checkbox"/></p>
<p>6. Área(s) profesional(es) en la(s) que imparte clases:</p> <p>a) Ciencias Jurídicas <input type="checkbox"/></p> <p>b) Ciencias Socioeconómicas <input type="checkbox"/></p> <p>c) Diseño y Edificación <input type="checkbox"/></p> <p>d) Humanidades <input type="checkbox"/></p> <p>e) Matemáticas e Ingeniería <input type="checkbox"/></p> <p>f) Otra: _____</p>	<p>7. Adscripción como profesor:</p> <p>a) ASIGNATURA <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Interino..... ()</p> <p style="padding-left: 20px;">Definitivo..... ()</p> <p>b) CARRERA <input type="checkbox"/></p> <p style="padding-left: 20px;">Tiempo completo... ()</p> <p style="padding-left: 20px;">Medio tiempo..... ()</p>	<p>8. ¿Cuántas horas extra-clase dedica a la docencia a la semana?</p> <p style="text-align: center;">_____ horas.</p>	<p>9. ¿Los ingresos derivados de su actividad docente le permiten solventar sus gastos en general?</p> <p>1. Por completo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Son complementarios <input type="checkbox"/></p> <p>3. Son insuficientes <input type="checkbox"/></p>

II. CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

INSTRUCCIONES: Seleccione una opción o escriba una respuesta según corresponda.

1. Experiencia laboral como docente: _____ años

2. ¿Cuenta con un tipo de preparación formal (certificada) sobre docencia?.....Sí () NO ()

3. El tipo de preparación que tiene sobre la enseñanza es producto de:

- a) El haber tomado un curso institucional de inducción a la docencia.
- b) La investigación bibliográfica sobre cuestiones pedagógicas.
- c) Las experiencias propias frente a la clase.
- d) Los modelos de enseñanza de “los buenos maestros” que ha conocido.
- e) Otra. Especificar: _____

4. ¿De las siguientes opciones, cuál representa el motivo que le condujo a desempeñarse como docente?

- a) Usted lo buscó, era un deseo personal.
- b) Estaba en sus expectativas y se lo ofrecieron.
- c) No estaba en sus expectativas, pero se le presentó.
- d) Era una opción temporal, mientras encontraba un trabajo atractivo en su profesión disciplinaria.
- e) Otra. Especificar: _____

5. ¿Cómo considera la labor del docente universitario?

- a) Es necesaria una preparación formal previa sobre la enseñanza.
- b) De esfuerzo personal, sólo requiere de un buen dominio de conocimientos.
- c) Es cuestión de retomar actitudes de profesores cuando se fue alumno/a.
- d) Sencilla, cualquier profesionista entusiasta puede realizarla.
- e) Otra. Especificar: _____

6. ¿Qué recomendación sobre “cómo enseñar” considera adecuada para un profesor nuevo que la solicita?

- a) Un programa institucional de formación docente. (Sólo si los conoce)
- b) La consulta de libros sobre la enseñanza.
- c) Se aprende a enseñar, enseñando.
- d) La enseñanza es una cuestión espontánea, intuitiva y creativa.
- e) Otra. Especificar: _____

7. ¿Qué considera hace al buen profesor?

- a) La preparación constante a través de una formación específica para el ejercicio docente.
- b) El nivel de conocimientos con base en el grado de titulación.
- c) Los años de experiencia.
- d) El cumplir puntualmente con el horario y entrega de calificaciones.
- e) Otra. Especificar: _____

8.- ¿En cuál de las siguientes concepciones ubica a la docencia?

- a) Profesión.
- b) Arte.
- c) Semiprofesión.
- d) Técnica-instrumental.
- e) Otra. Especificar: _____

III. ACTIVIDADES DOCENTES				
<i>INSTRUCCIONES: A continuación se presenta un conjunto de actividades relacionadas con su tarea docente, se le pide señale con una "X" la frecuencia a cada una de las mismas. Recuerde que la información es anónima y confidencial.</i>	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Cumplo puntualmente con el horario establecido de la clase				
2. En clase tengo presente la motivación, el interés, la formación previa y las experiencias de mis alumnos				
3. Hago uso de recursos y medios didácticos				
4. Los alumnos cumplen con las tareas				
5. Se lleva el ritmo previsto en la programación				
6. Logro cumplir con el programa de la materia				
7. Mis alumnos conocen los criterios y sistemas de evaluación				
8. Realizo una evaluación continua y formativa para desarrollar la programación según las características de aprendizaje del grupo				
9. Realizo una planeación escrita de la clase antes de impartirla				
10. Tengo una buena comunicación con los alumnos				

IV. PROBLEMÁTICAS DOCENTES				
<i>INSTRUCCIONES: Indique con una "X" si las siguientes circunstancias representan una problemática en su labor docente.</i>	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. El bajo nivel educativo de los estudiantes				
2. El gran número de alumnos por grupo representa una dificultad en su actividad docente				
3. Enfrenta situaciones difíciles de disciplina y respeto con algunos alumnos en su actividad docente				
4. Exceso de actas e informes a llenar				
5. Exigencia de tareas docentes que exceden el horario de trabajo				
6. Existen procesos administrativos de gestión ineficiente y poco profesionales que afectan su labor docente				
7. Falta de compañerismo entre docentes				
8. Falta de incentivos económicos a la docencia				
9. Falta de las condiciones adecuadas del salón de clases (iluminación, ventilación, acústica)				
10. Falta de mobiliario flexible y polivalente				
11. Falta de motivación de los alumnos				
12. Falta de una valoración social de la profesión docente				
13. Los recursos didácticos que brinda la institución son pocos y de baja calidad.				
14. Nuevas exigencias tecnológicas para las que no está preparado				
15. Tener el tiempo limitado sólo a impartir clase por la necesidad de trabajar en otro lugar				
16. ¿A qué problemática (s) se ha enfrentado usted en la realización de su labor docente cotidiana?				

V. FORMACIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES: *Seleccione o escriba una respuesta según corresponda.*

1. ¿Considera necesario tener una formación profesional en docencia previa a su ejercicio?..... **SÍ** () **NO** ()

2. ¿Le interesa tomar cursos pedagógico-didácticos para mejorar su labor docente?..... **SÍ** () **NO** ()

3. ¿Ha tomado algún curso institucional sobre formación en docencia?....**SÍ** () **NO** ()

3.1 ¿Los cursos pedagógico-didácticos que ha tomado en la FES – Acatlán y/o en otra institución han cubierto sus expectativas docentes? De forma:

- a) Satisfactoria
- b) Buena
- c) Regular
- d) Deficiente



3.2 De las siguientes opciones, ¿cuál (es) representa (n) una razón por la (s) que usted no ha participado en los programas de formación docente?

- a) Experiencias negativas soportadas en anteriores participaciones.
- b) Falta de difusión de los cursos y actividades de formación docente.
- c) Las actividades no corresponden a los intereses docentes sino a los intereses administrativos.
- d) Las temáticas son poco interesantes.
- e) Los cursos son repetitivos.
- f) Los horarios son poco accesibles.
- g) No recibo ninguna ayuda pedagógica significativa para mejorar mi trabajo.
- h) No tengo verdadero interés.
- i) Otra. Especificar: _____

Responda de la pregunta 4 a la 7, sólo si ha tomado algún curso de formación docente en la “FES- Acatlán”

4. ¿Cuántos cursos sobre formación en docencia ha tomado? _____

5. ¿Cuándo y cuál fue el último curso de formación docente que tomó? _____

6. Su asistencia a los cursos de formación en docencia ha sido de tipo:

- a) Obligatoria
- b) Voluntaria
- c) Interés personal
- d) Otra. Especificar: _____

7. ¿Qué área ha predominado en los cursos de formación docente que ha tomado?

- a) Actualización de conocimientos disciplinares
- b) Pedagógico-didáctica
- c) Organización escolar
- d) Otra. Especificar: _____

5.1 INSTRUCCIONES:

1. En la siguiente secuencia de números señale con una "X" el grado de interés por cada tema.

CLAVE:
 1 = mínimo
 5 = máximo

	GRADO DE INTERÉS				
	1	2	3	4	5
1. Comunicación y lenguaje en el aula desde una perspectiva de género					
2. Conocimiento y uso de los medios audiovisuales					
3. Disciplina en el aula					
4. Elaboración de material de enseñanza					
5. El currículum, los planes y programas de estudio					
6. Ética de la profesión docente					
7. Habilidades de comunicación en el aula					
8. Formas de realizar investigación educativa sobre la práctica docente					
9. Modelos educativos y nuevas tecnologías					
10. Pautas de conducción y manejo de grupos					
11. Planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje					
12. Técnicas de dinámicas grupales					
13. Técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje					
14. Técnicas de motivación en el aula					
15. Teorías de aprendizaje					
16. ¿Propone algún tema?					

5.2 ¿Qué profesión ejerce en esta institución?

COMENTARIOS:

Muchas gracias por su colaboración

Guión de entrevista semiestructurada dirigido a la instancia responsable de la Formación Docente en cada unidad multidisciplinaria

Fecha: _____

Dependencia: _____

Nombre del entrevistado (a): _____

Cargo: _____

Objetivos:

- Recabar información sobre la función y cobertura que brinda la instancia responsable de la Formación Docente en cada unidad multidisciplinaria de la UNAM.
- Identificar las experiencias y acciones destinadas a brindar atención a los intereses y problemáticas de los docentes.
- Identificar la injerencia que tiene el profesorado en el diseño de propuestas y proyectos destinados al mejoramiento de la docencia

1. ¿Cuál es el origen de la instancia encargada de la formación docente y a qué necesidades responde?
2. ¿Cuenta con algún plan estratégico de desarrollo en el cual se orienten sus operaciones?
3. ¿Cuál es la función de la instancia y con qué mecanismos cuenta para lograr dicha función?
4. ¿Bajo qué dirección se encuentra esta instancia? (¿La instancia tiene alguna relación o subordinación con la DGAPA?)
5. ¿Qué concepto de formación docente se maneja en esta instancia?
6. ¿Se maneja alguna política institucional con respecto a la formación docente? desde su perspectiva, ¿considera adecuada la importancia otorgada a las acciones de formación docente por la política institucional?
7. ¿Cuál es la labor que desempeña esta instancia sobre la formación del profesorado en la docencia, entendiéndose como las acciones dirigidas a los docentes con la finalidad de proporcionarles saberes pedagógico-didácticos para mejorar su práctica en el aula?
8. ¿A qué profesores se les brinda formación docente y qué nivel de cobertura tienen los programas de formación docente?
9. ¿Existe algún programa creado específicamente para la formación docente? y en caso ¿Qué ofrece el programa al docente?
10. ¿Qué requisitos debe cubrir el profesor interesado en los programas dirigidos a la formación docente?

11. ¿Existe alguna norma respecto a las temáticas de investigación propuestas por los profesores que solicitan ingreso a algún programa? (Aludiendo a los programas de formación docente)
12. ¿Qué otras acciones de formación docente realiza esta instancia además de los programas de la DGAPA? (Cursos, Talleres, Foros, Conferencias)
13. ¿Existe una calendarización de las acciones de formación docente?
14. ¿En qué se basan para diseñar y realizar las acciones de formación docente? (¿Realizan algún diagnóstico, encuesta, análisis de opinión, autoevaluación?)
15. ¿Qué características tiene el formador de Formación Docente?
16. ¿Existe injerencia del profesorado universitario en el diseño de actividades de formación dirigido a ellos? ¿Existe algún sondeo sobre los intereses del profesorado universitario?
17. ¿Existe algún mecanismo encargado de identificar y dar atención a las problemáticas que enfrenta el profesorado en su labor cotidiana?
18. ¿Existe alguna limitante que impida el desarrollo de proyectos sobre la formación docente?
19. ¿Existe algún control o evaluación sobre los resultados obtenidos de las actividades de formación docente? ¿A qué plazo? (corto, mediano, largo)
20. ¿Existe algún proyecto a futuro dirigido a la formación en la docencia?

Muchas gracias por su tiempo

**Guión de entrevista semiestructurada dirigido a la autoridad correspondiente y que nos pudiera brindar información sobre la formación docente en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)
Sede 3, Oficinas centrales.**

Nombre del entrevistado: _____

Fecha: _____

Cargo: _____

Objetivos:

- Recabar información sobre la función y atención que otorga la DGAPA a la formación docente.
- Examinar la finalidad de las acciones destinadas a la formación docente.

1. Podría decirme brevemente ¿con qué finalidad surgió la DGAPA y a qué necesidades responde?
2. ¿Cuál es la función principal de la DGAPA y con qué mecanismos cuenta para lograr dicha función?
3. ¿Cuenta la DGAPA con algún plan estratégico de desarrollo en el cual se orienten sus operaciones?
4. ¿Cuál es la política institucional que maneja la DGAPA con respecto a la formación docente en específico?
5. ¿Qué concepto de formación docente maneja la DGAPA y en qué reside ésta? (ocupa, objetivo)
6. El Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE 1977-1997 con Barnés de Castro) brindaba especial atención a la formación docente y planteaba un proceso de profesionalización de la docencia, con su desaparición se interrumpió dicho proceso. ¿Es la DGAPA la encargada de cubrir en alguna medida ese espacio?
7. ¿De qué manera la DGAPA continúa con el proceso de profesionalización de la docencia?
8. De los programas que maneja la DGAPA ¿cuáles van dirigidos específicamente a la formación docente en el Nivel Superior? (¿19?)
9. (En caso de existir) ¿Los programas de Formación Docente, se apegan a acciones dirigidas al profesorado con el fin de proporcionarles saberes pedagógico-didácticos para mejorar su práctica docente en el aula?
10. ¿En qué se basan para diseñar y llevar a cabo las acciones de formación docente?
11. ¿Existe algún control o evaluación de los resultados obtenidos de las actividades de formación docente? ¿A qué plazo? (corto, mediano, largo).

- ¿El cuestionario de opinión de Internet representa la evaluación?, ¿qué manejo se le da a los datos obtenidos?
- 12. ¿Existe injerencia del profesorado universitario en el diseño de actividades de formación?
 - ¿Existe algún sondeo sobre los intereses del profesorado universitario? (*diagnóstico*)
- 13. ¿Existe algún tipo de secuencia e integración de las actividades de formación docente por parte de la DGAPA?
- 14. ¿En qué medida la DGAPA define la línea de acción en torno a la formación docente en las unidades multidisciplinarias de la UNAM? (Las instancias de las dependencias están supeditadas a la intervención y/o restricción de recursos por parte de la DGAPA)
- 15. ¿En qué medida las acciones de formación docente implementadas en cada dependencia académica depende de la aprobación éstas por parte de la DGAPA y/o de gestión de apoyos de la autoridad académica responsable de la formación docente?
- 16. ¿Existe alguna restricción o limitante que impida el desarrollo de proyectos sobre formación docente?

Muchas gracias por su tiempo.

**Guión de entrevista semiestructurada dirigido a los formadores de formación docente.
(Experiencias)**

Fecha: _____

Nombre del entrevistado (a): _____

Objetivo: Recuperar las experiencias de profesores que hayan impartido cursos sobre Formación Docente en Acatlán.

1. ¿Cuál es el concepto de docencia que usted tiene?
2. ¿Qué es para usted la formación docente?
3. Desde su experiencia ¿los profesores universitarios cuentan con alguna formación o preparación previa al ejercicio de la docencia?
4. ¿Cómo fue que usted se interesó y desempeñó dentro del campo de la formación docente?
5. ¿Qué requerimientos debía cubrir el formador de formación docente? ¿cómo es que usted fungió como formador de profesores universitarios?
6. ¿Seguían algún plan estratégico formal que orientara las acciones de formación docente?
7. ¿Cuál era la política institucional sobre la formación docente?
8. ¿A qué necesidades respondía la formación docente?
9. ¿Cuál era el propósito de brindar formación docente?
10. ¿A qué profesores se dirigía la formación docente? ¿Qué tipo de cobertura tenían las acciones o programas de formación docente?
11. ¿En qué consistían las actividades sobre formación docente (programas, cursos, talleres)?
12. ¿En qué se basaban para diseñar y realizar las acciones de formación docente? (¿Realizan algún diagnóstico, encuesta, análisis de opinión, autoevaluación?)
13. ¿De qué carácter era la asistencia del profesorado a las acciones de formación docente? (obligatorio o voluntario)
14. ¿Existía algún mecanismo encargado de identificar los intereses de los profesores universitarios para posteriormente diseñar, planear y operar acciones de formación docente?
15. ¿A qué limitantes se enfrentaban en las acciones de formación docente? (falta de asistencia)

16. ¿Existía algún tipo de secuencia e integración en las actividades de formación docente dirigidas a los profesores universitarios?
17. ¿Se pueden identificar cambios notables en la práctica de los docentes generados por la formación docente?
18. Desde su experiencia ¿Cuáles serían las sugerencias de cambio para mejorar la atención en la formación docente?

Muchas gracias por su tiempo