



Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras

educación

iisue

La ética profesional y la responsabilidad social universitaria son dos campos temáticos emergentes en las instituciones públicas y privadas, entre ellas las de tipo educativo. La amplitud de sus objetos de estudio permite la participación de profesionales de diferentes áreas del conocimiento, al constituir espacios interdisciplinarios que, a su vez, favorecen la producción de saberes, abren nuevas líneas de investigación y contribuyen a la solución de los problemas sociales. En esta obra, se conjugan trabajos de académicos de quince instituciones de educación superior de Brasil, España, Francia, México y Venezuela, que abordan cuestiones como formación docente, excelencia del profesorado, inclusión educativa, desarrollo sustentable y ética cívica, articulados en torno a los dos grandes ejes del libro. Los artículos vinculan aspectos teóricos y metodológicos, y aportan al análisis de los conceptos que los sustentan. Asimismo, actualizan el debate en torno a la construcción de sociedades más justas, incluyentes, equitativas y sustentables, en un contexto mundial caracterizado cada vez más por la violencia, la intolerancia, la exclusión y el menoscabo de los recursos del planeta. Es, así, una obra de referencia importante para investigadores, profesores, estudiantes universitarios, y para aquellos profesionales que se interesan en estos asuntos.

Ética profesional
y responsabilidad social
universitaria:
experiencias institucionales

educación

iiSUE

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Hirsch Adler, Ana, editor. | Pérez Castro, Judith, editor.

Título: Ética profesional y responsabilidad social universitaria : experiencias institucionales / Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro, coordinadoras.

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2022322 | ISBN 978-607-30-2493-8

Temas: Maestros universitarios – Ética profesional. | Universidades – Aspectos sociales. | Universidades – Aspectos morales y éticos – México. | Educación inclusiva.

Clasificación: LCC LB1779.E767 2018 | DDC 174.9372—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro se deriva del proyecto de investigación “Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, financiado por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) (IN300217).

Coordinadora editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Graciela Bellon

Edición digital
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2019

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-2493-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

11 Presentación

DESAFÍOS ÉTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

- 23 La ética en la articulación de la formación
y de la investigación en Ciencias de la Educación
Jérôme Guérin, Benjamin Watteau y Teresa Yurén
- 45 La formación ética profesional en programas
de maestría en Educación: deberes de religación
*Juan Martín López Calva, Rodolfo Cruz Vadillo
y Bruno Sánchez Flores*
- 61 Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para
la formación de un docente con valores profesionales
Douglas A. Izarra Vielma
- 79 Ética profesional y evaluación.
Un análisis de las buenas prácticas docentes
Roberto Sanz Ponce
- 101 El diálogo reflexivo como acompañamiento
en la formación de profesionales indígenas
Amalia Nivón Bolán y Gabriela Czarny Krischkautzky

ÉTICA PROFESIONAL Y EXCELENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

- 115 Principios éticos para la formación centrada en el aprendiente
Teresa Yurén, Luis Enrique García Pascacio y Silvia Briseño Agüero
- 133 Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado
de posgrado de la UNAM
Ana Hirsch Adler
- 149 Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores
de excelencia según los estudiantes universitarios
Guadalupe Chávez González
- 165 Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil
João Ferreira de Oliveira y Mônica Aparecida da Rocha Silva
- 181 Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente
en educación superior
Cecilia Navia Antezana

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA PARA LA INCLUSIÓN

- 199 Aportes de la responsabilidad social universitaria
para la inclusión social
Judith Pérez-Castro
- 217 Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad.
Una acción de responsabilidad social universitaria
Armandina Serna Rodríguez y Antelmo Castro López
- 231 Responsabilidad social e inclusión educativa: el desafío
de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Guadalupe Palmeros y Ávila

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO SUSTENTABLE

- 251 El paradigma de la responsabilidad social universitaria
desde tres universidades latinoamericanas
*Ana Esther Escalante Ferrer, César Darío Fonseca Bautista
y Luz Marina Ibarra Uribe*

- 267 Ética y responsabilidad social con el medio ambiente
en las instituciones sanitarias españolas
Marta Aguilar Gil y José María Bleda García
- 285 Diez años de responsabilidad social universitaria
con la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel
Ulises Torres Sánchez y Genoveva Villalobos Contreras

ELEMENTOS DE LA ÉTICA CÍVICA

- 301 Ética cívica y comportamientos no éticos en los estudiantes
del bachillerato de la UNAM
Gabriela Cabrera López y Patricia Gómez Esqueda
- 315 Siglas y acrónimos
- 319 Sobre los autores

La ética profesional y la responsabilidad social universitaria se articulan en torno al objetivo de formar profesionales comprometidos con el servicio, el bienestar humano y el desarrollo sustentable. Aunque sus orígenes son distintos, la primera como parte de las éticas aplicadas y la segunda de la vertiente de la responsabilidad social corporativa, ambas comparten principios y valores, como la justicia, la autonomía, el respeto por los otros y por el medio ambiente, la inclusión y la equidad.

A lo largo de su historia, las universidades han buscado responder a los cambios y las demandas sociales, fortaleciendo y ampliando sus funciones sustantivas. No obstante, en los últimos años, la celeridad de las transformaciones ha ido en aumento, por una parte, gracias a la dinámica de la producción de conocimientos y, por otra, por la complejidad y multiplicidad de las necesidades sociales, lo que ha planteado nuevas exigencias a estas instituciones.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009, ya se señalaba que este nivel educativo tenía la responsabilidad de mejorar la atención a los problemas sociales, no sólo ofreciendo servicios de calidad, sino también a través de la promoción de la paz, la tolerancia, el respeto por los distintos saberes, la relevancia social, los derechos humanos y la sustentabilidad (UNESCO, 2009).

En este contexto, se ha buscado asumir un papel más protagónico, principalmente diversificando la oferta educativa, actualizando

los planes de estudio, realizando investigación y difundiendo los conocimientos pero, además, estableciendo puentes con los diferentes sectores sociales. La ética profesional y la responsabilidad social han abierto nuevos caminos para fortalecer dicho compromiso.

La formación de los profesionales ha estado cada vez más cerca de las necesidades de las personas y de los colectivos, en el entendido de que un trabajo bien hecho no se circunscribe únicamente a los conocimientos y las habilidades técnicas, sino que también implica reconocer a los otros, especialmente a los beneficiarios directos e indirectos de todo lo que se lleva a cabo en las universidades, con sus derechos, intereses y expectativas. La formación en ética profesional aporta a la dimensión moral del trabajo profesional (Hortal, 2002; Beauchamp y Childress, 2013), porque a la par de los deberes abarca otros componentes de la actuación, como son los principios, las normas y reglas, los ideales, las virtudes, los valores, las metas y las competencias.

Por su parte, la responsabilidad social universitaria ha puesto énfasis en la reorganización de las funciones y la resignificación del papel que desempeñan los actores institucionales, a fin de potenciar la capacidad transformadora de las universidades. Esa transformación busca, en primer lugar, la participación y el bienestar de quienes forman parte de ellas, estudiantes, profesores, directivos, administrativos para, en un segundo momento, promover la colaboración con otros agentes, instancias y colectivos.

La construcción de sociedades más justas, incluyentes, abiertas y sustentables es un compromiso ético y una responsabilidad. Las instituciones no pueden trabajar de espaldas a las necesidades sociales, so pena de perder vigencia y legitimidad. Esto último es particularmente cierto en contextos marcados por la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la violencia, como ocurre en muchos países del orbe, entre ellos los de América Latina. Sin embargo, es importante reconocer que ésta es una labor que no le corresponde a una entidad en abstracto; por el contrario, a los establecimientos educativos los sostenemos todos los que trabajamos en ellos y todos los que nos hemos formado en ellos. De este modo, somos nosotros los que con

nuestro trabajo ético y socialmente responsable realizamos sus fines y le damos sentido a su quehacer.

PROPÓSITOS Y EJES

La presente publicación tiene diversas finalidades. La primera es construir una articulación entre dos campos temáticos: la ética profesional y la responsabilidad social universitaria, buscando compartir diferentes perspectivas de investigación, marcos teóricos, metodologías, resultados y propuestas que puedan ser de utilidad para fortalecer el trabajo universitario, así como para la resolución de problemas sociales.

También consideramos relevante dar a conocer las investigaciones que, sobre estos dos campos, han realizado académicos de diversas instituciones de México, América Latina y Europa, con el fin de abrir nuevas líneas de investigación y generar grupos de trabajo multi e interdisciplinarios. Queremos, además, contribuir a la formación de estudiantes, profesionales e investigadores, a través de las diversas miradas que aquí se exponen y que fueron construidas por académicos que hacen investigación y docencia, en contextos diversos. Consideramos que compartir estas experiencias contribuye a reflexionar sobre las tareas de docencia y de investigación.

Asimismo, cada vez más se reconoce que la generación y trasmisión de conocimiento no se pueden hacer de manera aislada, sino que es necesario crear redes de colaboración, nacionales e internacionales, que permitan reorganizar el trabajo académico, mejorar los procesos de formación, racionalizar los recursos y fortalecer la vinculación con los diferentes sectores sociales. Con base en estas ideas, propusimos los siguientes ejes:

1. Desafíos éticos en la formación docente. Comprende aquellos capítulos que abordan las diferentes situaciones que intervienen en la formación de los profesionales de la educación en diferentes niveles educativos, como el papel de las instituciones, la eticidad de la profesión docente, la socialización de los valores profesio-

nales, la identidad y la imagen social del docente, los conflictos éticos y las condiciones laborales, y el papel que las categorías cognitivas y afectivas tienen en la enseñanza.

2. **Ética profesional y excelencia del profesorado universitario.** Los textos que aquí se incluyen se interesan por analizar el trabajo académico e identificar aquellas dimensiones y rasgos que caracterizan a los buenos profesores y que podrían considerarse como elementos para la formación y actualización de nuevos maestros. Algunas de las temáticas que comparten son principios, valores y competencias profesionales, políticas que influyen y contextualizan la labor académica y la consideración de los estudiantes como eje central de la docencia.
3. **Responsabilidad social universitaria para la inclusión.** Los escritos que abarca este eje giran en torno a la pregunta de lo que aportan las instituciones a los procesos de inclusión, a partir del conocimiento de lo que hacen, los problemas que enfrentan y las posibles soluciones que se pueden generar. Estos trabajos se fundamentan en los desarrollos teóricos que en el nivel internacional y nacional se han hecho sobre esta problemática. Algunos de los conceptos clave que los aglutinan son responsabilidad social universitaria, políticas educativas para la inclusión, relación entre inclusión y exclusión, y grupos en situación de vulnerabilidad.
4. **Responsabilidad social y desarrollo sustentable.** Estos textos, a diferencia del eje anterior, tratan la responsabilidad social dentro y fuera de las instituciones educativas y tienen como interés común diferentes ámbitos del desarrollo sustentable, como el compromiso y crecimiento social, la protección del entorno y de las personas, el buen aprovechamiento de los recursos y los programas de sensibilización y concientización.
5. **Elementos de la ética cívica.** Este último rubro se refiere al impacto que tienen las instituciones educativas en la formación para la vida democrática. Para ello, se tocan temas como comportamientos no éticos, derechos humanos, virtudes y valores cívicos, y la relación entre prácticas docentes y ciudadanía.

¿DE QUÉ TRATA ESTE LIBRO?

Los capítulos se clasificaron por la temática que consideramos que mejor los representa. El primero es el de Jérôme Guérin, Benjamin Watteau y Teresa Yurén, que se titula, “La ética en la articulación de la formación y de la investigación en Ciencias de la Educación”. Se describen dos estrategias: un observatorio y un laboratorio del Centro de Investigación sobre la Enseñanza, el Aprendizaje y la Didáctica, ambas desarrolladas en Francia, a partir de las cuales se construyó una serie de herramientas de investigación, teóricas y metodológicas, respecto a la formación de profesores. Se definen los desafíos éticos de la formación y los elementos del marco teórico; la incidencia de la triple exigencia sobre la naturaleza de las relaciones entre formadores, investigadores y aprendices, y los hallazgos que se basan en las significaciones que los participantes les atribuyeron.

El segundo se denomina “La formación ética profesional en programas de maestría en Educación: deberes de religación”, de Juan Martín López Calva, Rodolfo Cruz Vadillo y Bruno Sánchez Flores. En él, se presentan los resultados de la prueba piloto de un cuestionario diseñado con el fin de indagar la formación en ética profesional, que se imparte en dichos posgrados de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Para ello, se aplicó una escala tipo Likert, basada en tres aproximaciones teóricas: la enseñanza de valores profesionales, la ética de principios y los deberes de religación que sustentan la ética planetaria de Edgar Morin.

El tercero se llama “Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la formación de un docente con valores profesionales”, de Douglas A. Izarra Vielma. En él, se discuten las dificultades que enfrentan los docentes para formarse en valores profesionales, principalmente su desmoralización, los obstáculos en su trabajo cotidiano, la escasez de tiempo, la carga de trabajo y el desempeño de múltiples roles. Se concluye que es necesario realizar un cambio profundo en los procesos de formación y de desarrollo profesional, así como diseñar políticas que contribuyan al fortalecimiento de la identidad docente.

El cuarto es de Roberto Sanz Ponce y tiene por nombre “Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes”. Se trata de un análisis de la evaluación, sus características, dificultades e implicaciones en la formación docente, esto desde la perspectiva humanista de la educación y los principios de la ética profesional. Al final, se argumenta que los maestros tienen que estar preparados para los desafíos de su profesión, así como para evaluar su propia labor y la de sus estudiantes.

Amalia Nivón Bolán y Gabriela Czarny Krischkautzky presentan el quinto trabajo, “El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de profesionales indígenas”, en donde analizan la formación de estudiantes de algunas comunidades y pueblos del sur del país que trabajan en educación indígena e intercultural bilingüe. Se concluye que el relato biográfico es un espacio que ayuda a promover la reflexión, desarrollar la escritura académica a partir de la propia experiencia y fortalecer la dimensión ética.

El sexto texto es “Principios éticos para la formación centrada en el aprendiente”, elaborado por Teresa Yurén, Luis Enrique García Pascacio y Silvia Briseño Aguero. En él, los autores dan cuenta de una investigación acerca de lo que estudiantes y profesores consideran como un “buen profesor” universitario. El propósito es presentar algunos resultados de la fase exploratoria en la que se revisó la literatura sobre el tema, junto con el sondeo que se hizo mediante la aplicación de tres preguntas abiertas a profesores y alumnos.

El siguiente es el de Ana Hirsch Adler, con el título “Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM”, en el que se presentan los antecedentes y principales resultados de la prueba piloto de un proyecto de investigación sobre este tema; además, se describen las diez dimensiones del instrumento utilizado y el procedimiento de aplicación a una muestra de académicos de los 41 posgrados de la UNAM. Los resultados muestran que algunos de los principales indicadores son el conocimiento de la materia que se enseña, la continua actualización científica, la preparación de las clases y cómo construyen los estudiantes su propio conocimiento.

El octavo trabajo se llama “Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios”, de Guadalupe Chávez González. La autora presenta el campo temático de la investigación sobre la excelencia del profesorado universitario, tomando en cuenta los *rankings* académicos como uno de los criterios que se utilizan para evaluar a las universidades. A partir del diseño y aplicación de un cuestionario a una muestra de alumnos, se analizó la percepción de los estudiantes, la visión de los profesores y los planteamientos institucionales respecto a ser un profesor de calidad.

João Ferreira de Oliveira y Mônica Aparecida da Rocha Silva elaboran en coautoría el escrito “Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil”, en donde problematizan acerca de los procesos de regulación y reorganización de la formación en el nivel posgrado y las formas de producción del conocimiento. El propósito es comprender el impacto que las políticas públicas han tenido en el trabajo de los profesores y estudiantes, así como las implicaciones ético-profesionales en la dirección de tesis.

El décimo artículo se denomina “Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior”, de Cecilia Navia Antezana, que se realizó con base en una revisión de diversos trabajos teóricos y productos de investigación que se han desarrollado sobre la excelencia del profesorado. Se abarcan tres temas: los rasgos que distinguen a un profesor excelente, la influencia que tienen los profesores en la socialización e identidad profesional y la ética profesional docente. Se concluye que dichos estudios se interesan fundamentalmente por conocer las prácticas y los procesos que permiten un ejercicio profesional ético.

El siguiente trabajo es el de Judith Pérez-Castro sobre los “Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social”. En él, se analiza el compromiso que tienen las instituciones de educación superior para ampliar las oportunidades de los colectivos vulnerables y, particularmente, los aportes que se pueden hacer desde la responsabilidad social universitaria. Se parte de dos perspectivas:

la de los impactos institucionales y la que busca favorecer el trabajo colaborativo con la comunidad. Al final, se presenta un modelo con cuatro ejes: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social.

Armandina Serna Rodríguez y Antelmo Castro López exponen el “Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad. Una acción de responsabilidad social universitaria”, en el que se señalan los principales logros que ha tenido la Universidad Autónoma de Baja California respecto a la inclusión de estos alumnos desde la perspectiva de la responsabilidad social. Los autores reconocen el mérito de los esfuerzos institucionales por incluirlos, así como por contar con un registro de su perfil y necesidades. Al final, se proponen algunas medidas para mejorar la atención de este sector de la población universitaria.

El décimo tercero escrito, “Responsabilidad social e inclusión educativa. El desafío de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, de Guadalupe Palmeros y Ávila, consiste en una revisión de algunos documentos rectores de dicha institución, cuyo fin es analizar la forma en que la responsabilidad social y la inclusión educativa han permeado las políticas y acciones. Los resultados indican que estos dos temas son relativamente recientes en el discurso de esta universidad y que hace falta diseñar estrategias más claras que contribuyan a la resolución de los problemas que se han generado por la poca visibilidad sobre estos asuntos.

Ana Esther Escalante Ferrer, César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe presentan “El paradigma de la responsabilidad social universitaria desde tres universidades latinoamericanas”, que es un análisis comparativo en tres instituciones: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; Universidad de Antioquia, Colombia y Universidad de Atacama, Chile. En los resultados, los autores sostienen que en estas instituciones los proyectos de desarrollo buscan incorporar la reflexión colectiva de los actores institucionales, propiciar condiciones para la investigación y promover el desarrollo económico y social.

El siguiente se denomina “Ética y responsabilidad social con el medio ambiente en las instituciones sanitarias españolas”, de Marta Aguilar Gil y José María Bleda García, cuyo objetivo es identificar las acciones para la protección del medio ambiente que llevan a cabo cuatro hospitales de ese país. El estudio se basa en la revisión de los documentos institucionales y en un cuestionario aplicado a los responsables de la gestión medio ambiental. Se concluye que se ha logrado la concientización y sensibilización en los ciudadanos, pero que se requiere más trabajo tanto en el nivel de los profesionales del sector sanitario como con los pacientes y familiares.

El trabajo que sigue es el de Ulises Torres Sánchez y Genoveva Villalobos Contreras, intitulado “Diez años de responsabilidad social universitaria con la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel”, en el que se presentan los avances que ha realizado la UNAM como parte de este proyecto. El análisis de las acciones implementadas se fundamentó en cuatro etapas: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. Se sostiene que la tarea está inconclusa y que se continúa trabajando para conservar los espacios de investigación y docencia, así como para desarrollar programas que ayuden a minimizar los efectos negativos en el medio ambiente.

El último trabajo es “Ética cívica y comportamientos no éticos en los estudiantes del bachillerato de la UNAM”, de Gabriela Cabrera López y Patricia Gómez Esqueda, que se propuso explorar la frecuencia con que los alumnos han observado comportamientos violentos en dos sistemas: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Entre los resultados, se destaca la naturaleza multifactorial de la violencia escolar, así como algunas de las variables que lo reproducen, como el género, el reconocimiento académico y la etapa de la trayectoria escolar.

REFERENCIAS

Beauchamp, Tom y James Childress (2013), *Principles of biomedical ethics*, 7.^a ed., Nueva York, Oxford University Press.

Hortal, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brower.

UNESCO (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, UNESCO.

Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro

DESAFÍOS ÉTICOS EN LA
FORMACIÓN DOCENTE

La ética en la articulación de la formación y de la investigación en Ciencias de la Educación¹

Jérôme Guérin, Benjamin Watteau y Teresa Yurén

PROBLEMÁTICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

A principios de la década de los setenta, después del surgimiento de las Ciencias de la Educación en Francia, los fines de la educación superior universitaria se transformaron profundamente. Los problemas sociales ligados a la aparición y aumento constante del desempleo masivo en los países europeos condujeron a la universidad francesa a preocuparse por la inserción profesional de sus egresados. La universidad, que se concebía como lugar privilegiado de transmisión de saberes académicos con ambición enciclopédica, buscó entonces impulsar la profesionalización para responder a las demandas económicas y sociales de la sociedad. Esa transformación se realizó en medio de tensiones entre los diferentes actores cuando se abordaron cuestiones con implicaciones éticas: ¿la formación debía ante todo responder a las exigencias de adaptación de los individuos a su entorno de trabajo y satisfacer los criterios de utilidad? ¿Debía seguirse ocupando principalmente de transmitir saberes académicos o debía también tener una dimensión emancipadora que priorizara el desarrollo de los futuros profesionales?

En este contexto, la investigación en Ciencias de la Educación (CE) pasó a ocuparse de las relaciones entre formación y práctica profesional. Si bien continuó el estudio de los contenidos, métodos e instrumentos de transmisión de saberes, se ocupó también de los fines,

1 Traducción de Cony Brunhilde Saenger y Julieta Espinosa, profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

las formas y las estrategias de acción en torno a las profesiones (Albero, 2013). Este doble centramiento en los medios y fines convirtió a las CE en una pluridisciplina que buscó articular la educación superior con las transformaciones sociales, y aprovechar el potencial operativo de los conceptos y las teorías para comprender e interpretar los aspectos axiológicos de los entornos de formación. Esto exige que los investigadores en CE clarifiquen su postura sobre los modos de construcción del conocimiento y las implicaciones éticas de las relaciones entre los actores de la formación y de la investigación.

En torno a estas consideraciones, el Laboratorio del Centro de Investigación sobre la Educación, el Aprendizaje y la Didáctica (Centre de Recherche sur L'Education, les Apprentissages et la Didactique, CREAD, por sus siglas en francés, que forma parte de dos universidades francesas: Rennes y Bretagne Occidentale) desarrolla un programa de investigación cuya finalidad es construir herramientas teóricas y metodológicas articuladas desde la perspectiva de una teoría ecológica de la actividad de formación (Albero, 2013; Guérin, 2014; Watteau *et al.*, 2014; Watteau *et al.*, 2017) para cumplir una triple exigencia: epistémica, axiológica y pragmática (Avazini, 1992; Charlot, 1995; Meirieu, 1995; Develay, 2001 y Albero, 2013).

En esta comunicación, después de definir los desafíos éticos en la formación, se procederá a exponer los elementos del marco teórico. En segundo lugar, se argumentará sobre la incidencia de la triple exigencia en las relaciones entre formadores, investigadores y aprendices. En tercer lugar, explicaremos, con base en un caso, cómo se articula un observatorio con un laboratorio de investigación y sus retos, insistiendo en la importancia del acceso a las significaciones construidas por los actores como criterio de científicidad y de ética.

IDENTIFICACIÓN DE LAS FINALIDADES ÉTICAS EN LA ACTIVIDAD DE LA FORMACIÓN

Según Paul Ricoeur (1990), lo ético (ámbito de la eticidad) consiste en la intencionalidad de la vida buena; es decir, en una forma de vida

caracterizada por interacciones que una comunidad particular estima como buenas. La moral consiste en juzgar esa intencionalidad a la luz de principios de justicia con pretensión de universalidad y con un efecto de restricción.

Con frecuencia, lo bueno y lo justo entran en tensión y esto se manifiesta en los dilemas que enfrenta un sujeto confrontado a elecciones complejas, que conllevan situaciones potencialmente portadoras de valores antagónicos y limitaciones contextuales. Desde este punto de vista, lo ético se inscribe en una o en varias culturas y es una cuestión particular y situada. Al ser aplicada la norma moral (universal) a lo particular, se suele encontrar obstáculos prácticos, sobre todo cuando el sujeto portador de valores se topa con el otro diferente. Entonces, entra en juego la prudencia. Se cumple, así, el teorema ético que según Ricoeur (1990) es la intencionalidad de la vida buena, en instituciones justas, con y para el otro.

Considerando esto, Yurén (2012) alude a tres dimensiones de la ética profesional: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento del profesionista.

1) La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan su misión. Suele concretarse en un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva.

2) La moralidad del profesionista consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional, en cada caso, toma decisiones cuando los valores entran en conflicto o cuando la validez de las normas se pone en cuestión. Se trata de procedimientos que se llevan a cabo interiormente por procesos de deliberación, reflexión y construcción de pautas de juicio o criterios de justicia. El tipo de procedimiento depende en buena medida de las experiencias de vida, de la efectividad de los procesos educativos, del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado y del esfuerzo de descentramiento que realiza la persona para arribar al “punto de vista moral”, donde el criterio es

abstracto y universalizable. Los principios se relacionan con el ideal de profesional al que se aspira.

3) El comportamiento moral o conjunto de actos que realiza el sujeto en el plano profesional. Aquí se pone en juego la capacidad de autorregulación, entendida como esfuerzo para convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser, así como la comprensión y el trabajo sobre sí mismo, para ser capaz de comprender la situación y actuar de manera prudente.

En la educación superior, como en todo campo de formación, el formador debe alcanzar los objetivos fijados por una institución y procurar forjar una ética profesional, teniendo libertad relativa para determinar la manera de hacerlo; además, debe tomar decisiones que ponen en juego su propia ética como formador. La elección de las modalidades pedagógicas es una tarea discrecional (Valot, 2006) que exige prudencia. Por la elección que realiza para cumplir su acción de formación, cada formador se refiere más o menos explícitamente a un paradigma de enseñanza (Albero, 2010), a una concepción del aprendizaje y a la valoración de ciertas formas de relación entre quienes enseñan y quienes aprenden. Además de esto, García-Ruiz (2016) y Linard (1989) mostraron que el marco arquitectural de las escuelas, la disposición espacial de las salas, el número de estudiantes, el material técnico utilizado, los referenciales de competencia y de certificación, así como las modalidades de certificación, son todos ellos elementos que tienen incidencia en el acto pedagógico y conllevan decisiones éticas. La toma de conciencia de esto puede contribuir a una mejor trasmisión del saber y facilitación de los aprendizajes.

Las divergencias comprobadas entre el sistema de valores del formador y la acción pedagógica requerida constituyen un primer nivel de elección ética. La naturaleza y el motivo de las tensiones varían de un formador a otro, generando potenciales oposiciones entre ellos al momento de colaborar en la definición o conducción de estrategias educativas; se trata aquí de un segundo nivel de posicionamiento ético. El tercer nivel es el de la práctica de intervención frente a los estudiantes, que presenta dilemas relativos a la concreción de las decisiones previas. La exploración científica de estos diferentes niveles

requiere la combinación de métodos etnográficos y comprensivos de la actividad de formar.

HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA ESTUDIAR LAS CUESTIONES ÉTICAS EN LA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN

En este apartado exponemos los elementos del marco teórico que permiten examinar los aspectos éticos de la formación, así como poner en perspectiva las consecuencias de responder a la triple exigencia del programa de investigación: 1) la exigencia epistémica de inteligibilidad de los fenómenos relacionados con los conocimientos producidos y validados en términos de saber (mundo de las ciencias); 2) la exigencia axiológica de admisibilidad individual y colectiva de estos mismos conocimientos y saberes (mundo de los valores), y 3) la exigencia pragmática de su utilidad individual y colectiva (mundo del trabajo) (Albero, 2013).

La principal dificultad de la articulación de esas exigencias reside en mantener su equilibrio, siempre amenazado con volcarse hacia una u otra forma de cientificismo, moralismo o funcionalismo práctico. Cuando dicha articulación existe es porque los investigadores han asumido parte de la responsabilidad social de la universidad, acompañando a los formadores en su objetivo de diseñar ambientes de formación emancipadores. Hacer inteligibles las tensiones generadas por la acción de formación implica considerar como totalidad la intencionalidad del sujeto y las lógicas sociales, los límites que imponen las situaciones y las transformaciones dinámicas de las interacciones con el medio ambiente, lo individual y lo colectivo. En esa tarea, el concepto de *dispositivo ternario y trilógico* (Albero, 2010a, b y c) constituye una aportación fundamental. Se trata de concebir el estudio de los dispositivos de formación y de las acciones de quienes intervienen desde una lógica inductiva en espiral emergente. Los medios ambientes de formación son abordados como constructos híbridos, situados y distribuidos de tal forma que emergen de acoplamientos dinámicos de humanos y objetos. El dispositivo ternario y trilógico se

define como una disposición estratégica intencionada por humanos y por objetos técnicos según tres dimensiones: ideal, funcional de referencia y vivida (Albero, 2010a, b y c).

Al considerar ese doble aspecto del dispositivo —intencionado y estratégico—, se entrelazan los motivos y modos de organización que lo sostienen. La lógica instrumental que subyace a la dimensión funcional está en relación estrecha con la *epistemo-axiología* que llevan a cabo los diferentes participantes del medio ambiente de formación. La organización estratégica es construida según un conjunto de valores y de conocimientos o creencias relativos al saber que hay que transmitir, así como a los medios para lograrlo, pero la interpretación de dicho conjunto suele diferir entre el diseñador, los formadores y los aprendices. Cada sujeto comprometido con el entorno sociotécnico de formación, inscribe su actividad en estas dos dimensiones (ideal y funcional) según una trayectoria propia que responde a una lógica existencial, dando con ello cuerpo a la tercera dimensión del dispositivo: la vivida.

Un enfoque inmersivo de tipo etnológico, asociado a la consideración del punto de vista de los sujetos, permite comprometer el concepto de dispositivo ternario y trológico al actualizar los juegos de tensión entre las lógicas: a) epistemo-axiológica, b) instrumental, y c) existencial. La inteligibilidad de estos procesos (Albero y Guérin, 2014) es puesta en evidencia gracias al análisis de la actividad *in situ* que permite dar cuenta de la forma en la que esas lógicas convergen o no, generando más o menos transformaciones en los sujetos y modificando en parte el medio ambiente de formación.

ENFOQUE ORIENTADO POR EL ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

El análisis de la actividad pone en juego varios postulados y conceptos científicos relativos a la actividad humana. Se ancla empíricamente en el análisis del entorno de formación como dispositivo ternario y trológico, también se asocia al enfoque de lo vivo y de la cognición desarrollado por Maturana (1977) y Varela (1989) en su larga

colaboración (Varela, Maturana y Uribe, 1974; Maturana y Varela, 1980, 1994). Está próximo a las perspectivas de Bateson (1977, 1984) y de la Escuela de Palo Alto, y se inscribe en la esfera de influencia de la cibernética y de la sistémica al ofrecer una alternativa a los diseños de las concepciones cognitivista computacional y *behaviorista* del aprendizaje.

A partir de la negación de la dualidad cuerpo-espíritu, esta perspectiva considera al conocimiento como encarnado en un cuerpo, una historia y una experiencia. Insiste en el enfoque fenomenológico que hace posible la comprensión efectiva del despliegue de la actividad de un individuo en interacción permanente con su entorno o medio ambiente natural, técnico y social. Sostiene que es en y por la acción que cada organismo se autonomiza, construyendo conocimientos que le ayudan a interactuar con su medio. Este postulado ontológico de autonomía biológica es considerado como la raíz de los aprendizajes sociales humanos. La riqueza del entorno cultural y las condiciones sociales, especialmente las de los entornos de formación, permiten actualizar ese potencial.

Esta postura epistemológica se acompaña de una perspectiva ética que considera los entornos de formación como potenciales de instrumentación de autonomía social; es decir, como vectores de emancipación y de desarrollo de nuevas disposiciones para actuar (Lahire, 2002). El análisis de la actividad humana en el marco teórico y metodológico del curso de la acción (Theureau, 2009, 2015) especifica el postulado de la *enacción*, añadiéndole dos hipótesis complementarias que recuperamos en nuestras investigaciones. De acuerdo con la hipótesis de la conciencia prerreflexiva, un actor en condiciones favorables puede describir hasta cierto punto su actividad, lo que da lugar a una experiencia, una vivencia. Por otra parte, con base en la hipótesis de la actividad-signo, el desarrollo de aquello que fue lo vivido puede ser descrito como una concatenación de signos, considerados como unidad elemental de la cognición. Este enfoque semiológico de la conciencia prerreflexiva permite, a partir de entrevistas, operacionalizar la perspectiva fenomenológica de la *enacción*.

El conjunto de estas hipótesis refuerza la idea de que la actividad humana es resultado de una selección de elementos significativos que un individuo realiza en su medio ambiente material y social. Tal selección es el fruto del carácter a la vez histórico y anticipador de la cognición y opera sobre la base de un conjunto de recursos, conocimientos y creencias construidos a partir de la actividad pasada en relación con las proyecciones sobre eventos futuros (expectativas, esperanzas) (Zeitler, 2011). En otros términos, la actividad es definida como un trayecto dinámico de sujetos motivados por la búsqueda de objetos (Linard, 1994).

Considerar la actividad como histórica, intencional y que da lugar a una conciencia hace que la interpretación exteriorizada sea extremadamente modesta e incompleta. Por eso, el investigador considera la actividad de los sujetos como enigmática y toma en serio la riqueza de lo ordinario. Esto implica, entonces, tomar en cuenta sistemáticamente el punto de vista de los sujetos para acceder a la experiencia y considerar que sus elecciones epistemológicas tienen consecuencias axiológicas que requieren una metodología particular y la colaboración entre investigador e informante (Albero, Linard y Robin, 2009). Esto permite reunir información sobre las vivencias que acompañan la actividad.

COLABORACIÓN ENTRE FORMADORES, APRENDICES E INVESTIGADORES

El análisis de la actividad en formación reconoce su filiación con la ergonomía desarrollada en Francia y retoma la ética del diseño de entornos de trabajo. La explicitación de los principios metodológicos permite precisar la manera en la que se plasma esta ética en las relaciones entre investigadores e informantes/participantes en el ámbito de las CE. La finalidad práctica o social de los programas de investigación influye en la estructuración y organización de esas relaciones en diferentes etapas de la investigación.

La colaboración entre los diferentes actores de la investigación se basa en el establecimiento de una confianza mutua. Por eso, el primer paso consiste en definir las modalidades de colaboración en el marco de un contrato. Esto es muy importante, ya que los informantes provienen tanto de la comunidad de los formadores como de la de los estudiantes (Guérin, 2012; Guérin *et al.*, 2004 y 2014). Cada uno debe asegurarse de que sus palabras no serán utilizadas al servicio de un proyecto de terceros (Riff y Guérin, 2006). La inmersión etnográfica es el mejor medio para construir la confianza (Malinovski, 1978) y velar porque no se perjudique a los participantes en el estudio. En esta fase, el proyecto de investigación es progresivamente coconstruido con los actores del campo social, articulando así las preocupaciones epistémicas y pragmáticas. Es la negociación lo que define al proyecto colectivo, cuyas finalidades concilian preocupaciones de diferente naturaleza y buscan el mutuo beneficio.

A partir de un estudio sobre las incidencias de la *videoformación* en el desarrollo profesional de los aprendices, se eligió analizar las actividades de un aprendiz y de un tutor y su articulación en un entorno de formación, específicamente diseñado para responder a una dificultad del campo de la formación de docentes: el carácter problemático de los consejos que brinda el formador en conversaciones posteriores a las sesiones de clase. Los estudios empíricos relativos a situaciones de tutoría o de consejería pedagógica mostraron que los consejos eran pertinentes cuando fueron solicitados y formulados a partir de una interpretación compartida entre el tutor y el aprendiz de la situación analizada. En las primeras sesiones de consejería pedagógica, Trohel y Saury (2009) observaron que los aprendices tomaban poco la iniciativa y procuraban enmascarar sus dificultades. Los tutores tendían a imponer los temas y el clima de conversación, interviniendo sobre todo para emitir un juicio normativo y prescribir reglas pedagógicas y didácticas para actuar de otro modo. El examen de las preocupaciones típicas de los aprendices relativas a la naturaleza de las relaciones con su tutor puso en evidencia que procuraban no intervenir, beneficiarse de los consejos cuando fue necesario y convertir al tutor en un “aliado”, un recurso.

Con base en los resultados de los trabajos antes citados, se construyó la situación de formación a la que nos referimos en esta comunicación; ésta fue diseñada en un entorno de formación con la intención de hacer el análisis de la práctica docente mediatizada (Linard, 1989) gracias a extractos de películas y herramientas analíticas empleadas para favorecer la reflexión en torno a los gestos profesionales en una clase típica. Se observó cómo se transformó la actividad del aprendiz en clase al aplicar criterios de eficacia y de comodidad. Esto se hizo en el marco de la maestría en Oficios de la Educación, la Enseñanza y la Formación,² en la que participan una veintena de estudiantes que se forman como profesores de educación física y deportiva.

La colaboración entre investigadores, formadores y estudiantes implicó una enculturación mutua en el mundo del otro. El investigador, como especialista del método de investigación propuesto, no puede simplemente confiar en la autenticidad de los propósitos que le comunican sus informantes, debe asegurarse que informen acerca de los significados relativos a la actividad estudiada. Es una condición necesaria para describir el flujo de conciencia (Theureau, 2006) que acompaña la actividad en el momento de su desarrollo. Se trata entonces de interrogar al informante, invitándolo a reflexionar sobre una actividad pasada.

Para documentar bien el significado de la actividad, se requiere que el investigador logre apropiarse de los constructos culturales específicos del campo de práctica que está explorando; esto depende, entonces, del grado de enculturación (Laplantine, 1996). Por eso, es importante que el investigador comprenda los propósitos de los informantes (semántica natural de la acción), sin interrumpirlos, para que aclaren el uso de tales o cuales nociones.

Al respecto, es conveniente precisar que la participación de los informantes en la investigación se prolonga en virtud de su participación en la validación social de los resultados y la difusión de éstos en la comunidad de práctica.

2 MEEF por sus siglas en francés: Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation.

Articulación dinámica entre el observatorio y el laboratorio

Las condiciones y modalidades de colaboración entre investigadores e informantes para alcanzar los objetivos empíricos y pragmáticos se concretan en una red de relaciones entre un laboratorio y un observatorio. El primero es el lugar donde se diseña y ajusta el ambiente de formación; el segundo es el conjunto de actividades que se realizan para producir el material empírico que documenta la actividad de los informantes/participantes, conforme ésta se va desarrollando en el ambiente de formación. La articulación entre laboratorio y observatorio permite transformar un ambiente de formación en espacio de experimentación.

Hay una interdependencia cíclica entre esos dos polos: el laboratorio integra progresivamente los resultados de las investigaciones realizadas, al mismo tiempo que genera nuevas interrogantes. Así, un primer ciclo de estudio de fragmentos de videos sobre la actividad de los enseñantes en formación (Watteau *et al.*, 2017) condujo a generar un nuevo ambiente de formación. Éste no resultó de aplicar prescripciones derivadas de la investigación, sino de buscar mejorar el diseño, tomando en cuenta los resultados de diversas investigaciones, lo cual generó un nuevo ciclo de acoplamiento entre el laboratorio y el observatorio.

La actividad de diseño es dinámica y evolutiva, alterna las fases de análisis de los fenómenos de la actividad con fases de ajustes al ambiente. De esta manera, en la relación entre investigación y práctica social se abandona la tentación de que domine la primera sobre la segunda, y la formación no queda sometida a la investigación, sino que la fecunda. En esta perspectiva, las acciones de investigación y de formación devienen consustanciales (Schwartz, 1997).

El laboratorio

El dispositivo es laboratorio en tanto que en él se diseñan y hacen ajustes al ambiente de formación. Al convertir el ambiente de formación en espacio de experimentación social adscrito a una investigación, se debe cuidar que se cumplan las condiciones éticas establecidas. El objetivo de los investigadores es ayudar a los formadores-diseñadores a extraer de la investigación beneficios para su actividad de diseño. El reto es modificar la organización y estructuración de la actividad de los aprendices, conforme a objetivos educativos.

En el marco de la colaboración entre el investigador, los aprendices y los formadores, la situación de formación inédita fue construida para suscitar actividades convergentes con los objetivos de la profesionalización. Se buscó que la experiencia en clase de un enseñante experimentado, en este caso el tutor, fuese un recurso que estimulara el aprendizaje-desarrollo de los aprendices sobre la enseñanza. Con este fin, el enseñante experimentado explicitó su experiencia durante una entrevista que le hizo el aprendiz con apoyo de una guía de autoconfrontación apoyada en el registro audiovisual de la actividad del profesor durante la clase.

La intención era romper la relación asimétrica prescriptiva, al modificar la situación clásica de la consejería pedagógica. El objetivo, primero, fue modificar la palabra oral del tutor, por un recurso que ayudara a los aprendices a desarrollar una actividad reflexiva respecto a la intervención en clase. Ciertamente, la relación permanecía asimétrica en tanto que el tutor poseía los saberes para actuar en la situación, y es probable que ello fuera condición de que los aprendices lograran beneficiarse de sus consejos. Éste fue uno de los aspectos, entre muchos otros, que la guía de entrevista buscaba aclarar. La modalidad de *videoformación* descansó en una concepción no-neutral, desde el plano ético, del uso de este artefacto en la formación (Linard, 1989; Linard y Prax, 1984). Se trataba, así, de desmontar las trampas evidenciadas por Linard y Prax:

La monopolización del aparato técnico (la cámara) por las personas que son autoridad (formadores, terapeutas, técnicos...), tomas persecutorias en grandes planos prolongados o repetitivos, acumulación de grabaciones con fines no precisados, obligación de múltiples grabaciones de sí mismo, confiscación del poder de análisis, evaluación y decisión sobre la imagen por parte de las personas encargadas, rechazo de éstas para ser grabadas, mientras que ellas someten, obligatoriamente, a los otros, discursos pseudo analíticos que aumentan el efecto desestructurante del ejercicio [...] Todo eso multiplica las ocasiones de conflictos no tratados, de bloqueo o de rechazo, o, más común, de regresión hacia un estado de dependencia de la figura de la autoridad, a la que le conviene, ampliamente, que todo esto no se analice (1984: 110).

El observatorio

Consiste en producir materiales empíricos relativos a la actividad de quienes forman parte del ambiente de formación, tal como se desarrolla. El objetivo de los investigadores fue evidenciar la historia del acoplamiento estructural del actor en su ambiente, permitiendo que su punto de vista condujera la descripción, para articularlo con el del observador (Theureau, 2009). Se construyeron dos tipos de materiales: datos de observación y datos de entrevista.

Los materiales de observación sirven para dar soporte al análisis exterior, que completa el efectuado a partir de lo recabado desde el punto de vista del actor. Ello permite evidenciar elementos que interfieren ostensiblemente en la actividad, sin mostrarse en la conciencia prerreflexiva del actor. Esos elementos no aparecen en la conciencia, son considerados como transparentes, en el sentido de que están integrados de tal manera al actuar cotidiano que ya no son objeto de atención. Convertidos en invisibles deriva tanto de un modo de corporalidad (comunicación no verbal, *proxémica*) como de un marco de pensamiento, razonamiento e interpretación del

mundo que tiene carácter de evidencia en una cultura de acción dada (Barbier, 2010). En la situación de formación a la que nos referimos, tales elementos de la actividad del tutor han sido revelados, por una parte, por las preguntas de los aprendices y, por otra, por el análisis de los datos recabados por los investigadores. Si bien su actualización permitiría que los informantes adquiriesen un mejor conocimiento de ellos mismos, de ninguna manera se trató de implementarla con fines psicológicos.

De este modo, los datos de observación, en tanto que trazos presentados al actor durante la entrevista de autoconfrontación para ayudarlo a considerar la experiencia vivida, sirvieron también para revelar lo que en la acción era transparente. Esos dos aspectos permitieron dar cuenta de la historia del acoplamiento estructural entre el actor y su ambiente. La actividad, entonces, no pudo ser comprendida sin la construcción de esos dos tipos de materiales.

Acceder al punto de vista del actor: una condición ética

Gracias a la colaboración instaurada entre los formadores y estudiantes, fue posible acceder a las significaciones construidas por los sujetos que estaban en la acción y, en consecuencia, a los conflictos que ahí sucedían, así como a la manera titubeante y en ocasiones contradictoria con la que los resolvieron. Puede afirmarse, entonces, que este modo de investigación permite aproximarse a la cuestión ética *in situ* y romper con el discurso convencional en relación con una deontología profesional o una cultura de acción específica. La confrontación de lo vivido por los diferentes actores posibilita percibir mejor los matices de posicionamiento y abstraer las grandes líneas de oposición.

Por lo que se refiere a la formación, la autoconfrontación permitió relacionar las transformaciones construidas por los estudiantes con las intenciones educativas en las que estaban interesados los formadores. Su convergencia o divergencia fue la ocasión para interrogar la estructuración y la organización del ambiente de formación puesto en marcha por los formadores para alcanzar sus objetivos. Los arte-

factos utilizados y las significaciones contradictorias elaboradas en la actividad en relación con ellos hicieron posible evidenciar que son portadores de diferencias axiológicas. Lejos de ser neutros, participan de la orientación de la acción, favoreciendo ciertas direcciones e impidiendo otras. Más allá de las probables diferencias axiológicas entre los actores, este método permite relacionar las tensiones entre los ideales y la actividad real, a través de la consideración de las lógicas instrumental y existencial que así se revelan. La investigación pone por delante la complejidad de la ética pragmática, incrustada en y por la acción, rompiendo con la idea de que ésta debiera derivar linealmente de la moral o de la deontología.

En el caso al que nos referimos, los resultados mostraron que, a pesar de la modificación de los papeles y de la intención de perturbar la relación asimétrica, el tutor rápidamente tomó la iniciativa al transmitir consejos pedagógicos a los aprendices, justificando sus elecciones en términos de los contenidos de los métodos pedagógicos. Hasta el final de la primera entrevista o durante la siguiente, sucedió que los tutores tomaron la palabra desde la primera persona del singular, que es la que permite compartir significaciones respecto a su actividad en clase. Esta transformación se acompañó de atender, en serio, la acción del aprendiz, así como de una postura receptiva y empática con relación a las preguntas y precisiones de los aprendices.

Los artefactos que constituyen los extractos de lo grabado y el protocolo de entrevista de autoconfrontación fueron determinantes para promover que el tutor modificara su compromiso en la situación de la formación. A partir de la referencia sistemática a los rastros audiovisuales de la actividad, el aprendiz incitó al tutor a desentrañar la significación de su vivencia en clase, antes de optar por un discurso más distanciado de la acción que conduce a las regularidades y leyes propias del oficio. En otros términos, la instrumentación de los aprendices hizo posible favorecer la transformación del compromiso de los tutores.

La entrevista se convierte, entonces, en una situación donde el aprendiz y el tutor aprenden. En nuestra investigación, la confrontación en esta situación nueva implicó, por parte del primero, aprender a con-

ducir la entrevista y, del segundo, aprender a desplegar y documentar la significación de su actividad en clase. El análisis de la articulación de la actividad de los actores mostró que el tutor, progresivamente, había tomado conciencia de la importancia de contener un discurso prescriptivo, en aras de una explicitación detallada de la actividad pasada, a partir de los rastros audiovisuales. En cierto sentido, el tutor fue consciente de lo que puede ser una manera de acompañar, con apertura y sin juicios, a los aprendices.

La experiencia construida en la entrevista incitó a los tutores a cuestionar su concepción de lo que es el consejo pedagógico; descubrieron cuáles preguntas que consideraban ingenuas los llevaron a vislumbrar nuevas posibilidades en su acción en clase; percibieron, igualmente, la utilidad del video que, a pesar de su carácter incómodo, ofrece recursos para superar los comentarios a menudo generales y explicitar aspectos de la actividad que no eran visibles.

El procedimiento de investigación y sus herramientas: ayudas al aprendizaje y a la eficacia

El planteamiento de investigación es, para los participantes en la indagación, una oportunidad para aprender, para abrir nuevas posibilidades y, potencialmente, transformar su actividad en un campo de práctica; así aconteció en las entrevistas de autoconfrontación. En esos momentos, sin que hubiera sido premeditado ni promovido, los participantes construyeron nuevas significaciones e interpretaciones; descubrieron, viendo los rastros en los audiovisuales, elementos que hasta ese momento no habían notado. Esta percepción se acompaña de una concientización de los acontecimientos que se les habían escapado *in situ*. Así, se pudo observar que este proceso de concientización instrumentado daba lugar a la construcción de conocimientos sobre uno u otro (Guérin, 2012) y podía facilitar el cambio de organización de la actividad en ciertas situaciones problemáticas.

En este planteamiento de ayuda, calificado como de ciclo corto, los participantes comprenden los beneficios en términos de aprendi-

zaje y de *performance*, antes de que concluya la investigación. Esto es lo que sucede en el caso del momento de formación; el tutor es consciente de otros modos de interrogación posibles sobre la actividad de los aprendices y de la importancia de responder a sus preocupaciones inmediatas. Un segundo ciclo, o ciclo largo, se instala entre el laboratorio y el observatorio cuando la investigación tiene una incidencia en la manera con la cual va a ser redirigida o modificada la formación bajo estudio.

Confirmamos que mirar el ambiente de formación a partir de la herramienta de análisis del *dispositivo ternario y trilogico* puede contribuir al diseño y a los ajustes del ambiente de formación. La responsabilidad que toca a los investigadores es, por una parte, vigilar que no se pierda inteligibilidad en aras de la prescripción; por otra, impedir la reificación de los conceptos que propone. La articulación entre laboratorio y observatorio centrada en el análisis de la actividad individual y colectiva, así como la actualización de las significaciones construidas por los informantes, y en particular por los estudiantes, conduce a concebir los ambientes de formación como espacios de acciones promovidas. Ésas son las elecciones axiológicas expuestas desde la perspectiva epistemológica en Ciencias de la Educación que se muestran en el campo de práctica que es la formación.

CONCLUSIONES

En esta comunicación pretendimos evidenciar la importancia de un posicionamiento ético en el centro de las relaciones entre investigación y formación, que son continuamente cuestionadas durante los procedimientos de indagación. Perseguir un doble objetivo epistémico y pragmático impone a los actores una vigilancia permanente para mantener el equilibrio entre un acercamiento instrumental de la formación y una concepción emancipadora. Al abandonar una postura positivista en las Ciencias de la Educación, el protocolo de investigación fue concebido como un proceso de objetivación y de instrumentación al recabar datos de las subjetividades, las observaciones y los análi-

sis. Las modalidades de colaboración bajo las cuales ese protocolo opera resultan ser el instrumento de desarrollo de tres compuestos de la formación. Así, mostramos que la triple exigencia (pragmática-epistemológica-axiológica), desde el paradigma de la autonomía y la actividad, es portadora de transformación de los individuos, de las técnicas utilizadas para la formación (video, entrevista, rejillas de análisis) y de los dispositivos.

Esas transformaciones pueden ser conceptualizadas como individuación (Simondon, 2013) psíquica, técnica y colectiva (Watteau, 2017; Watteau *et al.*, 2014). La individuación psíquica revela el proceso de transformación de los sujetos en y por la actividad: es individualización. La individuación técnica muestra que las técnicas creadas e introducidas en la formación emergen como respuestas situadas del formador, circunscritas al ambiente de formación y articuladas con las técnicas preexistentes para reforzar el aprendizaje al instrumentar tanto la actividad de los formadores como la de los estudiantes. La individuación colectiva caracteriza la evolución del ambiente de formación, en tanto que tendencia de lo humano a la superación de su perpetuo inacabamiento por la actividad social y técnica. Conceptualizada en tanto que dispositivo emerge desde la historia de la actividad colectiva en formación, mediatizada por las técnicas.

El planteamiento ecológico de la actividad de formación, al conjugar las herramientas conceptuales desarrolladas por Albero (2010a, b, c) y el análisis de la actividad según el marco del curso de la acción (Theureau, 2009 y 2015; Guérin, 2012), permite entender la dinámica de evolución y de implementación de lo que hace el dispositivo, como tendencia general, y que resulta de la desaparición progresiva de los obstáculos que encuentran los formadores, apoyándose en la utilización o la invención de nuevas técnicas. En esta elección ética del acompañamiento de esta dinámica, se inscribe la relación entre formación e investigación y es aquí en donde las Ciencias de la Educación pueden asumir una parte de su responsabilidad social.

REFERENCIAS

- Albero, Brigitte (2013), “L’analyse de l’activité en sciences de l’éducation: entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques”, *Travail & Apprentissages*, núm. 12, pp. 94-117.
- Albero, Brigitte (2010a), “Une approche sociotechnique des environnements de formation”, *Éducation et Didactique*, vol. 4, núm. 1, pp. 7-24.
- Albero, Brigitte (2010b), “La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. Chapitre 3”, en Bernadette Charlie y France Henri (eds.), *La technologie de l’éducation: Recherches, pratiques et perspectives*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-59.
- Albero, Brigitte (2010c), “De l’idéal au vécu: Le dispositif confronté à ses pratiques. Chapitre 4”, en Brigitte Albero y Nicole Poteaux (eds.), *Enjeux et dilemmes de l’autonomie. Une expérience d’autoformation à l’université. Étude de cas*, París, Maison des Sciences de l’Homme, pp. 67-94.
- Albero, Brigitte y Jérôme Guérin (2014), “L’intérêt pour l’ «activité» en sciences de l’éducation: vers une épistémologie fédératrice? Note de synthèse”, *TransFormations*, núm. 12, pp. 11-45.
- Albero, Brigitte, Monique Linard y Jean-Yves Robin (2009), *Petite fabrique de l’innovation ordinaire à l’université. Quatre parcours de pionniers*, París, L’Harmattan.
- Avanzini, Guy (1992), *Introduction aux sciences de l’éducation*, Toulouse, Privat.
- Bateson, Gregory (1984), *La nature et la pensée*, París, Le Seuil.
- Bateson, Gregory (1977), *Vers une écologie de l’esprit (2 tomes)*, París, Le Seuil.
- Barbier, Jean Marie (2010), “Cultures d’action et modes partagés d’organisation des constructions de sens”, *Revue d’Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, núm. 1, pp. 163-194.
- Charlot, Bernard (1995), *Les sciences de l’éducation. Un enjeu, un défi*, París, ESF.
- Develay, Michel (2001), *Propos sur les sciences de l’éducation. Réflexions épistémologiques*, París, ESF.

- García-Ruiz, Mayne (2016), “La configuración de espacios físicos y digitales para la formación universitaria. Entre el espacio funcional y el vital”, en Teresa Yurén y Brigitte Albero (coords.), *Modelos de formación, arquitectura y cultura digital*, México, Juan Pablos Editor.
- Guérin, Jérôme (2012), *Activité collective et apprentissage, De l’ergonomie à l’écologie des situations de formation*, París, L’Harmattan.
- Guérin, Jérôme y Jacques Méard (2014), “Conduite de l’entretien auprès des jeunes scolaires: le cas de l’autoconfrontation dans une approche «orientée-activité»”, *Revue Canadienne de l’Éducation*, núm. 37, pp. 19-39.
- Guérin, Jérôme, Jacques Riff y Serge Testevuide (2004), “Étude de l’activité «située» de collégiens en cours d’EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d’autoconfrontation”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 147, pp. 15-26.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, París, Nathan.
- Laplantine, François (1996), *La description ethnographique*, París, Nathan.
- Linard, Monique (1994), “Vers un sujet de la connaissance dans les modélisations de l’apprentissage”, *Intellectica*, vol. 19, núm 2, pp. 117-165.
- Linard, Monique (1989), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, París, L’Harmattan.
- Linard, Monique e Irène Prax (1984), *Images de soi ou Narcisse au travail*, París, Dunod.
- Malinowski, Bronislaw (1978), *Les argonautes du pacifique occidental*, París, Gallimard.
- Maturana, Humberto (1977), “Biology of language: the epistemology of reality”, en George Dans Miller y Elizabeth Lenneberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought*, Nueva York, Academic Press, pp. 27-64.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1994), *L’arbre de la connaissance: Racines biologiques de la compréhension humaine*, París, Addison-Wesley.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1980), *Autopoiesis and cognition: the realization of the living. Boston Studies in the Philosophy of Science*, t. XLII, Boston, D. Reidel.

- Meirieu, Philippe (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- Ricoeur, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- Riff, Jacques y Jérôme Guérin (2006), “Proposition pour dépasser les problèmes posés par l’étude empirique d’activités collectives à dimension conflictuelle dans une perspective d’anthropologie cognitive située”, en Françoise Jeffroy, Jacques Theureau e Yvon Haradji (coords.), *Relation entre activité individuelle et activité collective: confrontation de différentes démarches d’études*, Toulouse, Octarès, pp. 9-20.
- Schwartz, Yves (ed.) (1997), *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Simondon, Gilbert (2013), *L’individuation à la lumière des notions de forme et d’information*, Paris, Éditions Jérôme Million.
- Theureau, Jacques (2015), *Le cours d’action: L’énaction et l’expérience*, Toulouse, Octarès.
- Theureau, Jacques (2009), *Le cours d’action: méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.
- Trohel, Jean y Jaques Saury (2009), “Evolution des interactions au cours des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique”, *Sciences et Motricité*, núm. 66, pp. 9-13.
- Valot, Claude (2006), *Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique professionnelle*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Varela, Francisco (1989), *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Le Seuil.
- Varela, Francisco, Humberto Maturana y R. B. Uribe (1974), “Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model”, *Biosystems*, vol. 5, núm. 4, pp. 187-196.
- Watteau, Benjamin (2017), “Analyser l’activité en formation: Transformations individuelles, dynamique collective et dispositif”, en Brigitte Albero, Stéphane Simonian et Jérôme Eneau (eds.), *Activité humaine et culture numérique. Hommage à Monique Linard* (en prensa).
- Watteau, Benjamin, Brigitte Albero, Jérôme Guérin y Catherine Archieri (2017), “Dynamique d’usage des objets techniques et individuation des dispositifs de formation”, *Recherche et formation* (en prensa).

- Watteau, Benjamin, Jérôme Guérin, Brigitte Albero y André Zeitler (2014), “Construction de l’expérience et dynamique d’appropriation des artefacts. Le cas d’apprenants au métier d’enseignant d’EPS”, *Transformations*, núm. 12, pp. 63-82.
- Yurén, Teresa (2013), “Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de ‘agencia’”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 142, pp. 6-14.
- Zeitler, André (2011), *Les apprentissages interprétatifs, interprétation en action et construction de l’expérience*, París, L’Harmattan.

La formación ética profesional en programas de maestría en Educación: deberes de religación

*Juan Martín López Calva, Rodolfo Cruz Vadillo
y Bruno Sánchez Flores*

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de la prueba piloto de un cuestionario diseñado para indagar sobre la formación en ética profesional que se imparte en las maestrías en Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Se contemplan tres aproximaciones teóricas: la enseñanza de valores profesionales, la ética de principios y los deberes de religación que sustentan la ética planetaria de Morin (2005).

En la actualidad, los discursos educativos señalan a la profesionalización del magisterio como un elemento nodal para el logro de una política educativa que busca la mejora y la calidad (SEP, 2017). Los saberes que se han evaluado en torno a la figura del docente no han mostrado tener una incidencia en los espacios formativos y el desempeño para con los estudiantes de educación básica en México (INEE 2017; OCDE, 2015).

En esta era de la reforma escolar, se ha señalado la necesidad de construir capacidades cuyo correlato tenga que ver con la tan deseada calidad (Popkewitz, 1994, 2007; Juárez, 2013). No obstante, la cuestión de la formación ética parece no tener mucha presencia y visibilidad en dichos discursos, que en su mayoría apuntan al desarrollo de competencias de planificación y evaluación, pero poco sobre cómo se dan esos procesos y en qué sentido hay un componente ético que los atraviese.

El campo temático de la formación ética de los docentes es un área muy relevante, particularmente para las instituciones de educación superior. Las publicaciones sobre la ética profesional en general y la ética profesional docente en particular se han incrementado de manera exponencial, tanto en México como en el nivel mundial en los últimos años. Esto se debe a que cada vez es más frecuente y patente la falta de ética en el ejercicio laboral (Hirsch, 2015), lo que a su vez ha multiplicado los problemas académicos, humanos y sociales, como resultado del develamiento de las conductas no éticas en los profesionales, profesores, investigadores y estudiantes.

Ante este panorama resulta de capital importancia la formación ética profesional de los profesores, que son los profesionistas encargados de formar a las nuevas generaciones para vivir humanamente. Martínez Navarro (2006) afirma que las profesiones han de entenderse desde un punto de vista ético, como instituciones que están al servicio de la sociedad de la que forman parte y la docencia es una de las profesiones en las que este compromiso con la sociedad aplica con mayor énfasis.

Pero como plantea Izarra (2006: 15) es necesario hacerse la pregunta: “¿Se pueden enseñar las cuestiones morales y éticas en la formación docente? Esto es especialmente relevante si se considera que en este proceso participan personas adultas”. Este trabajo se sustenta en la idea que sostiene el mismo autor respecto a que es falsa la creencia que afirma que la formación ética es exclusiva de las primeras etapas de la vida, suscribiendo la tesis de que se trata de un proceso que se debe desarrollar a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, una gran proporción de la formación permanente de los profesores en servicio se concentra en los programas de maestría en Educación bajo diferentes enfoques, énfasis y denominaciones, los cuales son impartidos en diversas instituciones de educación superior públicas y privadas, de todos los tamaños, niveles de calidad y rigor disciplinario. Por ello, resulta relevante indagar sobre el interés por la formación ético profesional, su nivel de presencia real en dichos programas y la manera en que la dimensión ético profesional

se incluye o no como un elemento explícito en la actualización y formación continua del profesorado.

En ese sentido, el abordaje de esta investigación se hace desde tres perspectivas teóricas: la de la enseñanza de los valores profesionales, la de la ética de principios desarrollada por autores como Hortal (2002) y la de la ética planetaria propuesta por Edgar Morin (2001, 2005). Este trabajo presenta los resultados de los ítems relacionados con la perspectiva de la ética planetaria. La pregunta específica que guió la investigación fue: ¿cuál es la percepción de los estudiantes de las maestrías en Educación acerca de su formación en ética profesional, respecto a los deberes de religación —egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico— que plantea Morin como el fundamento existencial de la ética?

El objetivo general de la investigación fue analizar la percepción de los estudiantes de estas maestrías acerca de la formación ético profesional que les brindan los programas en donde estudian. Como ya se señaló, el análisis se hace desde la perspectiva de la ética planetaria, específicamente desde los cuatro deberes de religación mencionados anteriormente.

El enfoque metodológico es cuantitativo. El alcance es descriptivo y, por el tiempo y espacio que abarca la investigación, es de tipo transversal. Dentro de los hallazgos, se reconoce que los deberes que tienen mayor presencia en las percepciones de los docentes son los relacionados con aspectos individuales, más que con el ámbito social.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Para el pensador francés Edgar Morin (2005), la ética nace de la experiencia de un deber de religación fundante que vive todo ser humano. El bien es aquello que contribuye a responder a ese deber de religación; es decir, todo lo que une o contribuye al mantenimiento de la organización viviente, mientras que el mal —*diabolus*— es todo lo que separa o rompe esta religación, lo que desintegra la organización y lo que desune.

De este modo, todo acto moral es un acto de religación con uno mismo, con los otros a quienes se reconoce como semejantes, con la comunidad propia, con la sociedad en la que se vive y con la especie humana a la que se pertenece (Morin, 2005: 21). La religación nace de un principio de inclusión que opera en la totalidad de los sujetos humanos y que hace que sean capaces de abrirse al otro y de vivir la experiencia de la amistad y del amor, mostrar gestos de altruismo, pertenecer a un grupo y construir sociedad (Morin, 2001). Para ello, es necesario que se genere un equilibrio —que siempre se vive en tensión— entre la búsqueda de la libertad individual y la solidaridad, en el sano funcionamiento de los principios de inclusión y exclusión, de las fuerzas egocentristas y altruistas que coexisten en todo sujeto viviente, desde los unicelulares hasta los humanos y las entidades de tercer orden como las sociedades.

En el volumen VI de *El Método*, dedicado a la Ética, Morin (2005) plantea que ese deber de religación que está presente en todo acto moral se manifiesta en varias dimensiones: el deber egocéntrico, a través del cual el individuo busca religarse consigo mismo; el deber genocéntrico, mediante el cual el sujeto se religa con su comunidad de origen familiar, étnico, cultural; el deber sociocéntrico, por el cual cada persona contribuye a la religación de la sociedad en la que le toca vivir; y el deber antropocéntrico, que se manifiesta en la necesidad de religación con la especie humana.

Los conflictos y dilemas éticos surgen precisamente cuando lo que religa al individuo consigo mismo, es decir, lo que le permite vivir para vivir de manera personal, no coincide o, más aún, se contrapone con lo que religa al individuo con su comunidad de origen, familia, raza, cultura, con lo que lo religa con la sociedad y contribuye a la justicia social, o lo que lo vincula con la especie humana y que hace que la humanidad entera sea capaz de vivir una vida digna.

La formación ético profesional, por lo general, se ocupa más enfáticamente del individuo y trata de que desarrolle principios que lo hagan vivir un ejercicio honesto de su profesión, asumiendo que con ello la sociedad va a ser mejor. La aportación teórica de Morin permite una perspectiva más compleja y amplia, pues asume que para formar

en ética profesional se tienen que desarrollar armónicamente estos cuatro deberes, por lo que la formación individual no está desligada de la de la comunidad, la sociedad y la humanidad entera.

Morin (2005) plantea que para formar éticamente a las personas es necesario que las prácticas educativas se orienten hacia un esfuerzo por “pensar bien”. Esta idea de pensar bien se relaciona con contextualizar, religar y liberar los conocimientos de cualquier fijación, buscar un conocimiento interdisciplinar, articular las partes con el todo y buscar integrar lo presente en la dinámica continua pasado-presente-futuro. Otros elementos básicos del pensar bien son concebir una racionalidad abierta, reconocer la autonomía del sujeto y la conciencia humana. Trabajar para pensar bien es contribuir a la formación ética de los educandos.

En contraparte, una educación que no contextualiza los conocimientos, que no religa, que enseña conceptos fijos desde perspectivas unidisciplinarias, hiperespecializadas y cerradas, es una educación que no está formando éticamente.

MÉTODO

El proceso metodológico de esta investigación partió del diseño de un instrumento propio en el que, a partir de un trabajo de revisión de literatura en el que se distinguieron los tres enfoques teóricos, la enseñanza de valores, la ética de principios y los deberes de religación, se construyó una matriz en donde se cruzaron los cuatro deberes de religación que componen el dinamismo ético, con las tres dimensiones humanas en las que se aprenden y viven los valores: la cognitiva, la afectiva y la del comportamiento o la acción (Kolvenbach, 1990).

Con base en la matriz, se procedió a la construcción de los ítems del instrumento. El diseño del cuestionario fue una escala Likert con cinco opciones de respuesta que iban desde el mínimo hasta el máximo grado de acuerdo (1 a 5). El cuestionario constó de 27 ítems en total, de los cuales doce correspondieron a los deberes de religación.

Una vez construido y validado por un grupo de expertos, se aplicó a 340 estudiantes de la maestría en Pedagogía de la UPAEP. El criterio de selección fue que los estudiantes tuvieran una trayectoria o tiempo razonable estudiando en el programa, para que pudieran contar con la experiencia y aportar sobre su percepción sobre la formación ético profesional en el posgrado. De esta manera, los estudiantes que respondieron el instrumento habían cursado cuando menos tres periodos académicos en el programa.

La aplicación se realizó en línea a través de Google Forms mediante una solicitud y envío de la liga a través de correo electrónico desde el área de Efectividad Institucional de la UPAEP. Finalmente, se realizó el análisis de los resultados, siguiendo el mismo esquema de la matriz que constituyó la base para el diseño del cuestionario.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se había mencionado, en este trabajo se analiza lo que Morin ha denominado ética planetaria o ética del género humano, para lo cual fue necesario partir de los deberes de religación que dicho autor plantea como el fundamento del dinamismo ético: el egocéntrico, el genocéntrico, el sociocéntrico y el antropocéntrico, los cuales fueron definidos en apartados anteriores.

El análisis se pensó desde dos posibilidades, partiendo de un total de doce ítems: la primera, en la que el centro o referencia tenía que ver con las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y de acción y, la segunda, en la que de manera transversal a esta organización, se buscó separar y clasificar los ítems de acuerdo con cada uno de los deberes de la ética planetaria. La idea era que, si abordábamos los datos desde las dimensiones, podíamos identificar cómo se intersectan con los diferentes deberes y comparar los resultados entre ellos sin perder de vista el conjunto. A continuación, se presentan los resultados obtenidos del instrumento aplicado.

Dimensión cognitiva

Para la dimensión cognitiva, se plantearon los siguientes enunciados:

- Deber egocéntrico. El ítem considerado fue *Estudio un posgrado porque busco mi bienestar individual*. Los resultados apuntaron que 161 de los 340 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 84 le dieron 4 puntos, 45 le atribuyeron 3 puntos, 23 le dieron 2 puntos y 24 lo calificaron con 1 punto.
- Deber genocéntrico. El ítem que se estableció para este deber fue *El estudio del posgrado me brinda conocimientos para valorar mi herencia familiar y cultural*. Aquí, los resultados fueron bastante diferentes: 187 alumnos de maestría lo calificaron con 5 puntos, 114 con 4 puntos, 29 con 3 puntos, 6 le dieron 2 puntos y 2 le atribuyeron 1 punto.
- Deber sociocéntrico. Se trabajó con el ítem *Mi formación en el posgrado me permite comprender la relación entre mi práctica educativa y la transformación de la sociedad*. Éste fue el que obtuvo resultados más altos, pues 235 de los 340 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 84 le dieron 4 puntos, 15 alumnos lo evaluaron con 3 puntos, 3 con 2 puntos y 1 le atribuyó 1 punto.
- Deber antropocéntrico. El ítem en este caso fue *He aprendido a ubicar mi práctica en el contexto del desarrollo de la especie humana con mejores estrategias*: 182 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 212 con 4 puntos, 30 le otorgaron 3 puntos, 3 alumnos le dieron 2 puntos y 1 le asignó 1 punto.

Si ubicamos la mirada en el aspecto cognitivo, es posible reconocer un primer momento importante, pues si se buscan las valoraciones y el reconocimiento de una formación ética, es necesario partir del conocimiento base que de ella se tiene. Es así como la dimensión cognitiva sirve para iniciar este análisis, porque es allí donde los participantes pueden expresar el tipo o nivel de conocimiento que poseen sobre el tema del bien y del mal proceder, así como la manera en que este

saber ha sido internalizado y convertido en parte de su propio marco de referencia que les permite pensar lo ético desde su profesión.

Cuando la dimensión cognitiva se cruza con los deberes, para reconocer y aproximarse a su entendimiento, es el deber sociocéntrico el que más alta puntuación tuvo de todos (235 respuestas en el nivel más alto de la escala), seguido del deber genocéntrico (187) y el antropocéntrico (182). Tres deberes reconocidos porque no sólo se ve a la persona en su situación individual, sino que las acciones entran en juego como parte de un actuar ético. En el último sitio quedó el deber egocéntrico (161), un deber pensado más desde un yo, tal vez de cierto individualismo, que poco aporta a un compromiso ético de reconocimiento del otro.

Desde esta mirada, las ideas y creencias en torno al deber ético tienden a ser positivas, congruentes con lo que Morin plantea como deseable. Sin embargo, conviene mirar los datos de diferente forma. Y es que si sólo se toma en cuenta los puntajes altos, se borran de tajo aquellos que no son tan esperados o deseables, lo cual puede llevar a ciertos sesgos.

Para poder rescatar la participación y las creencias de los sujetos en su totalidad, se realizó una operación distinta. A cada puntaje se asignó un valor con base en el número elegido en el instrumento (de 1 a 5) y se multiplicó por los puntajes establecidos por su valor en el número de cada columna. Por ejemplo, el puntaje asignado en la columna 5, lo multiplicamos por 5, de manera que en el caso del deber egocéntrico, que tuvo 161 respuestas en el número 5 de la escala, se tendría un total de 805 puntos, y así sucesivamente con los siguientes valores: Deber egocéntrico: 1 364, Deber genocéntrico: 1 492 puntos, Deber sociocéntrico: 1 563 puntos y Deber antropocéntrico: 1 491 puntos.

Con base en los resultados de este segundo procedimiento, fue el deber sociocéntrico el que tuvo mayor prioridad sobre los demás, seguido del genocéntrico y del antropocéntrico, dejando al final el egocéntrico. Si se acepta, según la postura teórica de la investigación, que es deseable una ética basada en el equilibrio inestable entre los cuatro deberes, pero con una mirada hacia el deber antropocéntrico que

trascienda lo egocéntrico, parece ser que esto se cumple medianamente en los sujetos de estudio, pues si bien la riqueza de las respuestas no recayó en el deber ideal, la aproximación de los resultados entre los deberes genocéntrico, antropocéntrico y sociocéntrico puede apuntar a una ética profesional basada en un “nosotros”, el reconocimiento de lo social, la interacción, el encuentro y la responsabilidad por el otro que no soy yo. Estos resultados son deseables para la investigación, pues implican una forma de interactuar y un pensamiento ético que cubre más allá de las cuestiones personales.

Cabe aclarar que lo que hasta aquí se ha presentado constituye un primer acercamiento desde el ámbito cognitivo. Pero, para poder arriesgarnos a considerarlo como un resultado deseable, hay que indagar más, sobre todo en otra dimensión de la persona, como es la afectiva.

Dimensión afectiva

El reconocimiento y la indagación de esta dimensión se ha pensado como elemento complementario indispensable para la parte cognitiva, en el entendido de que si nuestras ideas tienen determinadas características, nuestras actitudes y significaciones valorales tendrían que ser congruentes con éstas, asumiendo además, como afirman Lonergan (1988) y otros autores, que los valores se aprehenden en los sentimientos y no en la razón. Con base en estas ideas, se realizaron algunas preguntas al respecto, y se encontró lo siguiente:

- Deber egocéntrico. Se definió el ítem *Siento satisfacción personal cuando ejerzo mi profesión*. Aquí, 252 estudiantes de los 340 le otorgaron 5 puntos, 75 lo calificaron con 4 puntos, 7 con 3 puntos, 3 le dieron 2 puntos y 1 lo valoró con 1 punto.
- Deber genocéntrico. El ítem para este rubro fue *Me siento parte de una comunidad y una tradición cuando practico mi profesión como educador*: 185 alumnos le adjudicaron 5 puntos, 120 le

dieron 4 puntos, 22 lo calificaron con 3 puntos, 6 le asignaron 2 puntos y 4 le atribuyeron 1 punto.

- Deber sociocéntrico. El ítem considerado fue *En mi práctica educativa me siento parte de un dinamismo de cambio social que ofrece una innovación continua*: 196 estudiantes de los 340 lo ponderaron con 5 puntos, 113 le dieron 4 puntos, 26 le otorgaron 3 puntos y 2 le concedieron 1 punto.
- Deber antropocéntrico. Se trabajó con el ítem *Me siento un actor importante de la humanidad cuando ejerzo mi profesión*: 200 alumnos lo valoraron con 5 puntos, 112 le dieron 4 puntos, 14 le asignaron 3 puntos, 5 le dieron 2 puntos y otros 5 le dieron 1 punto.

Para esta dimensión afectiva, se observó que es el deber genocéntrico (252 respuestas) el que tiene el más alto puntaje; es decir, 5 (mayormente de acuerdo), seguido del deber antropocéntrico (200) y el sociocéntrico (196). El último sitio fue para el deber genocéntrico (185).

Aparentemente, resulta contradictorio, aunque humanamente explicable, que en un nivel de conocimiento más discursivo, como en la dimensión cognitiva, el deber sociocéntrico haya sido el referente principal, en donde el centro no es la persona; esto es, no es un yo ético, sino un nosotros como comunidad. Sin embargo, ahora desde otra dimensión, los resultados son muy diferentes porque lo afectivo es un proceso más interno y personal; ese yo individual que premia el bienestar personal sobre lo demás resultó el referente principal.

Lo afectivo es el marco de referencia de nuestras significaciones, por ende, está anclado en un aspecto más profundo de nuestro psiquismo. ¿Podemos pensar entonces que en un primer momento lo que conocemos como correcto, desde la norma y el deber ser, no es del todo coincidente con lo que realmente sentimos? Al parecer, éste fue el resultado, pero para poder triangularlo, se siguió el mismo procedimiento planteado anteriormente en la dimensión cognitiva; es decir, se tomó en cuenta la totalidad de las respuestas y los puntos obtenidos en todas las opciones, y se encontró lo siguiente: Deber

egocéntrico: 1 588 puntos, Deber genocéntrico: 1 487 puntos, Deber sociocéntrico: 1 512 puntos y Deber antropocéntrico: 1 505 puntos.

Como se puede observar, la situación no cambió demasiado, pues sigue siendo el deber egocéntrico el que mayor puntaje obtuvo, lo que nos muestra una parte de los sentires y las percepciones de los participantes. Hasta aquí se puede realizar una aproximación a algunas cuestiones. Si bien en un primer nivel que podemos denominar más superficial el deber ser parece estar presente en las respuestas de los participantes, en otro, más profundo, que tiene que ver con las experiencias, los procesos interpelatorios y de identificación, la prioridad del yo sobre el nosotros es evidente.

Desde esta lógica, la imagen no es muy favorable, pues podría estar señalando un posicionamiento ético no deseable en el campo profesional y una labor centrada en los intereses muy personales. En la investigación, fue necesario realizar un ejercicio desde una dimensión más profunda, la de la acción, para poder ver más de cerca el núcleo más duro de las concepciones y significaciones; es decir, un elemento más cotidiano, más práctico.

Dimensión de acción

En esta dimensión se reconoce que no basta con poseer concepciones determinadas, incluso, ciertas actitudes hacia éstas, sino que además es necesario hacer una aproximación ahí donde lo objetivado se vuelve verbo, actuar, relación. De esta manera, la investigación abarcó otro elemento más: el de la acción. Nuevamente, se siguió con el análisis de los ítems por cada uno de los deberes, con lo que se obtuvo los siguientes resultados:

- Deber egocéntrico. El ítem que se estableció fue *En mis decisiones profesionales busco lograr un beneficio para mi proyecto de vida que impacte en mi entorno*: 226 de los 340 alumnos lo calificaron con 5 puntos, 88 le asignaron 4 puntos, 16 le dieron 3 puntos, 3 le asignaron 2 puntos y 4 lo valoraron con 1 punto.

- Deber genocéntrico. Las respuestas para el ítem *Mi práctica profesional se orienta hacia la búsqueda del bienestar de mi familia y comunidad*, fueron: 217 estudiantes le otorgaron 5 puntos, 99 le concedieron 4 puntos, 15 le dieron 3 puntos, 1 le otorgó 2 puntos y 4 lo calificaron con 1 punto.
- Deber sociocéntrico. Se consideró el ítem *Mis acciones como educador pueden promover la transformación de la sociedad*: 242 alumnos de los 340 le atribuyeron 5 puntos, 77 lo valoraron con 4 puntos, 10 le asignaron 3 puntos, 1 le dio 2 puntos y 6 le adjudicaron 1 punto.
- Deber antropocéntrico. Aquí, el ítem fue *Mi práctica educativa es un elemento importante para mejorar las condiciones de la humanidad respondiendo innovadoramente en ella*: 205 estudiantes lo calificaron con 5 puntos, 111 le dieron 4 puntos, 15 le asignaron 3 puntos, 2 le concedieron 2 puntos y 2 le atribuyeron 1 punto.

A partir de lo observado en los datos anteriores, se puede identificar que, en un primer momento, nuevamente es el deber sociocéntrico (242 respuestas con la más alta valoración) el que queda en primer lugar, seguido muy de cerca del deber egocéntrico (226). En este comparativo no es de extrañar esta cercanía, cuando menos no en lo que respecta a los resultados encontrados en este trabajo pues, como se apuntaba anteriormente, si en una primera dimensión (cognitiva) el deber sociocéntrico es central, en otra como la afectiva, el resultado se transforma para dar paso a lo individual. Por otra parte, los deberes genocéntrico (217) y antropocéntrico (205) han quedado en tercer y cuarto lugar respectivamente, lo cual también es reiterativo, pero poco deseable para una ética que busca la construcción de una conciencia planetaria.

En este contexto, parece haber una dialéctica entre dos deberes medianamente contrarios pero, lo más interesante, es ver que el ideal (deber antropocéntrico) ha quedado en segundo plano en todas las ocasiones; esto es, al parecer, no hemos podido superar el espacio más

cercano de lo social para pensarnos como raza en interacción con un mundo. Con estos resultados, parece que está muy lejos pensar a la ética profesional como un compromiso más que compartido, un compromiso por un estar en el mundo, una posición menos egoísta, una visión más amplia y más allá de etnocentrismos. No obstante, al realizar el conteo de puntajes totales esto fue lo encontrado: Deber egocéntrico: 1 594 puntos, Deber genocéntrico: 1 532 puntos, Deber sociocéntrico: 1 556 puntos y Deber antropocéntrico: 1 520 puntos.

Como se observa, cuando obtenemos los puntajes totales, el orden se ha invertido, pues si bien en un primer momento fue el deber sociocéntrico el referido mayormente, desde esta otra visión, más de conjunto, los lugares son diferentes. El pensamiento propio del yo aparece con mayor profundidad, centrado en un interés que al parecer no supera el espacio personal individualista. Esta carga es más significativa pero menos deseable si lo que buscamos es recuperar una ética profesional amplia en espectro, conocedora de los otros, de un nosotros que llegue hasta el nivel de la especie humana, en la Tierra-Patria que plantea Morin (1993).

¿Por qué pudo darse este cambio? Es posible que el elemento de acción sea todavía más profundo, pues implica los actuare cotidianos, el enfrentamiento con lo real, un acercamiento donde no sólo lo correcto y la norma entran en juego, sino las verdaderas creencias basadas en prácticas. Entonces, ¿qué pasa con la situación ética? ¿Mientras más vivencial, cercano a las prácticas, es menor el reconocimiento del otro? ¿Lo ético en la profesión es más una retórica que una realidad? ¿Qué principios subyacen entonces en el pensar la profesión como un espacio de apoyo a los otros, como un servicio más humano y comprometido con lo social y con lo justo?

Un trabajo más profundo que complemente este estudio y que utilice instrumentos cualitativos, como entrevistas o grupos de enfoque, posiblemente pudiera aportar elementos para responder a estas preguntas que surgen a partir de lo obtenido en el cuestionario aplicado.

CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo fue plantear la discusión en torno a la formación ético profesional que reciben los estudiantes de maestría en una universidad privada, desde el enfoque de la ética planetaria y más particularmente desde los cuatro grandes deberes de religación que propone Morin.

En un primer nivel de análisis, los resultados muestran que la formación ética que se ofrece en este posgrado es bastante eficaz y pertinente. Así lo evidencian las tasas de respuesta que sitúan al deber sociocéntrico como algo relevante. Estos resultados son consistentes con el tipo de institución y el programa en donde fue aplicado el instrumento, ya que se trata de una universidad que se define a sí misma como humanista y que tiene en su misión la transformación social a través de la formación de líderes.

No obstante, un análisis más fino de la información muestra que esta preocupación social se expresa sobre todo en la dimensión cognitiva; es decir, en el nivel de lo que los estudiantes saben y declaran en su discurso. Más aún, las dimensiones afectiva y de actuación tienden a aparecer desde la visión del deber egocéntrico; esto es, desde la perspectiva que busca el bien individual y que es valorada por encima del deber sociocéntrico.

El deber antropocéntrico, que se refiere a la preocupación por la especie humana como la comunidad de destino de todos, es el deber con menos puntuación en las respuestas, sobre todo en las dimensiones afectiva y de actuación, lo cual muestra una gran área de oportunidad para replantear la formación ético profesional a partir de una visión más amplia y global.

Ésta es la conclusión más relevante que surge a partir de los resultados de la investigación, pues permite ver que hay una buena formación en ética profesional en los niveles del conocimiento y del discurso, pero todavía falta mucho por hacer en las dimensiones afectiva y de acción para poder decir que se está cumpliendo con la meta de formar líderes educativos, con competencias éticas, para emprender el cambio social en su práctica cotidiana.

Sin duda, es necesario continuar la indagación sobre la formación ético profesional desde el enfoque de la ética planetaria a través de otras estrategias que aporten más elementos a estos resultados y permitan profundizar en las variables que inciden en la formación ético profesional de los profesores que cursan este programa de maestría. Hacia esta nueva etapa se dirigirá la investigación.

REFERENCIAS

- Hirsch, Ana (2015), “El tema de la responsabilidad profesional en México y España”, Conferencia magistral presentada en el I Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, Medellín, 4 de mayo.
- Hortal, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Izarra, Douglas (2006), “Ética en la Formación Docente”, *Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 9-22, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102102>>, consultado el 13 de septiembre de 2017.
- Kolvenbach, Peter Hans (1990), “Educación y valores”, *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S. J. en México*, México, Sistema Educativo Universidad Iberoamericana.
- INEE (2017), *La educación obligatoria en México*, Informe 2017, México, INEE.
- Juárez, Octavio (2013), “Las reformas educativas: El vínculo entre lo político, la política y las políticas”, en Ofelia Cruz y Octavio Juárez, *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*, México, Plaza y Valdés, pp. 27-44.
- Martínez-Navarro, Emilio (2006), “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, vol. 1, núm. 14, pp. 121-139, <<http://www.redalyc.org/Articulo.oa?id=291122934006>>, consultado el 12 de agosto de 2017.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015), “Programa para la Evaluación Integral de Alumnos” (PISA, por sus siglas en inglés), <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>>.

- Popkewitz, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-357, <<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305.html>>, consultado el 2 de octubre de 2014.
- Popkewitz, Thomas *et al.* (2007), *El mito de la reforma educativa*, México/Barcelona, Pomares.
- Lonergan, Bernard (1988), *Método en teología*, Salamanca, Sígueme.
- Morin, Edgar (2005), *El Método VI. Ética*, Brasil, Sulina.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, Edgar (1993), *Tierra-Patria*, Barcelona, Kairós.
- SEP (2017), “El Modelo Educativo 2017”, <<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>>, consultado el 13 de marzo de 2017.

Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la formación de un docente con valores profesionales

Douglas A. Izarra Vielma

INTRODUCCIÓN

Los maestros deben contribuir con la formación de sus estudiantes en las dimensiones afectiva y pedagógica (Pumares, 2010) pero, además, deben formar hombres y mujeres libres, capaces de autonomía moral (Montenegro y Peña, 2004). Resulta imprescindible contar con docentes que desarrollen su trabajo con un sentido ético, de ahí que sea indispensable su formación en valores; proceso que, en estos momentos, se ubica entre el logro del bienestar y la desmoralización. Este capítulo tiene como objetivo exponer los resultados obtenidos de una investigación en la que se le preguntó a un grupo de profesores sobre los obstáculos que encuentran para formarse como docentes con valores profesionales.

En el desempeño de su labor es fundamental que los docentes cuenten con condiciones que posibiliten su bienestar, ya que esto contribuye efectivamente al desarrollo de procesos educativos de calidad, en congruencia con las exigencias de la actualidad. Para ello, es necesario atender la complejidad de su trabajo, tanto en su dimensión personal como social. Vidiella y Larrain (2015: 1295) explican que en los docentes existe “una fuerte sensación de vulnerabilidad, culpabilidad y explotación”.

Una de las vías para lograr el bienestar docente es el desarrollo de procesos de formación, según Rebolo y Oliveira (2014: 329): “La actualización profesional, frecuentemente asociada a las cuestiones de contenidos, puede ser un factor importante para la construcción

de la autoestima y la autoconfianza del profesor, lo que lo lleva a una actuación más competente y armoniosa”.¹ En la misma línea, Ruiz (2016) señala que en este momento se exige a los educadores más preparación profesional. Sin embargo, la formación docente no puede limitarse únicamente a contenidos, sino que por el contrario debe incluir necesariamente la cuestión ética.

Ésta no es una discusión nueva. León *et al.* (2014) señalan que desde la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, realizada en 1956, se consideraba que la formación de los maestros debía incluir, entre otras cuestiones, aspectos como la aptitud vocacional y la sensibilidad hacia los valores humanos. Específicamente para el caso de Venezuela, los mismos autores a partir del análisis de más de 60 años de *Educación, Revista para el Magisterio* señalan que en esta publicación aparece recurrentemente la idea de que los docentes deben ser personas ejemplares.

La legislación venezolana también recoge esta premisa, en la Constitución de 1961, la Ley Orgánica de Educación de 1980, la Constitución Nacional de 1999, la cual continúa vigente, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente de 2000 y en la Ley Orgánica de Educación 2009, igualmente vigente. En todos esos textos legales, se afirma que los maestros deben ser personas de “reconocida moralidad” y de “idoneidad docente comprobada”.

De este modo, resulta evidente que para el ejercicio adecuado de la docencia, socialmente se aspira a que los maestros cuenten con una serie de valores que orienten su práctica y que, más allá de ser un apéndice de su profesión, formen parte integral de su identidad. Se puede hablar, entonces, de una identidad moral, definida por Ibarra (2013) como el conjunto de valores que el docente reconoce y acepta como propios y que determinan su práctica.

Con base en estos planteamientos, se llevó a cabo un trabajo de investigación, con la pretensión de analizar de qué manera se integra el comportamiento ético en la identidad profesional docente. Dentro

1 En el original, A atualização profissional, frequentemente associada às questões de conteúdos, pode ser um importante fator para a construção da autoestima e da autoconfiança do professor, levando a uma atuação mais competente e harmoniosa.

de este proyecto se incluyen, entre otras cosas, el estudio de las cualidades que debe tener un docente responsable, las manifestaciones de esas cualidades en la práctica pedagógica (buena profesionalidad) y también los obstáculos que encuentran los maestros para formarse con valores profesionales.

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en relación con la última de las cuestiones mencionadas. El objetivo específico es identificar, desde la perspectiva de los docentes, cuáles son las dificultades que enfrentan para formarse con valores profesionales.

MÉTODO

La investigación es de tipo descriptiva (Hernández Fernández y Baptista, 2014). Para lograr el objetivo propuesto, se utilizó un cuestionario-escala sobre ética profesional (Hirsch, 2005), que incluía la pregunta abierta: ¿Desde su punto de vista cuáles han sido los cinco obstáculos más importantes a los que se ha enfrentado para formarse como un docente con valores profesionales?

El trabajo empírico se realizó durante el mes de julio de 2015. La población objetivo estuvo constituida por 88 docentes que realizaban estudios de maestría en tres instituciones universitarias del estado de Táchira, Venezuela: el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, ambos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Los participantes en la investigación desarrollaban estudios en las maestrías en Innovaciones Educativas (49 por ciento), Gerencia Educacional (40 por ciento) y Educación Inicial (11 por ciento). En relación con desempeño profesional, la mayor parte era profesores de primaria (34 por ciento) y de secundaria (23 por ciento), aunque también hubo algunos otros que laboraban en la educación inicial, la universidad y otros niveles educativos. Respecto al género, predominaban las mujeres con 80 por ciento. En relación con la edad, la proporción más importante (53 por ciento) tenía entre 25 y 26

años, seguida por los que estaban entre los 36 y los 45 años (27 por ciento). Así que, en términos generales, se puede decir que se trata de una población joven.

El desarrollo de la investigación se orientó por el esquema propuesto por Hernández Fernández y Baptista (2014), que incluye la recolección de los datos, su revisión, organización, preparación para el análisis y descubrimiento de las unidades de análisis. Para establecer las categorías, se comparte lo afirmado por Pérez (2000: 29), que sostiene que, “ya que no se puede aspirar a una adecuada captación de la realidad en sus propios términos si no se logran elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos o conductas que se realizan”.

El análisis tomó como punto de partida las 267 respuestas que emitieron los 88 docentes. Éstas fueron leídas y luego agrupadas de acuerdo con los planteamientos de Ruiz (1999), para quien la categorización es el procedimiento por el cual el investigador aplica unas reglas de sistematización que permiten la clasificación de cada unidad particular en una categoría.

Para establecer las categorías, se realizó un proceso de análisis de contenido similar al utilizado por Acosta, Navia y Bracamontes (2016: 68), el cual consiste en agrupar manualmente los términos “semánticamente próximos o derivados de la misma raíz, o que son sinónimos, o un rasgo evocado en plural, o enunciados largos que asocian un rasgo con algo más”. De esta manera, se fueron reduciendo los datos hasta establecer ocho categorías, que dan cuenta de los obstáculos que encuentran los docentes para formarse con valores profesionales.

RESULTADOS

Una vez realizado el proceso de agrupación y establecidas las categorías descriptivas (cuadro 1), se realizó un acercamiento a las ideas que los docentes tenían en relación con las dificultades que encuentran para

formarse en valores. Destaca la variedad de las respuestas, aparecen cuestiones tan disímiles como los problemas que pueden existir en el interior de las instituciones educativas y la desmotivación que se produce en los maestros frente a circunstancias que están completamente fuera de su control, como la influencia del contexto o la corrupción que señalan existe en algunas instituciones.

Cuadro 1

Categorías establecidas

Categoría	%	Frecuencia
Desencuentros-conflictos	18.73	50
Condiciones laborales	16.85	45
Carencias	15.35	41
Personales	11.24	30
Corrupción	10.11	27
Contexto	9.74	26
Imagen social de la docencia	9.36	25
Desmotivación	8.61	23
Total	100	267

Fuente: Elaboración a partir de los resultados del proyecto "El comportamiento ético en la identidad profesional docente".

Desencuentros-conflictos

La primera categoría comprende los problemas que enfrentan los docentes con otras personas en el desarrollo de su ejercicio profesional, muy particularmente con otros docentes —aunque en menor medida, también se señala a los padres de familia, los representantes y otras personas que laboran en las instituciones educativas—. Este hecho configura el ejercicio de la docencia como un espacio conflictivo, en el que pueden prevalecer entre los profesores actitudes que dificultan la convivencia en las escuelas y que provocan distanciamiento entre el trabajo que realizan cotidianamente y el ideal de formación.

La situación descrita hace difícil que el ambiente de trabajo tienda al bienestar de los docentes. La investigación desarrollada por Rebolo y Oliveira (2014: 329) concluyó que “la construcción del bienestar en la docencia está vinculada con la existencia de características personales y de condiciones materiales que posibiliten relaciones interpersonales armónicas y de mutuo apoyo”.²

Aunque la pregunta formulada a los participantes de la investigación se relaciona con los obstáculos que encuentran para formarse como un docente con valores, es notable que las respuestas, de forma significativa, atribuyen la responsabilidad al otro u otros docentes, que según se expresa son carentes de ética. Parece no asumirse un compromiso personal y particular con la propia formación, lo que hace que éste quede a expensas de la relación con otros. Se asume una posición defensiva y de justificación personal.

Condiciones laborales

Esta categoría se refiere a las condiciones en las que los docentes ejercen su trabajo, específicamente a la gerencia, tanto por la actitud del directivo como por la forma de organizar la institución educativa y la carga de trabajo. Nuevamente, se aprecia que la responsabilidad del proceso de formación se atribuye a circunstancias externas y no al propio maestro. En relación con la gerencia, se señala que no hay preocupación por parte de los directivos de promover u organizar procesos de formación para los docentes. Las respuestas mencionan falta de estímulo y orientación, así como el desarrollo de una gerencia autocrática, que inhibe sus deseos de formarse como docentes con valores.

Este resultado coincide con lo planteado por Tang y Liu (2016: 202), quienes incorporan el concepto *teacher demoralization* (des-

2 En el original, A construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo.

moralización de los maestros) y señalan que ésta “es causada por factores sociales como la jerarquía ocupacional y organizacional”.³

Los docentes también mencionan cuestiones vinculadas con el trabajo que realizan, por ejemplo, la necesidad de atender a un gran número de estudiantes⁴ y tener horarios muy pesados, calificados como extenuantes. Esto coincide con lo encontrado en otros trabajos, como el de Cisneros y Druet (2014), quienes abordan el tema de la intensificación del trabajo docente, y el de Cárdenas, Méndez y González (2014),⁵ sobre las demandas del trabajo que sobrepasan los límites de los docentes. Los maestros también manifiestan su inconformidad, ya que continuamente reciben directrices sobre la forma de llevar a cabo su trabajo, particularmente en relación con la evaluación, circunstancia que es percibida como una carga adicional a su labor cotidiana. Aquí, una vez más, hay correspondencia con los resultados del trabajo de Tang y Liu (2016: 218), quienes señalan que: “La desmoralización de los docentes está relacionada con la pérdida de poder docente estructuralmente causada por la administración de la escuela”.⁶

Carencias

En esta categoría se incluyen todas las respuestas que aducen la falta o privación de algo como principal razón para no formarse de manera adecuada. Llama la atención que dentro de este grupo lo que más se menciona es el tiempo, lo cual se puede vincular con la cantidad de trabajo que tiene el maestro, expuesto en la categoría anterior, y el ejercicio paralelo de varios roles. Esto coincide con lo descrito por

3 En el original, Caused by social factors such as the occupational and organizational hierarchy.

4 En relación con esta cuestión como situación problemática no hay uniformidad; por ejemplo, en el trabajo de Madrigal y Barraza (2014) no se encontró relación entre el número de estudiantes y el estrés docente.

5 El trabajo mencionado se refiere específicamente al docente universitario, pero la situación descrita se puede extrapolar al trabajo docente en otros niveles del sistema educativo.

6 En el original, Teacher demoralization is related to teacher disempowerment structurally caused by school administration.

Cisneros y Druet (2014), para quienes ésta es una de las problemáticas que más aqueja a los docentes.

Otro tema señalado es el de los recursos económicos. La docencia en Venezuela es una profesión muy mal remunerada, de allí la escasez de dinero para invertirlo en la propia formación. La baja remuneración que reciben y su relación de dependencia con el Estado, que es el principal empleador, representa una situación problemática de proletarización. Según Gomes (2005: 20) “los profesores se integraron a la función pública. Los salarios eran pagados por el Estado, el cual dictaba, incluso, las normas para el trabajo docente que, poco a poco, perdía autonomía y dependía de los órganos administrativos”⁷

Personales

Este rubro hace referencia a las circunstancias personales como obstáculo para la formación en valores. Al respecto, Díaz (2006: 90) señala que “los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente”.

Dentro de esta categoría se perciben dos grupos de respuesta: el primero señala los problemas familiares y la influencia de la familia y el segundo indica debilidades que son producto de su formación inicial o preparación académica. Se conforma así una visión defensiva que justifica las debilidades personales vinculada con la idea de desmoralización docente de Tang y Liu (2016: 200) de la que apuntan: “Es un concepto que describe las experiencias emocionales negativas que afectan a los hijos y la calidad de la enseñanza”.⁸

7 En el original, Os professores foram integrando-se ao funcionalismo público. Os salários eram pagos pelo Estado, o qual ditava, inclusive, as normas para o trabalho docente, que, aos poucos, perdia autonomia e criava dependência dos órgãos administrativos.

8 En el original, It's a concept describing the negative emotional experiences affecting teachers' well being and quality of teaching.

Corrupción

El quinto obstáculo se refiere a las prácticas deshonestas que se observan durante el ejercicio profesional. Aquí, se menciona de qué manera la influencia de un partido político o ideología puede generar problemas constantes para los maestros que no comparten la misma posición partidista. Tales situaciones pueden incluir cuestiones como parcialidad en la asignación de tareas o el nombramiento de las autoridades institucionales. Para Leal (2014: 542), se evidencia la forma en que “un sistema político hace uso de los espacios educativos para imponer una visión de país, unos nuevos valores, unas formas distintas de comportamiento”.

Esta categoría abarcó respuestas tales como: las “palancas” (forma común de referirse al tráfico de influencias), la burocracia, la corrupción y las injusticias del sistema. Asimismo, se mencionan problemas como las amenazas, la coacción y la imposición de actividades de tipo partidista, que no se vinculan realmente con el trabajo docente. Para los docentes que viven en estas condiciones laborales, puede resultar particularmente complicado dedicarse a la formación en un tema como los valores. De acuerdo con Monroy (2013), para lograr el desarrollo de una identidad tendiente a la autorrealización es necesaria la existencia de instituciones justas y éstas son inviables cuando prevalece la corrupción.

Contexto

De acuerdo con Prieto y Zambrano (2005: 82), “la situación que vive el país afecta necesariamente los procesos de socialización y educación”. Los participantes en el estudio comparten esta premisa, pues otro obstáculo al que se atribuye importancia es el contexto o la realidad social en la que viven los docentes y sus estudiantes.

Las respuestas que corresponden a esta categoría se agrupan en torno a dos ideas fundamentales: los acontecimientos que rodean a la escuela y a la familia de los niños que a ella asisten, y el contexto

del país. Se habla aquí de la realidad social, en relación con la idea de corrupción ya señalada, la influencia del contexto e, incluso, se plantea que existe una cultura poco favorable para el ejercicio de los valores. Los dos grupos ratifican la premisa de que el docente no se hace responsable de su propia formación, quizá como una manifestación de la ya mencionada desmoralización.

Imagen social de la docencia

La imagen social representa la forma como los docentes se ven a sí mismos y a su gremio. En esta investigación, los resultados revelan que, en general, los participantes tienen una imagen muy negativa sobre la docencia y la forma en que ésta se aprecia. Lo anterior se acerca a los hallazgos de otras investigaciones, como la de Lopes *et al.* (2007: 153), en la que se llega a la conclusión de que la identidad del docente, a partir de las circunstancias del ejercicio profesional, es “verdaderamente pobre, estereotipada y defensiva”.

Igualmente, en el trabajo de Alarcón *et al.* (2014), realizado en Chile, se construyó un conjunto de metáforas en relación con la docencia, entre ellas: a) el profesor como una persona despreciada; b) el profesor al que no se le otorga el debido reconocimiento; c) el profesor como persona minusvalorada; d) el profesor como persona que es mirada como diferente e inferior, y e) el profesor carente de autonomía para tomar decisiones. Tanto en la literatura como en los datos recolectados para esta investigación, se aprecia una imagen de la docencia muy débil, en un papel de víctima, frente a otros victimarios, en donde se ubican los demás colegas, el Estado y la sociedad. Esta cuestión también se puede asociar con el concepto de desmoralización.

Desmotivación

En esta última categoría los docentes participantes en la investigación parecen asumir, en consonancia con la imagen social de la docencia,

que ellos mismos son un obstáculo para su formación en valores, aunque quienes hacen este reconocimiento constituyen un grupo minoritario. Se confirma así un empobrecimiento en la percepción que los docentes tienen de sí mismos, al punto de identificar un déficit motivacional que, de acuerdo con Silvero (2007), favorece la aparición de expectativas negativas en cuanto a la capacidad profesional, emociones negativas hacia la profesión y sensación de escaso control y pérdida de la autonomía.

Todas estas dimensiones están asociadas a problemas como el síndrome de *burnout*. Al respecto, Tang y Liu (2014) señalan que la mayor parte de los esfuerzos para promover el bienestar de los docentes es desde una perspectiva psicológica, pero que es necesario atender esta situación desde una visión más integral.

CONCLUSIONES

Los resultados que se presentan constituyen una aproximación a los problemas u obstáculos que enfrentan los docentes para la formación en valores. Tradicionalmente, se reconoce la necesidad de contar con maestros que posean valores profesionales e idoneidad académica, y en la práctica no hay ningún documento oficial o discurso relacionado con la materia en el que no se señale expresamente tal cuestión. Sin embargo, la realidad que emerge al acercarse a los propios maestros es realmente preocupante.

En esta investigación, ha quedado en evidencia la desmoralización de los docentes, que es una situación que limita significativamente el logro de su bienestar, el cual es un requisito para poder formarse como un docente con valores profesionales. Se identificaron diferentes tipos de obstáculos, el más relevante tiene que ver con los conflictos, particularmente entre los mismos docentes; le siguen en importancia las condiciones de trabajo. A esto, se suma la presencia de actuaciones alejadas de la legalidad por parte de las autoridades. En las circunstancias mencionadas, de alguna manera es esperable que se origine una desvalorización de la docencia que afecte directamente la motivación

de los profesores para desarrollar procesos de formación personal, en cualquier materia, incluido por supuesto el tema de los valores.

Por otra parte, los resultados muestran que la mayoría de los docentes no asumen la responsabilidad de su propia formación; de las ocho categorías establecidas sólo en una de ellas se reconoce claramente la desmotivación personal como obstáculo para la formación en valores, la cual, dicho sea de paso, fue la que recibió el menor número de menciones. En los demás casos siempre se busca un atenuante o justificación, por ejemplo, señalar la baja calidad de la formación recibida.

Un elemento que resulta diferente a lo que usualmente se asume es lo relacionado con la cuestión económica. Aunque se acepta que los docentes reciben muy mala remuneración, en el estudio, éste no fue señalado como un factor determinante. De hecho, los participantes otorgaron más importancia a la carencia de tiempo, asociada con la carga de trabajo y el desempeño de múltiples roles que a la falta de dinero como factor limitante para la formación. Los resultados preliminares coinciden con lo planteado por Ruiz (2016: 184), quien señala que “el bienestar emocional de los docentes, respecto a sus condiciones laborales de trabajo, es un aspecto que todavía no es muy bien entendido ni atendido”.

Todo esto configura un cuadro verdaderamente problemático que hace urgente la intervención por parte de las universidades y las autoridades educativas. Se requiere un cambio profundo en las prácticas de formación y desarrollo profesional y, al mismo tiempo, diseñar y ejecutar políticas públicas que permitan fortalecer la identidad de los docentes, rescatar el valor de la formación —especialmente en el tema de los valores— y poner en primer plano el discurso educativo. En el nivel social, se requiere que el docente sea un profesional valorado por la importancia y trascendencia de su labor. De esa manera, se aspira a que los profesores se reconozcan en su profesionalidad y en la necesidad de mantener su formación, tanto en lo pedagógico como en lo axiológico.

La acción de los programas de formación debe tender siguiendo a Tang y Liu (2016: 200): “Capacitar a los docentes para que ejerzan

control sobre el proceso laboral de la enseñanza y para apreciar los valores y las condiciones propias de su trabajo”.⁹ Los programas de formación deben igualmente posibilitar “la participación del sujeto en actividades y experiencias innovadoras, con la posibilidad de actualización y de apertura al cambio en relación con la sociedad y su actividad profesional” (Aguaded y Almeida, 2016: 169).

Incluso en condiciones adversas como las descritas, como la corrupción, un contexto adverso y una imagen social disminuida, es indispensable que los docentes se enfrenten “a las prácticas y a los discursos que en el interior de la escuela invisibilizan, coartan y niegan a los sujetos, así como al sentido instrumental y mecanicista de la educación” (García, 2014: 103).

El empoderamiento del docente permite construir su propio bienestar, aun cuando el contexto no sea favorable, evita la desmoralización y hace que asuma la responsabilidad en relación con su propio proceso de formación.

Los resultados indican que los obstáculos que enfrentan los maestros en su formación para desarrollar valores profesionales son muy complejos. Entran en contradicción con el ideal de bienestar docente, razón por la cual se considera un error centrar el problema de la formación en intervenciones orientadas únicamente a atender lo psicológico. Se requiere un abordaje integral que se ocupe tanto de lo personal como de lo social; esto es, desarrollar programas de formación y al mismo tiempo incorporar cambios en la dinámica de funcionamiento de los centros educativos que permitan al docente ejercer un control real sobre su profesión y las condiciones de su ejercicio profesional.

REFERENCIAS

Acosta, Ana, Cecilia Navia y Jorge Bracamontes (2016), “Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México”, en Douglas A. Izarra Vielma (coord.), *Experiencias y*

9 En el original, To empower teachers to exercise control over labor process of teaching and to appreciate the instructional values of their work and working conditions.

- perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*, San Cristóbal, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 57-80, <<http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/%C3%89tica-y-RSU.pdf>>, consultado el 23 de diciembre de 2016.
- Aguaded, María y Nora Almeida (2016), “La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 28, pp. 167-180, <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3831>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Alarcón, Paola, Claudio Díaz, Tania Tagle, Lucía Ramos y Marcela Quintana, (2014), “Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-31, <<http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371019.pdf>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Cárdenas, Magaly, Luz Méndez y Mónica González (2014), “Desempeño, estrés, *burnout* y variables personales de los docentes universitarios”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 18, núm. 60, pp. 289-302, <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35631743009.pdf>>, consultado el 12 de agosto de 2016.
- Cisneros, Israel y Nora Druet (2014), “Bienestar emocional de los docentes”, *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 7, pp. 7-20, <<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/284/pdf5>>, consultado el 12 de junio de 2016.
- Díaz, Víctor (2006), “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, *Laurus. Revista de Educación*, núm. 12, pp. 88-103.
- García, Diana (2014), “La resistencia: decisiones de SER para educar”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 40, pp. 97-106, <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2773/2495>>, consultado el 30 de julio de 2016.
- Gobierno de Venezuela (2009), “Ley Orgánica de Educación”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 Extraordinario, Venezuela, 15 de agosto de 2009.

- Gobierno de Venezuela (2000), “Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5496 Extraordinario, Venezuela, 31 de octubre del 2000.
- Gobierno de Venezuela (1999), Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, Venezuela, 3 de marzo del 2000.
- Gobierno de Venezuela (1980), “Ley Orgánica de Educación”, *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635 Extraordinario, Venezuela, 28 de julio de 1980.
- Gobierno de Venezuela (1961), Constitución de la República de Venezuela, *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662, Venezuela, 23 de enero de 1961.
- Gomes, Selmara (2005), *Professores: formação e profissionalização*, Araquara, Junqueira & Marin.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, Carlos y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Hirsch, Ana (2005), “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/125/1111>>, consultado el 30 de octubre de 2015.
- Ibarra, Guadalupe (2013), “Ética e identidad docente”, ponencia presentada en el Simposio Internacional Aprender a Ser Docente en un Mundo en Cambio, Barcelona, <<http://som.esbrina.eu/aprender/docs/2/IbarraRosalesGuadalupe.pdf>>, consultado el 25 de enero de 2016.
- Leal, Sandra (2014), “Doctrina e ideología en el ámbito educativo venezolano”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 18, núm. 61, pp. 535-545, <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39770/1/art13.pdf>>, consultado el 12 de agosto de 2016.
- León, Aníbal, Beatriz González, Magaly Gutiérrez y Wilberth Suescún (2014), “Una perspectiva del docente venezolano en la revista educación, revista para el magisterio”, *Administración Educativa: Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, núm. 2, pp. 51-66, <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5303/5092>>, consultado el 11 de agosto de 2016.

- Lopes, Amelia, Fátima Pereira, Cristina Sousa, Ana Carolino y Rafael Tormenta (2007), “Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 236, pp. 139-158.
- Madrigal, Guadalupe y Arturo Barraza (2014), “Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende”, *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 22, pp. 1-29, <<http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/5152>>, consultado el 11 de agosto de 2016.
- Monroy, Vianey (2013), “Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 789-810, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703006>>, consultado el 18 de abril de 2016.
- Montenegro, Gonzalo y César Peña (2004), “Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado”, *Anuario de Pregrado*, núm. 1, pp. 1-18, <http://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/Anuario_Pregrado_Etica_profesional_y.pdf>, consultado el 23 de enero de 2016.
- Pérez, Gloria (2000), “Presupuestos metodológicos perspectiva crítica-reflexiva”, en Gloria Pérez (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*, Madrid, Narcea, pp. 21-56.
- Prieto, Ana y Egilde Zambrano (2005), “Ética y liderazgo transformacional en la docencia”, *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 1, pp. 81-91.
- Pumares, Luis (2010), *El oficio de maestro*, Madrid, Catarata.
- Rebolo, Flavinês y Belmira Oliveira (2014), “O bem-estar docente limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho”, *Education Acta Scientarium*, vol. 36, núm. 2, pp. 323-331, <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>>, consultado el 18 diciembre de 2015.
- Ruiz, Jorge (2016), “El bienestar emocional del docente”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 183-194,

- <<http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/anteriores/>>, consultado el 18 de diciembre de 2015.
- Ruiz, José (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Silvero, Marta (2007), “Estrés y desmotivación docente: el síndrome del ‘profesor quemado’ en educación secundaria”, *Estudios sobre Educación*, núm. 12, pp. 115-138, <<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>>, consultado el 15 de enero de 2016.
- Tang, Kwok y Liu Dian (2016), “Teacher demoralization, disempowerment and school administration”, *Qualitative Research in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 200-225, <<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1883>>, consultado el 11 de agosto de 2016.
- Vidiella, Judit y Verónica Larrain (2015), “El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1281-1310, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>>, consultado el 30 de abril de 2016.

Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes

Roberto Sanz Ponce

INTRODUCCIÓN

El porqué, el qué, el cuándo y el cómo evaluamos a nuestros estudiantes dice mucho de nuestro talante y talento como docentes. El proceso educativo, de aprendizaje-enseñanza como nos gusta denominarlo, tiene ciertas reglas y códigos que todo el profesorado debería dominar. La finalidad de la educación, aunque a veces lo perdamos de vista, tiene un sentido profundo y último: el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de todas sus capacidades para que pueda desarrollarse con plenitud y vivir conforme a la dignidad humana.

La educación y la escuela y, por ende, la totalidad de sus docentes, se enfrentan a un gran desafío, de un calado y un carácter fundamentalmente ético. Para dar respuesta a este desafío que nos establece la educación del siglo XXI, debemos entender el sentido verdadero de la evaluación —educar y hacer que aprendan—, configurar un estilo docente que responda al patrón de un maestro ético y democrático, lejos de los estilos autoritarios y de *laissez faire* y, por último, enfrentarse a la concepción de la formación inicial y continua de manera seria y responsable.

En este trabajo, pretendemos analizar la concepción del término evaluación, desarrollar sus características, describir sus problemáticas y dificultades, valorar la preparación —formación— de los docentes para responder a sus desafíos y analizar su calado y repercusión ética, tanto en los estudiantes como en los propios profesores. En este estudio, queremos analizar la relación entre los principios de la ética

profesional y la evaluación educativa y ver las repercusiones de un docente éticamente competente en relación con la evaluación de sus estudiantes.

PERSPECTIVA TEÓRICA: UNA EVALUACIÓN AL SERVICIO DE QUIÉN Y DE QUÉ

Buscando el sentido de la educación

Cuando nos preguntamos acerca de los intereses que hay detrás de un sistema educativo deberíamos tener en mente, siempre, la figura del alumno y de su desarrollo integral. En ese sentido, una educación muy centrada en la formación técnica y profesional se enfoca claramente en preparar a los estudiantes para el empleo, la productividad y el desarrollo económico. Por tanto, se trata de una escuela enfocada en el desarrollo del producto interno bruto (PIB). Por nuestra parte, pretendemos una escuela y una educación que difieran de esta visión un tanto mercantilista; perseguimos una educación que desarrolle las capacidades —intelectuales, físicas, morales, éticas y sociales— de todos y cada uno de los alumnos. Una escuela y una educación de carácter humanista, centradas en la persona y en su desarrollo, conforme a su dignidad.

Algunos informes de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés) nos pueden ayudar a situar esta visión y descubrir el verdadero papel que juegan los docentes en esta escuela del siglo XXI.

El Informe de Edgar Faure (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, sostenía que la educación se enfrentaba al reto de establecer un equilibrio entre sus capacidades ampliadas (las del alumno) de comprensión y de poder, y su contrapartida potencial de orden de carácter afectivo y moral. [Y decía] No basta reunir el *Homo Sapiens* y el *Homo Faber*, es preciso además que se sienta en armonía con los demás y consigo mismo: *Homo Concors* (1973: 45).

Se pone el acento, por primera vez, en la necesidad de educar el componente *Personal* (el ser) y no sólo el *Cognitivo* (el saber). Se exige a la escuela un replanteamiento de los contenidos que debe enseñar: aprender a vivir, aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida, aprender a pensar de forma libre y crítica, aprender a amar el mundo y hacerlo más humano, aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador (Faure, 1973: 132).

Esta nueva realidad nos enfrenta a entender el acto de enseñar como el acto de aprender; además, al objeto hasta entonces de la educación (el alumno) se le debe convertir en el sujeto activo de su propia educación, sujeto que se autoeduca, dueño de sus aprendizajes y no sólo recipiente donde almacenar los diferentes conocimientos a aprender.

La educación encierra un tesoro (Delors, 1996) se plantea el siguiente interrogante al que debe dar respuesta la educación y que marca una nueva concepción hacia un mundo común y global. ¿Cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad (Delors, 1996: 16).

Para ello, la educación debe hacer consciente al individuo de sus raíces, además de enseñarle a respetar a las otras culturas. Por tanto, se la responsabiliza de la edificación de un mundo más solidario y más humano. Se convierte en un instrumento de “cohesión social”, de atención a la diversidad y de lucha frente a la exclusión social. Se pretende, por tanto, una enseñanza plural, que atienda la diferencia y la diversidad dentro de la normalidad; pretende evitar cualquier intento de “igualitarismo mal entendido”, que provoque discriminaciones y guetos. Por otro lado, persigue una enseñanza basada en la tolerancia y la democracia, que respete y aprecie a todas las personas y culturas. Nuevamente, el acento se sitúa en el Aprender a vivir juntos.

Por último, la UNESCO sacó a la luz un nuevo informe, titulado *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Bokova, 2015), que sitúa el problema de la educación en la sostenibilidad integral, una sostenibilidad que abarca diversos factores tanto personales como naturales. Se persigue, nuevamente, una educación que se dirija a que la diversidad sea inclusiva y potencie las competencias para la convivencia. Presta una especial atención al cuidado del medio ambiente y a la lucha contra el cambio climático. Y, para todo ello, el citado informe enuncia una serie de cualidades que debe poseer el docente y que tienen una estrecha relación con su formación y desempeño ético: el docente como referente en la escuela y en la sociedad.

Este análisis somero acerca de la finalidad de la educación tiene sentido cuando se explica en torno a la siguiente premisa: la educación o es en valores o no es educación, tal como recogen y confirman los tres grandes informes de la UNESCO. La educación en valores, con un marcado acento moral y ético, tiene que ver necesariamente con una evaluación ética, entendida como parte integrante y fundamental del proceso educativo, puesta en funcionamiento por docentes éticos, preocupados por la formación integral de la totalidad de su alumnado.

UNA EVALUACIÓN A LA ALTURA DE LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

La evaluación es seguramente el ingrediente con más trascendencia y repercusión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es donde el alumnado, sus familias, los docentes, la administración educativa y la sociedad en general, sitúan el foco del éxito o fracaso del sistema educativo y del propio proceso y/o desarrollo de los estudiantes. El problema radica en qué entendemos que debe ser la evaluación y al servicio de qué fines se encuentra. Si lo analizamos desde diferentes intereses, no siempre centrados en el desarrollo del alumno, quizá tengamos una visión distorsionada y utilicemos recursos en sentido contrario a lo que precisa una evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes.

Un ejemplo concreto de esta visión distorsionada y pervertida de la finalidad de la evaluación en la escuela lo encontramos en las pruebas de nivel puestas en marcha por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Este programa mide las competencias de los alumnos europeos, de una determinada edad, en lengua, matemáticas y ciencias, y expone los resultados de dichas pruebas comparándolos entre países. Se trata de un listado jerárquico donde se establece la media de las puntuaciones en las diferentes pruebas de nivel realizadas en cada una de las materias de los alumnos de los distintos países. En el caso concreto de España, los resultados de estos listados de puntuaciones no han gustado demasiado a sus gobernantes (tampoco los medios de comunicación —en muchos casos politizados no han ayudado mucho, generando entre la sociedad un sentimiento de crispación y decepción—), por lo que han comenzado políticas educativas con el único objetivo de mejorar los resultados de PISA y lavar su imagen, sin el más mínimo análisis de las causas y de las consecuencias de una política educativa centrada en los resultados y no tanto en los procesos de aprendizaje; además, en esta vorágine de críticas, también los diferentes partidos políticos de oposición emprendieron distintas campañas de desprestigio hacia los gobiernos de turno el mismo día en que se iban publicando los resultados de PISA correspondientes, con afirmaciones como las siguientes: “España fracasa en PISA” o “Los alumnos españoles a la cola de PISA”. Estas afirmaciones, además de falsas y malintencionadas, provocaban en la sociedad un estado de malestar y de impotencia al pensar que sus hijos no estaban siendo suficientemente atendidos en la escuela y que no estaban adquiriendo las competencias necesarias para su adecuado desarrollo personal y su correcto desempeño profesional.

Por ello, es necesario que partamos de una definición del concepto de evaluación común que nos permita asentar las diferentes propuestas que vamos a realizar en torno a un tipo de evaluación concreta: la educativa y, por tanto, ética. Esa definición común podría ser: la toma de decisión llevada a término por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis

de las informaciones obtenidas, a través de diferentes fuentes y técnicas (Sanz, Mula y González, 2011: 481).

A raíz de esta definición, podemos extraer cinco características fundamentales que son imprescindibles a la hora de analizar una evaluación enfocada en el aprendizaje:

- a) Supone una toma de decisión (o decisiones) que debe estar orientada al diagnóstico de las dificultades que se hayan podido producir a lo largo del proceso.
- b) Esta toma de decisiones recae fundamentalmente en el docente, verdadero especialista en crear situaciones de aprendizaje —entre ellas también la evaluación.
- c) El alumno debe ser consultado y sentirse corresponsable de su propia evaluación, de su propio proceso de aprendizaje. El papel del discente debe ser activo en todo momento.
- d) Se debe analizar toda la información extraída de la evaluación. El objetivo, como luego iremos describiendo, no es poner una nota en un expediente académico, sino poner en funcionamiento las estrategias para que se produzca un verdadero aprendizaje.
- e) Para conseguir esta valiosa información es necesario que se utilicen diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para dar respuesta a todos los estilos de aprendizaje del alumnado.

Por tanto, a mi modo de entender, debería convertirse —la evaluación— en una relación dialógica —comunicativa— entre profesor y alumnos, donde entran en juego no sólo aspectos técnicos, conceptuales o procedimentales, sino fundamentalmente aspectos de carácter ético y emocional. Se debería calibrar —y no medir— lo aprendido por el alumno y lo que le falta por aprender; pero, al mismo tiempo, debería servir para mejorar la práctica pedagógica de los propios docentes, analizándose dónde falla el proceso e introduciendo las modificaciones pertinentes para asegurar el aprendizaje de los alumnos (de todos los alumnos). Por esto es tan importante que los profesores actúen de manera ética en lo referente a la evaluación, que tengan una concep-

ción ética del significado de ella, sabiendo distinguir y discernir entre los conceptos de calificación y de evaluación educativa.

La evaluación debe —o debería— centrarse en ayudar al alumno a aprender —no simplemente a poner una nota en un expediente académico, sin más intención que certificar un aprendizaje o clasificar a un alumno— y, por otro lado, como ya hemos dicho, debe servir al docente para reflexionar sobre su propia práctica educativa —lo que llamamos Práctica reflexiva— y no para vanagloriarse de lo bien que lo hace y de lo poco preparados que llegan sus alumnos a las aulas. Éstos son dos aspectos de un gran calado ético, de ética profesional. Por un lado, preocuparse por el aprendizaje de los alumnos y, por otro, preocuparse y ocuparse de su desempeño docente.

La calificación la podríamos entender de otra manera. Mientras que la evaluación es un acto natural del ser humano, constantemente estamos evaluando las situaciones con las que nos enfrentamos y las analizamos e intentamos poner solución, la calificación es algo artificial y ajeno. Se trata de poner un número a una acción, con la dificultad que esto conlleva siempre, porque cientos de circunstancias intervienen en el alumno cuando realiza dicha acción, por lo que se puede ser tremendamente injusto a la hora de calificar. Su finalidad es clasificar, etiquetar a los alumnos y situarlos en un nivel concreto respecto a sus compañeros, fomentando así una educación de carácter competitivo.

Y al hilo de estas reflexiones me surgen unas dudas, ¿por qué dejar al margen de este proceso a la figura más importante, para la que tiene mayores consecuencias y repercusiones? Es decir, cómo dejar al margen al propio alumno, sujeto —activo— de la educación. Sin duda alguna, entiendo que el involucrarlo y hacerlo participar en su propia evaluación fomenta su interés y su motivación por el trabajo y por su aprendizaje.

Y, ¿qué ocurre con aquellos que no aprueban y, por tanto, entendemos que no aprenden? Si la evaluación está orientada a poner una nota en el expediente académico, ahí se acaba nuestro cometido; si, por el contrario, nuestra labor —como venimos defendiendo— es que todos los alumnos alcancen las competencias básicas para desarrollarse

en la vida, es entonces cuando comenzaría nuestra verdadera labor pedagógica: intentar introducir los mecanismos necesarios para que esos alumnos no se queden descolgados y aprendan.

Si esto es así, podríamos afirmar que este tipo de evaluación, que proponemos, se relaciona con la evaluación de cuarta generación, también conocida como “evaluación-mejora”, y que persigue en todo momento el desarrollo de los talentos de los alumnos. Atrás quedarían viejas concepciones que ponen el acento en la certificación o clasificación de los estudiantes. Aunque aún podemos encontrar ciertas reticencias y dificultades a la hora de instaurar esta “evaluación-mejora”; por ello, deberíamos reflexionar sobre algunos aspectos que evidencian ciertas problemáticas o enfoques distintos en torno a la evaluación, a veces incluso con visiones distorsionadas de la realidad:

- a) La mayoría de los docentes coinciden en afirmar que la evaluación es el momento más importante y significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación esconde múltiples interpretaciones e interrogantes.
- b) En primer lugar, a quién se están refiriendo cuando afirman que es el momento más importante y significativo; es decir, para quién. Las respuestas vuelven a ser múltiples: para los alumnos; para los docentes; para las familias y para todos ellos; y dependiendo de lo que contestemos las interpretaciones irán en una dirección u otra. La profesora Amparo Escamilla (2009), (Escamilla y Llanos, 1995), por su parte, afirma que la evaluación es el proceso más importante para alumnos, familias y sistema educativo que tiene la educación.
- c) Deberíamos analizar sobre qué teoría se asienta la excesiva preocupación por los resultados académicos —las calificaciones—, tal vez dejando en un segundo plano nuestras preocupaciones por el verdadero aprendizaje —proceso educativo— de los estudiantes; una tendencia clara a la acreditación, a la *titulitis*, donde el valor del certificado supera a veces al valor del aprendizaje (Saber hacer, Saber ser y Saber convivir).

- d) Acerca de la utilidad de los procesos de evaluación. Algunos afirman que sirven para seleccionar, certificar y clasificar a los alumnos, incluso hay quien sostiene que la evaluación —entendida como calificación— se convierte en un instrumento de control y de subordinación. “Una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes distorsiona el currículum porque da o desplaza el interés hacia los factores de control” (Álvarez-Méndez, 2008: 33-34). Otros sostenemos que la evaluación es una parte integrante del proceso educativo, que nos ayuda a detectar las dificultades que se van presentando en el aprendizaje, atender la diversidad de ritmos, de niveles, de nuestros alumnos y nos brinda la posibilidad de actuar de manera rápida sobre aquellas dificultades que van surgiendo; en definitiva, nos estimula a la mejora continua de nuestra labor docente.
- e) De esta manera, pensamos que se evalúa para aprender, para desarrollar las capacidades de los estudiantes y no tanto para certificar y clasificar al alumnado en diferentes grupos y favorecer el etiquetaje. Se evalúa para tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje-enseñanza, acerca de la propia práctica docente, de los contenidos, de la metodología y de los ritmos de enseñanza (Álvarez-Méndez, 2008) y, por tanto, ayuda a erradicar el fracaso escolar y a potenciar el aprendizaje.
- f) Podríamos preguntarnos cómo evaluamos; es decir, qué técnicas e instrumentos utilizamos para conocer el estado de nuestros alumnos, qué tipo de contenidos —conceptuales, procedimentales o actitudinales— priorizamos en nuestra enseñanza y en nuestra evaluación, también se podría analizar cuándo evaluamos y su inferencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- g) Además, junto a estas reticencias y dificultades del propio sistema educativo, que se encuentran enraizados en el sentir y en el pensar de la propia idiosincrasia docente, nos encontramos con algunos impedimentos de los propios docentes como profesionales. Así, la profesora Montserrat Castelló (2009: 263-266) definía estos frenos en cuanto a la concepción de la evaluación que impedirían llegar a una verdadera evaluación formativa:

- Se evalúa para determinar lo que el alumno sabe o no sabe; es decir, evaluamos conocimientos conceptuales e importa más el producto que el proceso.
- Evaluamos a los alumnos, nunca el proceso de enseñanza-aprendizaje ni nuestra labor docente. Presuponemos que hacemos bien nuestro trabajo, que todo está claro en nuestra programación, que el posible fracaso escolar es cuestión simplemente de incapacidad y de falta de interés y esfuerzo por parte de nuestros alumnos.
- Pensamos que los instrumentos y las herramientas de evaluación son neutros y que no influyen en los resultados de los alumnos. Existe una percepción generalizada —tal vez, sin una reflexión pausada y meditada— de la objetividad y de la fiabilidad de algunas de las pruebas que utilizamos para evaluar; además, pensamos que éstas evalúan exactamente aquello que queremos evaluar. Los docentes del siglo XXI deberían plantearse la evaluación como una cuestión ética, de justicia. Ante la evaluación no se debe ser objetivo, sino simplemente justo.
- Existe la creencia de que la evaluación es una tarea privativa del profesor, en la cual no pueden ni deben intervenir ni otros compañeros —también docentes— ni mucho menos los propios alumnos y/o sus familias. La afirmación de que la educación es una tarea compartida, tan extendida cuando nos quejamos amargamente del desinterés y de la falta de compromiso y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, pasa a un segundo plano cuando nos referimos a la evaluación.
- La enseñanza y la evaluación son actividades diferentes, en su finalidad y en sus tiempos. La idea de que la enseñanza y la evaluación son dos caras de una misma moneda no se encuentra suficientemente extendida entre los docentes.
- Muchos profesores afirman —también algunos alumnos— que temen otro tipo de evaluación, que únicamente se puede evaluar aquello que se enseñó en el aula, lo que favorece una educación

repetitiva que fomenta la memorización no comprensiva, frente a la verdadera educación que debe suponer las competencias y que requiere enfrentarse a situaciones-problemas nuevos, mediante la reflexión, la práctica y la transferencia de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes (Castelló, 2009: 263-266).

¿Qué proponemos para llevar a cabo este giro copernicano en la evaluación de los estudiantes y poder llegar a una forma de evaluar que pueda ser considerada como “educativa” y “ética”? En primer lugar, proponemos que los docentes evalúen a los alumnos, se preocupen de los aspectos no sólo académicos de sus estudiantes, sino que analicen fundamentalmente todo aquello relacionado con lo emocional y lo sentimental, lo afectivo. Debemos *evaluar con corazón* (Santos, 2015). El docente debe cuidar al alumno, su relación pedagógica-escolar con la familia, su autoestima y su autoconcepto y, todo ello, se puede y se debe hacer desde la evaluación.

Asimismo, debemos *evaluar con justicia*, sabiendo que el trato igualitario a todos los alumnos no lleva aparejado un trato justo con la totalidad de los alumnos. Igualdad no siempre significa equidad. La evaluación es un momento perfecto para dar y pedir a cada alumno aquello que necesita o aquello que se le puede exigir. Los docentes debemos conocer tan bien a nuestros alumnos, sus necesidades y potencialidades, que esto nos ayude a actuar con justicia a la hora de evaluarlos.

En tercer lugar, debemos *evaluar para aprender*. El momento de la evaluación, no olvidemos que puede ser en cualquier instante —evaluación inicial, continua y/o final—, tiene la posibilidad de convertirse para el docente en una herramienta esencial para detectar los errores que se pueden producir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, al detectar estos errores, pueden modificar su manera de enseñar y, por tanto, crecer como educadores y como profesores.

Asimismo, debemos *evaluar para que aprendan*. Como hemos ido diciendo a lo largo de este trabajo, la finalidad de la educación, en general, y de la evaluación, en particular, es que todos los alumnos

aprendan. Por ello, debemos utilizar la evaluación como un instrumento metodológico más al servicio del aprendizaje. Ya no puede tratarse de una actividad fuera del proceso educativo, de carácter sumativo y que persigue únicamente poner una nota a un trabajo realizado o a un conjunto de conocimientos memorizados. La evaluación debe ayudar a aprender.

Por último, la evaluación debe ocupar su verdadero lugar en el proceso. Debemos dejar ya de otorgarle a la evaluación una importancia suprema —desmedida—, porque si no estamos situando la importancia del proceso educativo en el resultado, olvidando la trascendencia del camino, del proceso, del día a día. Esto nos conduce a situaciones absurdas donde el alumno se encuentra más preocupado por *aprobar* que por *aprender*.

Todos estos aspectos que hemos ido enunciando tienen una repercusión muy alta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se trata, en todos ellos, de aspectos con un gran calado ético. Por un lado, de Ética en mayúsculas por el tipo de relaciones que se llevan a cabo y que persiguen, como hemos dicho, la mejora del alumno y de su desarrollo integral. Y esto reclama acciones éticas por parte del docente y por parte del proceso. Por otro lado, se trata de aspectos de ética profesional docente, ya que el profesorado debe responder a las exigencias que demanda su rol de profesor y educador. Así, se trata de cuestiones muy importantes que cuidar y que potenciar desde todos los sectores que tienen influencia en la comunidad educativa.

¿Están los docentes preparados para hacer frente a este desafío?

Si analizamos las demandas profesionales de los diferentes informes internacionales de la UNESCO a los docentes; es decir, las funciones y los roles que deben tener, en general, para hacer frente a la educación del siglo XXI, nos daremos cuenta de los paralelismos de esos informes y nuestras propuestas en torno a la evaluación.

La UNESCO, en 1996, en esa línea, se planteaba los siguientes interrogantes: ¿qué papel juegan los maestros y pedagogos en esta nueva educación para el siglo XXI? ¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente? ¿Qué exigencias es realista formular respecto a él? ¿Qué contrapartida puede aspirar a recibir (condiciones de trabajo, derechos, situación social)? ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y cómo encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza? (Delors, 1996: 162), en torno a la figura del educador, de su formación y de sus capacidades y cualidades profesionales y personales. Y planteaba algunas cuestiones generales de obligado cumplimiento para los nuevos enseñantes.

- a) A los docentes se les debe considerar como *agentes de cambio*, como referentes para inculcar “el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1996: 21). Por tanto, se le exige la Capacidad de Motivación, de convertirse en un “estimulador” del deseo de aprender, de investigar y de descubrir.
- b) “El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable” (Delors, 1996: 161). Por lo que se les exige la capacidad de formar a unas nuevas generaciones críticas, libres, responsables y capaces de tomar las riendas de su vida para vivirla de manera plena y digna.
- c) “Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes —positivas o negativas— respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (Delors, 1996: 161). De esta manera, se exige al profesorado profesionalidad en la tarea educativa: vocación, actitudes y comportamientos positivos hacia el conocimiento. El ejemplo de la formación continua de los docentes y la búsqueda

incansable de la verdad son el motor del deseo, del rigor y de la perseverancia en el trabajo y en el estudio de los estudiantes.

- d) “El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de ‘solista’ a la de ‘acompañante’, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida” (Delors, 1996: 164). Por tanto, se les exige acompañar a los alumnos en su proceso de autoeducación; guiar, orientar, facilitar. Ser flexible en cuanto a los métodos y ritmos de enseñanza, pero firmes en la educación de los valores morales y humanos.
- e) “El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno puede establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance” (Delors, 1996: 166). Asimismo, se le exige a los docentes replantearse la manera de enseñar. Dejar de ser un trasmisor de respuestas, cerradas y únicas, para convertirse en un potenciador de preguntas, de dudas. Lanzar interrogantes, plantear problemas y guiar y orientar en sus respuestas y soluciones. Dejar que piensen, que busquen, que razonen, en definitiva, que aprendan y que crezcan como personas.
- f) “La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores” (Delors, 1996: 167). Los docentes son modelos de comportamiento y de vida de los alumnos, por lo que se les exige coherencia entre el discurso y los valores; honestidad en los actos; humildad en el proceder, admitiendo los errores y estando dispuestos a aprender en cualquier momento. En síntesis, ser referentes morales, intelectuales y sociales.

Después de analizar las demandas que la UNESCO planteaba al profesorado de cualquier nivel educativo, hace ya 20 años, en torno a la educación, en general, y de las cuales se pueden extrapolar y extraer algunas destinadas y dirigidas al proceso evaluativo, es una triste realidad estudiar, comparar y desentrañar los diferentes planes de estudio de las distintas carreras o másteres conducentes al magisterio y darse cuenta de la escasa carga crediticia destinada, en la formación de maestros y profesores, a aspectos relacionados concretamente con la Ética, de manera genérica, y con las buenas prácticas docentes, de forma particular.

La formación de aquellos que pretenden dedicar su vida a la educación de niños y de jóvenes debería suponer o estar repleta de un conjunto, de un conglomerado de experiencias de carácter educativo que formasen ese corpus pedagógico —el pensar y el sentir pedagógico—, que pudiesen servirles a estos futuros docentes de herramientas para hacer frente a las diferentes problemáticas con las que se van a ir encontrando en su quehacer diario como profesores. Esa formación inicial a la que aludimos debería convertirse en una concatenación de buenas prácticas; buenas prácticas en metodologías didácticas, en instrumentos de evaluación, en recursos para gestionar el aula, en técnicas para la resolución de conflictos escolares y, también, en ejemplos vivenciales de cómo ser un buen docente. La mejor herramienta para la enseñanza es el modelado, el aprendizaje vicario; es decir, la imitación. Por ello, debemos abogar por tener a los mejores profesores en las facultades de Educación.

¿Están realmente preparados los docentes para hacer frente al desafío de una evaluación formativa y ética? La experiencia al visitar centros de prácticas y algunas investigaciones (Castelló, 2009; Sanz y Hernando, 2016) nos dice que existen muchos docentes que utilizan el examen como “único” instrumento de evaluación. Tampoco debemos olvidar que hay muchos otros que utilizan otras técnicas, de manera conjunta y variada, y afrontan muy bien el desafío de evaluar a alumnos diversos; esto es, que atienden la diversidad conociendo las características personales y académicas de los alumnos y utilizando la evaluación para fomentar el aprendizaje de “todos”.

Sin embargo, creo que estaremos de acuerdo al afirmar que es una realidad concluir que existen muchos docentes que carecen de los conocimientos necesarios, en técnicas e instrumentos de evaluación, para poder realizar una evaluación verdaderamente formativa y ética; que otros carecen de la voluntad necesaria para llevar a cabo una evaluación personalizada y que, por último, otros carecen de la vocación necesaria para dedicarse a la tarea docente.

Estar preparados para hacer frente a este desafío requiere docentes comprometidos, que les guste ser docentes y que vivan la docencia como una forma de vida. Estar preparados supone evaluar a personas y ayudarlas a crecer y desarrollar sus capacidades; supone evaluar su propia tarea docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar los posibles errores y adaptarla a las características del alumnado. Estar preparado precisa reflexión profunda acerca de las herramientas e instrumentos de evaluación y analizar sus consecuencias en el aprendizaje y en el alumnado. Estar preparado obliga a abrir la evaluación a todos los implicados, hacerlos partícipes y corresponsables. Estar preparado demanda de profesionales éticos, justos, democráticos, afectivos, humildes y preocupados por su tarea docente y por todos sus alumnos.

DISCUSIÓN: LOS PRINCIPIOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tras el análisis teórico en torno al sentido de la educación y el papel que debe jugar la evaluación en dicho proceso, así como el estudio de las competencias —formación— del profesorado para enfrentarse al desafío de una educación de calidad para todos, nos hemos preguntado acerca de la relación, de la coherencia entre la evaluación, que hemos denominado educativa, y los principios de la ética profesional de Beauchamp y Childress (2001), adaptados a la docencia por la profesora Ana Hirsch (2013). Estos principios quedan definidos de la siguiente manera.

Principio de Beneficencia

El Principio de Beneficencia se define como aquellas buenas prácticas encaminadas al beneficio de otras personas. Para el tema educativo, como ya se ha dicho a lo largo del trabajo, toda educación debe ir dirigida al aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que la evaluación es parte integrante del proceso educativo, tiene esa misma finalidad. La evaluación educativa tiene necesariamente que articularse para el desarrollo personal y académico del alumnado, no con la intención de clasificar y etiquetar al estudiante, sino fundamentalmente para ayudarlo en su crecimiento personal.

Principio de no Maleficencia

Este segundo principio tiene como referencia clara no lastimar, dañar a otras personas, en concreto, en el caso educativo a los alumnos y sus familias. Este daño puede ser tanto físico como emocional y legal. Aunque, obviamente, en el tema de la evaluación este daño se relaciona únicamente con el daño emocional. Tras toda evaluación educativa existe el rostro de un alumno y tras él su familia. Los malos resultados, presentados en forma de penalización, traen consigo consecuencias negativas tanto para el estudiante como para las relaciones de éste con sus padres. Por ello, los docentes deben utilizar la evaluación como un instrumento educativo que ayude a potenciar la motivación y el deseo por aprender y no al contrario, como un instrumento de dominio y de control.

Principio de Autonomía

El Principio de Autonomía se rige por la necesidad de que el profesional, en este caso el docente, pueda realizar su desempeño laboral con independencia y libertad, lo que le permita intervenir de manera ética. Del mismo modo, el alumno también tendría el derecho de que

sus “derechos” fueren respetados. Es por ello que en cuanto a la evaluación el docente debe desarrollar su labor evaluativa sin coacciones ni presiones, lo que por desgracia no ocurre con las evaluaciones de PISA. El profesor debe tener la capacidad decisoria (Hargreaves y Fullan, 2014) para poder actuar conforme a sus principios éticos y pedagógicos, teniendo presente, en todo momento, el sentido último de la educación, que no es otro que el desarrollo integral del estudiante. De esta manera, el alumno también verá respetado su derecho a ser educado, dentro del marco de una sociedad democrática, libre y plural.

Principio de Justicia

El último de los principios de la ética profesional es el de Justicia. Es obvio que todo profesional debe actuar de manera justa para consigo mismo, para con los demás y para con la profesión que desempeña, en busca de una sociedad mejor. En relación con el docente y con la evaluación, el Principio de Justicia debe regir en al menos dos escenarios. En primer lugar, el de ser justo en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones para con su profesión (Hortal, 2000); es decir, explicar correctamente los contenidos, estar actualizado, preocuparse por los estudiantes y por el seguimiento del desarrollo de un adecuado proceso educativo. En segundo lugar, ser justo en el trato con los estudiantes. Como ya hemos mencionado antes, el principio de los “principios” en la evaluación es “dar a cada uno lo que se merece y necesita,” alejados de las conductas y corrientes homogeneizadoras y homogeneizantes. El docente debe actuar conforme a las capacidades y a los esfuerzos de cada alumno en particular, de cada alumno como ser único e irreplicable, que tiene derecho a ser evaluado de una manera justa.

CONCLUSIONES

La evaluación educativa y, por tanto, ética, por la cual venimos abogando no es sencilla de llevar a la práctica. Se precisa una adecuada

y sólida formación en cuanto a actitudes, aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad para poder desarrollarla correctamente. Es cierto que los diferentes sistemas educativos o, para ser más precisos y rigurosos, las distintas políticas educativas no siempre ayudan y ponen los recursos suficientes en manos de los docentes para poder hacerla; tampoco las facultades de Educación estamos libres de pecado y no nos hemos convertido en un “modelo” a la hora de formar a las nuevas generaciones de profesores y de maestros en cuanto a metodologías didácticas y herramientas de evaluación.

Una evaluación que pretende ser educativa y ética debe situar en el centro del proceso al niño que aprende y, además, debe asegurar ese aprendizaje. La evaluación no puede servir para clasificar y etiquetar a los alumnos, sino que debe ser una herramienta al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y con miras al desarrollo de las capacidades de todos los alumnos. También es verdad que existe cierto clima o contexto pedagógico —de ideas y de creencias— que presupone y casi que obliga a unas formas determinadas de actuar frente al hecho evaluativo, y que estos frenos y obstáculos —imaginario pedagógico— no son sencillos de superar.

Pero, ante este desafío, deben surgir docentes comprometidos, éticos y valientes para intentar cambiar el curso de las cosas y situarse de parte del más débil: el alumno, e intentar favorecer su desarrollo, que al fin y al cabo es lo que justifica nuestro salario. La evaluación también debe formar parte de este cambio hacia una escuela más humana, más justa, más ética y más educadora.

Y, para ello, es necesario que los docentes cumplan con los principios de la ética profesional. Los principios de Beneficencia, de No Maleficencia, de Autonomía y de Justicia deben ser parte de su ADN como maestros, deben ser parte integrante de la formación como profesores y, todo ello, con el único sentido de favorecer el pleno desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes, tal como se recoge en el artículo 7º. de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959.

REFERENCIAS

- Álvarez-Méndez, José María (2008), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Beauchamp, Tom y James Childress (2001), *Principles of biomedical ethics*, Nueva York, Oxford University Press.
- Bokova, Irina (2015), *Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO.
- Carmena, Gregoria, María Asensio, José Carlos de la Cuesta, David Doncel y Margarita Rodríguez (2005), *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Castelló, Montserrat (coord.) (2009), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*, Barcelona, Edebé.
- Cortina, Adela (2013), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Escamilla, Amparo (2009), *Las competencias en la programación de aula Infantil y primaria (3-12 años)*, Barcelona, Graó.
- Escamilla, Amparo y Eva Llanos (1995), *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza*, Madrid, Edelvives.
- Faure, Edgar (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial.
- García, Rafaela, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010), *Ética profesional docente*, Madrid, Síntesis.
- Hargreaves, Andy y Michael Fullan (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- Hirsch, Ana (2013), “La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia”, *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 43, pp. 97-111.
- Hortal, Augusto (2000), “Docencia”, en Adela Cortina y Jesús Conill (eds), *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Navarra, Editorial Verbo Divino, pp 55-78.
- Marchesi, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza Editorial.

- Martínez, Miquel (2010), *La profesión docente: responsabilidad y compromiso*, Barcelona, Academia.edu, <http://www.academia.edu/1094400/La_profesion_docente_responsabilidad_y_compromiso>, consultado el 10 de agosto de 2015.
- Morales, Pedro (2010), *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, Tiburcio (2011), “Consideraciones éticas en la evaluación educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 130-144.
- Pimienta, Julio (2008), *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson.
- Ruíz, José María (1995), “La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de Educación Primaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 201-216.
- Santos, Miguel Ángel (2015), “Corazones, no sólo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, pp. 125-142.
- Santos, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- Sanz Ponce, Roberto e Inmaculada Hernando (2016), “Modalidades de aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia”, *Revista Magister*, núm. 28, pp. 25-34.
- Sanz Ponce, Roberto, José Manuel Mula y Aurelio González (2011), “El diseño de Centros Educativos: conocimiento o competencia”, en *Actas I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (Cinaic)*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, pp. 481-483.
- Stake, Robert (1967), *The contenance of educational evaluation*, Illinois, Universidad de Illinois.
- UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo*, Informe núm. 1, París, UNESCO.

El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de profesionales indígenas

Amalia Nivón Bolán y Gabriela Czarny Krischkautzky

INTRODUCCIÓN

El texto analiza una tarea sustantiva de formación en el ámbito universitario, en el marco de la diversidad cultural y lingüística con estudiantes provenientes de más de diez comunidades y pueblos indígenas de México, interesados en la formación profesional para trabajar en el campo de la educación indígena y la educación intercultural bilingüe. Se trata mayoritariamente de mujeres jóvenes que buscan ejercer actividades profesionales en sus regiones de origen, con compromisos familiares, sensibles a sus tradiciones y con el interés de conocer mejor el campo de la educación. Como responsables de esta presentación, mencionamos que como pedagogas y antropólogas nos hemos desarrollado profesionalmente en el campo de la educación, en el área de la formación en contextos de diversidad, en particular de la educación intercultural bilingüe desde hace más de 30 años, y seguimos atentas a los retos que demanda esta tarea.

Expondremos algunas reflexiones, destacando aspectos de la experiencia docente en materia de formación en investigación educativa: el contexto de procedencia del estudiante y el del objeto de estudio; las interrogantes formuladas por el estudiante para orientar su indagación y, finalmente, el proceso metodológico que lo guía en su relación con el “objeto” de análisis.

CONTEXTO DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN PROCESOS DE FORMACIÓN

Las experiencias formativas a las que se hace referencia remiten a un sector de estudiantes de la generación 2011-2015 del Plan de estudios 2011 de la licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en el momento en que inician la elaboración de sus trabajos para titularse conforme a los lineamientos de la institución.¹ Se trata de la primera generación que iniciaba el séptimo semestre en este plan de estudios, que fue reestructurado de manera consensuada por el colegiado que imparte las asignaturas en sus distintas líneas de conocimiento y campos de formación.

Cabe mencionar que la reestructuración curricular fue resultado de un proceso reflexivo de varios años, en el que cada vez los profesores reconocíamos con mayor preocupación la tarea de involucrar en la formación de los estudiantes la reflexión docente (Nivón, 2006, 2012), condición que ha contribuido a tener otra actitud y perspectiva del aprendizaje y la enseñanza con estos grupos de población que cursan estudios de nivel licenciatura.

En el semestre 2014-2, los estudiantes eligieron uno de los tres campos propuestos en el Plan de estudios, en este caso fue el de *Escuela y formación docente en contextos de diversidad* (UPN, 2011). En el semestre 2015-I, estos alumnos iniciaron el estudio de una problemática educativa específica de una población indígena, articulada con proyectos institucionales o autónomos, como profesores o con profesionales de otros campos de conocimiento. Este momento de su formación es el que hace de escenario para la reflexión que presentamos, siendo las autoras de este texto codocentes del curso optativo “Perspectivas metodológicas para el análisis de historias de vida, trayectorias profesionales y testimonios” que se impartió en el 7º semestre (2014-II).

1 En la UPN, Unidad Ajusco, existe una normatividad que regula las opciones de titulación en los diferentes programas educativos; para el caso de la LEI, presentan un trabajo escrito, que es revisado por cuatro académicos, que será sustentado en forma oral ante tres sinodales en un examen profesional, una vez que el estudiante comprueba haber acreditado 36 asignaturas y realizado un servicio profesional o social en el campo educativo.

Los estudiantes, cerca de 30, vislumbraron una temática educativa de características bilingües e interculturales; todos originarios de entidades con alta población indígena, como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Veracruz, Puebla, Estado de México y Chihuahua; mayoritariamente bilingües y con cierto dominio de alguna lengua indígena y del español, lo que les da el carácter de un grupo plural en diversidad sociolingüística, tradiciones, formas de convivencia y de aprendizaje. Los alumnos, en un promedio de entre 18 y 30 años, ingresaron mayoritariamente a la licenciatura después de haber concluido estudios de bachillerato, otros tenían experiencia docente en educación básica, en centros escolares unidocentes o bidocentes o de organización completa, y una minoría presentaba estudios de profesor normalista o cursos de capacitación inicial docente.

Coincidimos en la importancia de la descripción fenomenológica que nos muestra una realidad, que interpretamos para darle significado, de manera que las prácticas sociales y *lo que decimos de ellas* —el acto y la palabra— son elementos centrales del campo educativo, y por tanto de cómo adentrarnos en su estudio.

El trayecto curricular recorrido por los estudiantes en la LEI ha tenido como base la reflexión de prácticas culturales, que los mismos estudiantes reconocen les ha dado formación en un sentido amplio y no sólo escolar. En este espacio curricular contrastan y amplían sus experiencias formativas en el dominio bilingüe, en sus conocimientos comunitarios y escolares, en la historia y conflictos que han vivido los pueblos originarios desde la conquista española, los procesos de dominación y colonialismo en América Latina, y el análisis de propuestas educativas relevantes en contextos de diversidad cultural. En este sentido, el trabajo reflexivo —oral y escrito—, en grupo e individual, es fundamental para el diálogo (entre docentes y estudiantes), eje pedagógico para acercarse a la comprensión de textos académicos y sistematización de experiencias y conocimientos (Freire y Shor, 2014).

La reflexión trae consigo la interpretación que cada quien elabora al dialogar. Así, los estudiantes aprenden escuchando y entrelazando experiencias de otros y de ellos mismos. La experiencia que se convierte en narración resurge del mundo cotidiano y se transforma en textos.

En el terreno de cómo adentrarse en la investigación educativa, resultó conveniente partir de la propuesta metodológica con enfoque cualitativo, fundamentalmente interpretativo, mediante la elaboración de datos flexibles y sensibles al contexto social en que se producen, que se sostienen por métodos de análisis y explicación surgidos a partir de la búsqueda de la comprensión de lo complejo y la profundidad del detalle y el contexto histórico social. Así, las primeras lecturas² tenían el propósito de armar una base mínima, pero firme, sobre este enfoque para la investigación educativa, y destacar la voz, las reflexiones y prácticas de los distintos actores educativos, identificados por los estudiantes como relevantes para conocer con mayor profundidad sus temas de trabajo. Todo ello con el interés de perfilar un acercamiento a las percepciones de los padres de familia, profesores, alumnos, directivos, autoridades, comités comunitarios y expertos en asuntos específicos para tratar con las personas directamente relacionadas con sus inquietudes. Se trataba de que en el diálogo con ellos retomaran sus dudas e ideas y reelaboraran sus pensamientos en articulación con otros investigadores a través de los textos académicos.

Nuestro trabajo consistió en partir de sus preocupaciones y crear un espacio común para dialogar entre ellos y con nosotras sobre el acto de analizar las prácticas educativas con mayor detenimiento, así como sobre los procesos e historias de vida que han formado la historia de la educación de los pueblos.

Sus temas de preocupación se hallaban vinculados con la enseñanza en los niveles educativos preescolar y primaria con perspectiva intercultural bilingüe, en escuelas multigrado de educación indígena (del sistema Conafe, Consejo Nacional de Fomento Educativo), en bachilleratos comunitarios y en escuelas (tipo) albergue y de organización completa localizados en localidades con más de 1 000 habitantes. Destacaban las dificultades didácticas, en cuanto a planeación y diseño de organización, para relacionar los saberes comunitarios con los planes y programas de estudio normados por el Estado mexicano, para todas

2 Taylor y Bogdan (1987), Mejía y Sandoval (2007), Vasilachis (2007), entre otros.

las escuelas del sistema nacional de educación básica y su adecuación a las diferencias culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas.

Asimismo, los estudiantes señalaban situaciones particulares que afectan de manera específica esta tarea educativa, como las condiciones de trabajo del profesorado en servicio y las movilizaciones magisteriales por razones sindicales, el ingreso a la docencia de jóvenes con estudios de bachillerato o secundaria, la ausencia temporal o definitiva de los padres y las madres de familia que trabajan fuera de la comunidad o del país, la violencia de todo tipo que afecta a muchas de estas comunidades, el trabajo infantil a muy temprana edad y el abandono escolar, entre otros asuntos implicados alrededor de la educación.

TRAYECTOS METODOLÓGICOS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Plantear el acompañamiento para la elaboración y finalización de los trabajos de titulación implicó conformar una comunicación intercultural, particularmente con las cinco estudiantes que acompañamos durante dos semestres. Ellas se reconocían y presentaban como de origen mixe (dos de ellas), tzeltal (una), cho ól (una) y totonaku (una); investigaban aspectos de los niveles de educación preescolar, primaria y medio superior.

Todas las temáticas se ubicaban en contextos indígenas bilingües; es decir, donde se mantiene el uso de la lengua indígena y del español como medio de comunicación. De manera inicial, entre las preguntas que dieron origen a estas indagaciones fueron: ¿por qué hay tanta deserción escolar en el medio indígena?, ¿cómo hacer una buena planeación en la escuela Conafe?, ¿cómo hacen su trabajo los maestros de primaria que enseñan con sólo tener la preparatoria y no estudiaron en la escuela normal?, ¿qué se mantiene y qué ha cambiado en las formas de enseñar que desarrollan los maestros en los contextos escolares de educación indígena?, ¿qué aspectos inciden en los bajos resultados que obtienen las niñas y los niños en las escuelas de educación indígena?, ¿cómo son las relaciones que se establecen entre las escuelas y sus maestros con las comunidades donde se desarrolla

el trabajo escolar y qué demandan los padres y madres de familia en los actuales escenarios de cambio social?

Como los otros estudiantes del curso, las cinco estudiantes presentaban un nivel similar en cuanto a formación en investigación educativa; se iniciaban en el conocimiento metodológico de una investigación sustentada en un trabajo de campo de dos semanas para recabar información sobre los distintos objetos y temas que les interesaba estudiar.³

Con ellas se conformó un diálogo de “ida-vuelta-ida-vuelta”. Este proceso implicó el desafío por “desnaturalizar” imágenes y prácticas incorporadas como “naturales” referidas a la vida cotidiana; re- visar, re-leer eso naturalizado que difícilmente salía de las referidas realidades “conocidas” (sus comunidades y escuelas). Ello fue lo que configuró al diálogo reflexivo —de aprendizajes para todas las partes de la interacción involucradas—, y a través del cual esas prácticas fueron adquiriendo nuevos significados para las estudiantes, al mismo tiempo que los modos de re- armar el proceso de acompañamiento para nosotras docentes.

A continuación, se exponen los dos momentos que configuraron el proceso de acompañamiento y diálogo reflexivo.

Sobre las condiciones académicas para la producción de la reflexión

Para la salida de campo, la mayoría de los estudiantes se dirigió a las comunidades de procedencia, una vez que valoraron razones prácticas, como entender y hablar la misma lengua, hospedarse en casas de familiares, conocer a personas que les facilitarían hacer entrevistas a profundidad sobre el tema de su interés, así como la posibilidad de “aportar algo” a sus comunidades. Reflexionaron en las “ventajas” que esto suponía, pero también en los “riesgos o desventajas”, como verse envueltos en conflictos vecinales, o que su presencia careciera de relevancia en las comunidades.

3 Trabajo de campo como se indica en el Plan de Estudios de la LEI (UPN, 2011).

Junto a estos aspectos, entender de qué manera juegan los prejuicios en el proceso, resultó muy interesante y revelador, porque pudieron percatarse de cómo intervienen la cultura y la ideología en el sentido común y en la percepción social de los acontecimientos que nos interesa explicar. Así, identificaban cómo ello se expresa de manera “natural” en las relaciones intersubjetivas que establecen los individuos. El trabajo con las lecturas de textos académicos, junto con el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a sus propias preguntas —trabajo impulsado desde nosotras como docentes y tutoras—, contribuyeron a mirar desde adentro lo que se denomina el “objeto de estudio”. Aquí, el desafío fue poner en juego una noción y propuesta de distancia-cercanía-distancia para reconocer procesos cercanos —como la vida cotidiana y la experiencia escolar en sus comunidades—. ⁴ Estos procesos implicaron, para ellas y para nosotras, aprender a mirarnos en nuestras semejanzas y diferencias (Ricoeur, 2013), lo que requiere tiempo, escrituras y lecturas continuas.

Con frecuencia hubo confusión y enredos en el lenguaje y comunicación, debido a la comprensión y traducción de términos como metodología, método, técnica, enfoque de investigación. En un primer momento, parecía que los textos académicos que habían leído durante la carrera, referentes a los temas de sus investigaciones, no cobraban mucho sentido. Fue hasta que regresaron del campo que acomodaron mejor sus ideas, combinando éstas con sus propias experiencias de vida. El proceso de sistematización trajo consigo replantear sus preguntas de investigación, dudar de los supuestos iniciales, como el que las personas respondieran a sus preguntas con ideas que no se esperaban.

Poco a poco identificaron que se encontraban ante una realidad que debían asumir con una posición ética; es decir, cómo colocarse frente al proceso de construcción del conocimiento, debido a que cuestionaban la manera de asumirse como investigadores sobre un “objeto de estudio”. Al respecto, destacaban que *no estudiaban un*

4 Se vincula con el trabajo de formación con docentes-investigadores, donde se describen prácticas similares de “desnaturalizar” para reconocer procesos de distinta naturaleza (Anderson y Herr, 2007; Suárez, 2007).

objeto (como algo ajeno a ellos) sobre la gente que observaban, sino que buscaban entender(se) con los problemas y las prácticas educativas de las personas y contextos; querían apropiarse de una metodología horizontal, con una visión mediante la cual pudieran entender y atender la realidad educativa de sus pueblos.

Sobre el recorrido autobiográfico como estrategia para la producción de sentidos y nuevos textos

Como recurso metodológico, las historias de vida, las experiencias educativas y los testimonios de ellos mismos u otros actores (educativos) vinculados con sus temas y preguntas de investigación, resultaron ser el centro del proceso de elaboración para sus trabajos de titulación. Partir de las experiencias de vida como un recurso de *reflexión autobiográfico* permitió desarrollar confianza en la escritura, pues se trataba de *narrar cosas que sabían*, no que “debían saber” (como en un examen); y si no lo sabían en ese momento, el ejercicio mismo de narrar estimulaba su deseo de recordar, preguntar a otros o leer lo que distintos autores decían sobre sus temas. Este ejercicio potenció la memoria de historias locales que son socioculturales, aspecto que las acercó a la construcción de relatos en los que la autobiografía comenzaba a emerger (Czarny, 2012).

El supuesto con que guiamos (nosotras sus tutoras) el trabajo de conformación y análisis metodológico tiene como premisa la necesaria reconstrucción de la propia trayectoria escolar, ya que el conocimiento escolar está profundamente enraizado en la historia de vida de sus actores; por eso, mientras más se evocaba sobre la experiencia escolar, mayor oportunidad había de analizar los procesos de formación de las personas en los contextos comunitarios, pues la historia de las prácticas escolares se liga a la historia de los individuos, sus familias, instituciones y comunidades.

Las preguntas iniciales en los cinco trabajos fueron el ancla que sujetó a las estudiantes; esto es, el compromiso que hicieron consigo mismas a través de develar las historias que se narraban y que luego se

reflexionaban en sesiones semanales, lo cual hizo posible llegar al final de sus preguntas de investigación. De esas preguntas surgieron otras, cuyas respuestas fueron dando cuerpo a la escritura de los textos. Las alumnas se dieron cuenta de que el trabajo fue elaborándose a partir del tejido de las historias que narraban.

A través de su propia sensibilización, ellas pudieron percibir y comprender mejor las experiencias educativas que analizaban. Poco a poco, se apropiaron del enfoque de investigación, de la metodología cualitativa y del método etnográfico. La mirada se amplió, la ejercieron, les dio fortaleza intelectual para disminuir el temor a expresar sus ideas, a disentir, a dudar y a transformar ese miedo en un lenguaje académico. Desde nuestro punto de vista, el trabajo en el pequeño grupo de asesoría potenció sus miradas y contribuyó a ampliar su interés por analizar una realidad educativa. El narrar en voz alta y por escrito, el leer en voz alta y corregir o detallar lo que se dice, implica un diálogo reflexivo, un acto de aprendizaje de sí mismo y con el otro. El llegar a concluir una narración donde el autor se siente implicado contribuye a saberse responsable, a saberse autor de un texto que merece ser leído por un público interesado, y eso es formarse, en la perspectiva de Gadamer (2000).

CONCLUSIONES

Al término del octavo semestre, las cinco estudiantes concluyeron su trabajo recepcional y, si bien hubo un proceso inicial común, cada una respondió con esfuerzos distintos, resultado de varios factores, como el tipo de escolaridad previa en la que intervinieron los modos de adquisición del español como segunda lengua, el interés por acercarse a una realidad educativa a partir de su propia experiencia de vida y la autovaloración de su formación, ya que conforme avanzaban mostraban mayor interés por la realidad educativa que analizaban.

En el acompañamiento docente de estos procesos formativos, destacamos lo que podría llamarse una ética universitaria en lo que implicó “escuchar y entender” a las estudiantes desde visiones dife-

rentes, sobre lo que para ellas representaba su formación al momento de escribir su trabajo recepcional. Con respeto, fuimos acompañando e incentivando la reflexión que hacían de sus experiencias de vida y la manera en que fueron reconfigurando ideas, prejuicios, conocimientos, sueños y deseos; proceso que hizo posible el aprendizaje y la osadía de lograr cierta transformación de sí mismas.

Otro aspecto remite a la escritura académica que se busca promover y desarrollar en este nivel educativo, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales. En los últimos 30 años, con el avance en derechos ciudadanos y sociales, se ha ampliado el ingreso escolar a sujetos de diversas condiciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas. En esos procesos diversificados de escolarización, en muchos casos marcados por la desigualdad, se requiere revisar el “formato de texto escrito” que la academia aún demanda en muchas instituciones de educación superior para dar cabida a estas diversidades y sus lenguajes.

Consideramos que promover la escritura a partir de la experiencia del estudiante siguiendo algún aspecto autobiográfico favorece la reflexión no sólo personal, sino el diálogo con los otros, observando semejanzas y diferencias en las circunstancias educativas que atravesaron la experiencia en las escuelas y comunidades de procedencia. A su vez, la detección de problemáticas afines les permitía acercarse a los autores de los textos académicos, y con mayor interés comentar lo que comprendían de ellos.

En cuanto al ejercicio metodológico de relato autobiográfico, no creemos que la posibilidad de avanzar en una reflexión sobre la propia historia resulte una experiencia fácil ni lineal, menos aún tratar de escribir sobre ello. Más bien, consideramos que estos procesos abren espacios de memorias sociales y culturales, dolorosos a veces y generalmente sinuosos que, retomando a Rockwell —para pensar la escritura etnográfica—, señala que “sólo una porción de la experiencia (del narrador) fluye en su obra. [Canetti] sitúa al narrador frente a un mundo caótico entre ‘la metamorfosis ineludible’ y ‘las múltiples creaciones de la gente [...] que constituyen una herencia inagotable’” (Rockwell, 2008: 102). En este sentido, el ejercicio de investigación

educativa da cuenta de que las respuestas nunca son totales, ya que la realidad es más rápida y cambiante, al no estar aislada la investigación de los contextos donde se produce, expresa sus valores, creencias y esperanzas sociales.

REFERENCIAS

- Anderson, Gary y Kathryn Herr (2007), “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento”, en Ingrid Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 47-70.
- Czarny, Gabriela (2012), *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*, México, UPN-Unidad Ajusco.
- Freire, Paulo e Ira Shor (2014), *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gadamer, George (2000), “Educación es educarse”, conferencia dictada en el Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim, Barcelona, Paidós, 19 de mayo de 1999, <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>>, consultado el 8 de noviembre de 2016.
- Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval (coords.) (2007), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Nivón, Amalia (2012), “Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México”, en Antonio de Souza Lima y Mariana Paladino (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*, Río de Janeiro, LACED/e-papers, pp. 43-74.
- Nivón, Amalia (2006), “La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional”, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, pp. 19-38.
- Ricoeur, Paul (2013), *Sí mismo como otro*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Rockwell, Elsie (2008), “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trota, pp. 90-111.
- Suárez, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Ingrid Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 71-110.
- Taylor, Steven y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (2011), licenciatura en Educación Indígena Plan 2011, México, <<http://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/educacion-indigena>>, consultado el 11 de noviembre de 2016.
- Vasilachis, Irene (2007), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.

ÉTICA PROFESIONAL Y EXCELENCIA DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

Principios éticos para la formación centrada en el aprendiz

Teresa Yurén, Luis Enrique García Pascacio y Silvia Briseño Agüero

INTRODUCCIÓN

Los profesores universitarios en el mundo actual son sometidos a múltiples evaluaciones. Del resultado de éstas depende en buena medida el financiamiento que obtienen las universidades. Con el objetivo de examinar críticamente los criterios e indicadores que se han establecido para evaluar a los profesores, un grupo de académicos mexicanos y españoles nos propusimos realizar una investigación acerca de lo que estudiantes y profesores(as) consideran como “buen profesor” universitario.¹ El propósito de este capítulo es el de presentar algunos resultados de la fase exploratoria de esta investigación en la que se revisó la literatura sobre el tema y se hizo un sondeo mediante la aplicación de tres preguntas abiertas a profesores(as) y alumnos(as) en una universidad pública estatal mexicana. Los hallazgos que resultaron del análisis permitirán elaborar un cuestionario que se aplicará en la siguiente fase de la investigación.

La investigación tiene como antecedente las recomendaciones de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO por sus siglas en inglés) (1998) en el sentido de que las instituciones de educación superior (IES) deben cambiar el enfoque centrado en el profesor por el enfoque centrado en el aprendiz. Se ha pretendido seguir esta recomendación por la vía prescriptiva (con reglamentos o modelos de formación obligatorios) y mediante

1 Proyecto Evaluación de la Calidad del Profesorado en Universidades de México y España, apoyado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, Convocatoria 2015, Integración de redes temáticas de colaboración académica).

la formación y capacitación del profesorado. El examen exploratorio que hicimos muestra que en algunos casos se aprecian avances, pero también se revelan resistencias. En relación con éstas, elaboramos el supuesto de que el enfoque centrado en el aprendiente hace necesaria una forma de relación con los(as) estudiantes caracterizada por el principio del reconocimiento (Ricoeur, 2006; Honneth, 2010) y por el de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1989, 1991). Ambos principios exigen un descentramiento importante por parte del profesor y una cierta pérdida de poder que parece estar en el centro de las resistencias.

EL MÉTODO

Para la revisión de la literatura seguimos un procedimiento analítico-sintético (Yurén, Hirsch y Barba, 2013) que se resume en los siguientes momentos: a) definición de criterios para la búsqueda del material por analizar; en este caso, se determinó que fueran artículos de investigación relacionados con la temática, publicados entre 2005 y 2015, en revistas latinoamericanas y españolas incluidas en bases de datos reconocidas internacionalmente; b) localización de los trabajos por revisar y depuración del listado conforme a los criterios establecidos; c) lectura y elaboración de 186 resúmenes analíticos;² d) sistematización y contrastación de la información, y e) organización de los hallazgos y elaboración de conclusiones.

Las preguntas abiertas sobre las características del buen profesor universitario versaron sobre qué es y qué hace, cómo se llega a ser buen profesor universitario y lo que se recomienda a las y los profesores para lograr esas características. La intención fue explorar la percepción de estudiantes y profesores(as) de los posgrados de distintas áreas del conocimiento sobre las formas de relación que se atribuyen al buen profesor. La aplicación se realizó a una muestra ponderada de estudiantes y profesores(as) de los posgrados de una

2 En esta tarea participamos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

universidad pública mexicana. La muestra fue de 137 estudiantes (76 mujeres y 61 hombres) y 76 profesores(as) (41 hombres y 35 mujeres). Las respuestas transcritas fueron trabajadas con el programa Atlas ti7, que facilitó la codificación abierta y axial —conforme a las pautas que establecen Strauss y Corbin (2002)—, así como la visualización de las relaciones entre códigos. Los resultados de este trabajo complementaron los hallazgos de la revisión de la literatura que presentamos enseguida.

EL ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIENTE.

AVANCES Y RESISTENCIAS

Los artículos que examinamos muestran que el cambio de enfoque aún no se da del todo y enfrenta resistencias. En varios de esos artículos, se constata la prevalencia del enfoque centrado en el profesor. En algunos de los casos estudiados predomina la idea de que el mejor profesor es el que más sabe de su disciplina, así como el supuesto de que si el estudiante no aprende es porque no se esfuerza, arrastra carencias en su formación o no tiene talento (Alvarado y Flores Camacho, 2010). En estas condiciones, los(as) profesores rara vez ponen en cuestión su práctica. Esta idea suele acompañarse del supuesto de que la función del profesor radica en proporcionar información de manera eficiente, en la menor cantidad de tiempo posible (Gómez-López, 2005). Incluso quienes se han apropiado de un discurso de corte constructivista —acorde con el enfoque centrado en el aprendiente—, en la práctica, no promueven en sus estudiantes aprendizajes significativos, estratégicos y situados en contexto (Estévez y Martínez, 2011). Si la creencia que prevalece es que el profesor cumple bien si es un buen trasmisor de información, entonces no es de extrañar que se considere que el estudiante tenga como función principal la de procesar esa información. Considerando que lo que se trasmite es información alusiva a saberes teóricos y procedimentales —puesto que los saberes técnicos y prácticos se aprenden por experiencia y no son trasmisibles (Minet, 1995)—, los hallazgos de investigaciones realizadas en el contexto

mexicano revelan la importancia que se da a la función trasmisora. En el mismo tenor, estudios llevados a cabo en diversas universidades mexicanas en el marco de un proyecto interinstitucional coordinado por Ana Hirsch (2009) mostraron que profesores(as) y estudiantes de posgrado asignan un alto valor a las competencias cognitivas, por encima de las competencias éticas y técnicas, mientras que asignan un escaso valor a las competencias afectivas y sociales.

Pese a esa prevalencia, también hay investigaciones que muestran avances en la apropiación del modelo centrado en el aprendiente. Una de ellas señala que los profesores, además de sentirse preparados en la materia, están preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes e implican a éstos en el proceso (Fernández-Cruz y Romero, 2010). Otra sostiene que el estudiante se hace cargo de su proceso de aprendizaje gracias a que el docente ha logrado incentivar en él un compromiso y un proceso de reflexión, además de favorecer la duda, la producción creativa y la experiencia práctica (Dávila *et al.*, 2013).

El enfoque centrado en el aprendiente requiere la aplicación de nuevas estrategias, como la del aprendizaje basado en problemas (ABP) que, según algunos estudios, contribuye a adquirir habilidades de análisis, inferencia y evaluación, así como un mejor balance en el uso del pensamiento inductivo y deductivo (Olivares y Heredia, 2012); esta estrategia también permite que los estudiantes puedan explorar y articular los diferentes contenidos de la materia, y relacionar aquello que se trabaja con situaciones de la realidad (Rué, Font y Cebrián, 2011). Otra estrategia es la tutoría; al respecto, los estudiantes que afirman haber vivido la experiencia de una tutoría cercana y constante expresan satisfacción y seguridad (Moreno, 2011). Otra más consiste en promover la relación maestro-aprendiz (Lobato y De la Garza, 2009). El éxito de estas estrategias parece radicar en la colaboración (D'Onofrio *et al.*, 2011), que contribuye a la coconstrucción del conocimiento, genera lazos de afecto, refuerza la autonomía del estudiante (Sánchez-Lima y Labarrere, 2015) y genera compromiso (Dávila *et al.*, 2013).

En algunas universidades, al solicitar a estudiantes que definan el perfil del buen profesor, las respuestas coinciden con el modelo

centrado en el aprendiz (Gargallo *et al.*, 2010): aluden a formas de relación en las que el profesor facilita y acompaña; valoran favorablemente a los profesores que los respetan, les dan confianza y ejercen su tarea con sencillez (Moreno, 2007); aprecian que el profesor se apasione por lo que hace y sea capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez (Loredo, Romero e Inda, 2008). Al buen profesor le atribuyen responsabilidad, puntualidad y ética profesional (Febres, 2013), así como accesibilidad, flexibilidad, simpatía y buena comunicación (García-Garduño y Medécigo, 2014). Este último rasgo, entendido como un proceso bidireccional, suele ser considerado como una característica clave en el enfoque centrado en el estudiante (Torra *et al.*, 2012; García-Ramírez, 2012).

En resumen, las investigaciones muestran que en algunas universidades se aprecian cambios, pero en una buena parte prevalecen las prácticas congruentes con la idea de que la principal función del docente es *transmitir información*. Podemos suponer que esto se debe a que en muchos casos la representación del profesor como poseedor y trasmisor del saber está “encarnada” —según expresión de Pozo (2003)— y se resiste a ser redescrita. De conformidad con esa representación, el profesor ejerce un poder: define cuáles son los saberes válidos y conforme a ese criterio evalúa. Redescibir la representación equivale a aceptar la pérdida de ese poder y mantener una forma de relación caracterizada por la comunicación y la colaboración, que no es fácil de lograr.

Esa forma de relación se dificulta cuando el clima institucional propicia la competencia y la rivalidad. Diversas investigaciones muestran que las políticas que condicionan el financiamiento a la evaluación tienen efectos no deseados en el clima institucional, aun cuando involucren casi exclusivamente a los profesores de tiempo completo (PTC), que constituyen un porcentaje bajo en relación con los profesores de asignatura.³

3 Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016), en México 39 por ciento de los profesores de instituciones de educación superior públicas son de tiempo completo, mientras que en España alcanza 67.2 por ciento. En el caso de las instituciones privadas el porcentaje desciende, respectivamente, a 9.5 por ciento y 39 por ciento.

Los PTC realizan principalmente tareas de investigación y de formación de investigadores, aunque también ejercen la docencia y tienen a su cargo actividades de gestión académica. En diversas investigaciones, se constata que una buena parte de ellos presenta resistencia a la función docente. Según algunos, es cuestión de preferencias, pues lo que más les gusta es la investigación (Lastra y Comas, 2014); para otros, la docencia es un impedimento para dedicarse de lleno a la investigación (Metlich, 2009). En buena medida, esto obedece a que las políticas desplegadas buscan incrementar la producción de investigaciones y la formación de investigadores, implementando para ello programas que brindan apoyo a quienes investigan. Esto ha provocado que muchos PTC estén más preocupados por obtener recursos para sus investigaciones que por realizar una forma de docencia que les demanda tiempo y dedicación.

Aunque la competencia por los recursos ha generado rivalidad y tensiones, éstas suelen resolverse de diversas formas. Algunas veces se ha seguido una estrategia de inclusión que implica reconocer fortalezas y debilidades, y establecer compromisos por cumplir (Mijangos y Suguey, 2012); en otros casos, ha resultado útil la práctica de que quienes tienen más experiencia ayuden a los investigadores noveles (Hamui, 2010); también ha contribuido la buena disposición a compartir metodologías, teorías y proyectos, producir escritos conjuntos y conformar comités tutorales (Yurén *et al.*, 2015). La formación de grupos de investigación, denominados “cuerpos académicos” (CA) ha propiciado que se comparta una visión sobre la investigación y la docencia y se busquen estrategias para ejercer influencia en el entorno inmediato (Lobato y De la Garza, 2009). Algunos consideran que la formación de CA no sólo ha contribuido a distribuir mejor las tareas académicas y administrativas, sino que también ha ayudado a obtener financiamientos, consolidar los posgrados y optimizar la infraestructura (Metlich, 2009). Asimismo, la formación de esos grupos ha permitido aprovechar la diversidad disciplinaria en el desarrollo de la investigación (Mijangos y Suguey, 2012), elaborar y poner en práctica una agenda común de investigación (López-Leyva, 2010), debatir los avances de investigación en el interior del grupo

y colaborar en los análisis y la construcción del aparato conceptual de las investigaciones (Hamui, 2011).

No obstante, no es raro que los PTC que conforman los grupos de investigación experimenten conflictos derivados de formas de trabajo que obedecen a valores diferentes (Metlich, 2009), a tradiciones disciplinarias distintas (Lobato y De la Garza, 2009) o a diversas formas de gestión del conocimiento (Mijangos y Suguey, 2012). Esos conflictos derivan en antagonismos cuando hay incumplimiento de compromisos por parte de algunos y falta de claridad en el reparto de tareas (D’Onofrio *et al.*, 2011). Hay casos en los que algún integrante de un CA dice sentirse humillado, no reconocido o instrumentalizado por otro (Yurén *et al.*, 2015). Todo ello ocasiona una sensación de frustración y malestar, y genera prácticas de simulación y productivismo (Acosta, 2006). Algunos investigadores aluden a una “corrupción aceptada” en la evaluación de académicos, programas e instituciones (Gómez-Nashiki, Jiménez y Morales, 2014) y otro afirma que la colaboración se vive como una especie de intercambio y retribución de favores (Izquierdo, 2006). Todo ello afecta negativamente la docencia y obstaculiza la formación centrada en el aprendiente, que requiere un ambiente intersubjetivo de colaboración y solidaridad.

Recapitulando, lo que la revisión de la literatura mostró es que además de resistencias al cambio de paradigma, hay en las universidades un conjunto de prácticas que van a contracorriente de lo que requiere la formación centrada en el aprendiente.

ENTRE DOS ENFOQUES: OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

En las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas que aplicamos a profesores y estudiantes en una universidad pública mexicana, hay una gran dispersión. Pese a ello, encontramos regularidades al articular las categorías más fundamentadas y más densas —en términos de Strauss y Corbin (2002).

Dos de los rasgos más reiterados por los *profesores* —a) *capacidad de transmitir conocimiento* y b) *capacidad de contribuir al desarrollo*

y *formación de los estudiantes*— coinciden, respectivamente, con el enfoque centrado en el profesor y el centrado en el aprendiente. Vinculados con los dos enfoques aparecen otros dos rasgos: *tener conocimientos disciplinares actualizados* y *preparar las clases*. Estos últimos se revelan como condición de la buena docencia en ambos enfoques.

Los profesores consideran que han llegado a ser buenos docentes gracias a que cuentan con la *preparación para la docencia* que les ha permitido adquirir *competencias pedagógicas*; mientras que algunos la atribuyen a cursos en los que han participado, otros la atribuyen a haber seguido *el ejemplo de buenos profesores* y otros más a la *experiencia* que, en sus términos, resulta de *aprender de los alumnos*; es decir, de ser *retroalimentado* por ellos y *atender sus críticas*.

Un rasgo del buen profesor que se encuentra invariablemente ligado al enfoque centrado en el aprendiente, aunque algunas veces lo mencionen quienes mantienen el enfoque centrado en el profesor, es el de tener buena *disposición hacia los alumnos*. Esto significa: *preocuparse por ellos, atender sus intereses, conocer sus necesidades, apoyarlos, brindarles confianza, escucharlos, dialogar con ellos, estimular su producción y creatividad, acompañarlos en su práctica, facilitar el cambio conceptual, tener una relación horizontal y empática con ellos y una actitud de servicio*. También ligados al enfoque centrado en el aprendiente aparecen otros dos rasgos: *amor por su trabajo* y *apertura al cambio*.

De manera similar a lo que se observa en las respuestas de los profesores, una buena parte de los(as) estudiantes considera que el buen profesor es quien *trasmite bien los conocimientos*, mientras que otros(as) ponen el énfasis en la tarea de *facilitar aprendizajes*.

Sea cual fuere el enfoque preferido, en las respuestas de los estudiantes aparecen reiterados dos rasgos: a) *contar con conocimientos especializados*, rasgo muy reiterado que se relaciona con *poseer grados académicos, estar en formación continua y hacer investigación*, y b) *planificar la clase*. Esto muestra que para la mayoría de los estudiantes el buen profesor posee conocimientos (disciplinares, temáticos y pedagógicos) y prepara sus clases.

Los estudiantes que se posicionan en el enfoque trasmisivo suelen considerar que el buen profesor tiene *capacidad didáctica*, entendida como *técnicas de enseñanza*, y que su influencia se aprecia en la *buena preparación* de los egresados, entendiéndolo por esta que cuenten con un amplio bagaje de conocimientos. En contraparte, quienes ven al buen profesor como facilitador de aprendizajes, consideran que la influencia de éste se revela en que los egresados sean *competentes y buenos aprendientes*.

La categoría más fundamentada (porque aparece de manera reiterada en las respuestas de los estudiantes) es la *disponibilidad y dedicación* del buen profesor. Este rasgo está invariablemente vinculado con respuestas acordes con el enfoque centrado en el estudiante. Esta categoría incluye un abanico de valores morales que suponen el descentramiento del profesor en favor de los estudiantes: *interés por el alumno, paciencia, respeto, compromiso, responsabilidad, sensatez, serenidad, honestidad, tolerancia y vocación de servicio*. También incluye elementos que aluden a emociones y formas de relación descentradas: *empatía, amabilidad, pasión por lo que hace y entrega*. Se trata de un rasgo con un fuerte componente ético que puede resumirse en el término *reconocimiento*.

DOS PRINCIPIOS ÉTICOS: LA COMUNICACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO

Por *reconocimiento* entendemos la relación entre sujetos que se atribuyen mutuamente una calidad moral. Ricoeur, Honneth y Buttler, entre otros autores que tratan teóricamente este tema —dice Carré (2013)—, parten de la idea hegeliana de que un individuo deviene humano cuando, de la animalidad de sus necesidades elementales, pasa al deseo de reconocer al otro y ser reconocido por él. Se trata de una experiencia en el curso de la cual las conciencias humanas aprenden a limitar, en beneficio del otro, sus pretensiones de libertad individual. En dicha experiencia está la clave de la moralidad realizada y quien la realiza es la conciencia responsable o buena conciencia. Para adquirir esa calidad, es necesario que sea autoconsciente y que haya pasado

por el momento crítico del reconocimiento del otro expresado metafóricamente en la dialéctica del amo y el esclavo (Hegel, 1966). De acuerdo con esta dialéctica, el atolladero del amo se resuelve cuando reconoce que el esclavo no es tal, sino otro sujeto con calidad moral.

Siguiendo a Axel Honneth (2010), consideramos que el reconocimiento se da en tres esferas: la del amor y la amistad (reconocimiento personal), la de los derechos (o reconocimiento jurídico) y la de la solidaridad y cooperación social (reconocimiento social). En correspondencia con esas esferas, la alteridad aparece de manera diferente: en la primera se tiene la perspectiva de un *otro* significativo (los padres, los maestros, la pareja, los amigos) en un ámbito de cercanía o intimidad; en la segunda, se mira el *otro* generalizado (al que se refieren las leyes y normas de la vida social interiorizadas); en la tercera, el reconocimiento alude a un otro particular frente al cual se está cara a cara en el ámbito social. En esas esferas, dice este autor, predominan respectivamente la confianza, el respeto y la estima social. Las figuras contrarias al reconocimiento en estas tres esferas son el desprecio o falta de amor; la negación de derechos o exclusión, y la estigmatización, humillación o discriminación.

De los resultados de la revisión de la literatura y de lo dicho por estudiantes y profesores, podemos inferir que la docencia centrada en el aprendiente requiere reconocimiento, entendido como posicionamiento moral. Reiteradamente, los estudiantes demandan una relación empática y caracterizada por la confianza (lo cual significa una relación de amistad, más que de poder); también esperan respeto o reconocimiento a sus derechos, lo cual implica un trato justo. Además, se oponen a ser estigmatizados, humillados o discriminados y reconocen como valioso que el profesor sea empático, paciente, que ayude a superar deficiencias y facilite la coconstrucción del conocimiento mediante la colaboración.

En suma, desde la perspectiva de profesores y alumnos, las relaciones entre profesor y estudiantes tendría que obedecer al principio del reconocimiento en sus distintas esferas: confianza, respeto y estima social. Este principio se complementa con lo que podríamos

denominar “principio de la acción comunicativa” propio de una ética discursiva (Habermas, 1991). En efecto, el enfoque centrado en el aprendiente no demanda del profesor que sea un buen expositor, sino un hablante y escucha competente, capaz de dialogar con los estudiantes, porque adopta respecto a ellos una posición simétrica y crea un ambiente intersubjetivo. La acción comunicativa tiene por finalidad el entendimiento y es contraria a la acción estratégica en la que el acto de habla se emplea con la intención de que el otro actúe conforme a los fines establecidos por el hablante (como sucede con la mentira, la persuasión o el mandato). Si en el enfoque trasmisivo es el profesor quien determina cuál es el saber válido y qué tanto el estudiante se apropia de ese saber, en el enfoque centrado en el estudiante este último aprende —con la ayuda del profesor— a juzgar la validez de los saberes, a construir conocimientos y a tomar posición. La buena comunicación significa aquí comunicación sin sentido estratégico; es decir, sin intención de controlar al otro. Más aún, implica un descentramiento cognitivo orientado a lograr un punto de vista moral (Habermas, 1991), aunado a un juicio prudencial o en situación en el que se busca el bien del otro en la esfera social (Ricoeur, 2006).

CONCLUSIONES

El cambio del enfoque centrado en el profesor al enfoque centrado en el aprendiente no resulta fácil porque no se trata sólo de un cambio de técnicas pedagógicas o del conocimiento de principios y estrategias constructivistas. Se trata de un cambio en las prácticas que, a fuerza de reproducirse durante años (o siglos), se han normalizado y se han vuelto resistentes. Esas prácticas están asociadas a representaciones naturalizadas de lo que es el buen profesor universitario; es menester redescribir esas representaciones para cambiar las prácticas, pero ese cambio conlleva pérdida de poder. Por ello, afirmamos que el cambio no es sólo una cuestión técnica o cognitiva, sino sobre todo requiere una posición ética. Solamente cuando el profesor está

convencido de que lo que importa es el bien del alumno (sus aprendizajes, sus competencias, su formación), puede asumir como principios de su actuar docente el reconocimiento y la buena comunicación. A eso tendríamos que aspirar en la educación universitaria si se pretende que efectivamente se lleve a cabo el cambio de enfoque.

Desde esta perspectiva, conviene considerar que, como podemos inferir del trabajo de Hornneth (2010), el reconocimiento en la educación superior ha de darse no sólo en el ámbito abstracto del respeto a los derechos del educando, sino sobre todo en el ámbito de la relación cara a cara que demanda la estima social y la solidaridad en los aspectos en los que el aprendiente es vulnerable. Por ende, requiere que más allá de asumir un código ético, el profesor esté preparado tanto para actuar conforme a principios morales (juicio moral) como para aplicar el juicio en situación o prudencial, como se desprende de las tesis de Ricoeur (1996).

La docencia centrada en el aprendiente hace necesaria la prudencia, pues cada grupo y cada alumno son diferentes; por ello, aplicar recetas generales suele conducir a soluciones equivocadas. Ciertamente, es difícil que cuando se tienen muchos grupos numerosos el profesor pueda atender adecuadamente la diferencia de cada alumno, pero esto no debiera convertirlo en un insensato que trasmite su discurso sin importar qué efecto pueda tener en los estudiantes. Por ello, habrá que tener en cuenta que la mera transmisión, por más didáctica que sea, no supe la comunicación (Habermas, 1998), que implica la relación intersubjetiva y que demanda de ambas partes competencias como hablante y como escucha.

Más aún, atendiendo lo que muchos profesores y estudiantes advirtieron, cabe afirmar que la buena docencia demanda una relación de amistad en la que surja y prevalezca la confianza. Ésta parece ser la clave de un aprendizaje provechoso y de largo alcance. Razón por la cual, pese a las dificultades, es menester que el docente procure un ambiente en el que la amistad fructifique.

REFERENCIAS

- Acosta, Adrián (2006), “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 81-92.
- Alvarado, María Eugenia y Fernando Flores-Camacho (2010), “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 128, pp. 10-26.
- Carré, Louis (2013), *Axel Honneth. Le droit de la reconnaissance*, París, Michalon.
- D’Onofrio, María, Rodolfo Barrere, Manuel Fernández y Daniela de Filippo (2011), “Motivaciones y dinámica de la cooperación científica bilateral entre Argentina y España: la perspectiva de los investigadores”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 6, núm. 16, pp. 213-236, <<http://www.revistacts.net/volumen-6-numero-16>>, consultado el 26 de marzo de 2015.
- Dávila, Gianina, Francisco Leal, Andrea Comelin, Michel Parra y Patricia Varela (2013), “Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, núm. 166, pp. 35-53.
- Estévez, Ety y Joel Martínez (2011), “El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, núm. 12, pp. 1-30, <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>>, consultado el 5 de enero de 2015.
- Febres, Natacha (2013), “Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad”, *Revista Educación en Valores*, vol. 1, núm 19, pp. 68-80, <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/arto7.pdf>>, consultado el 21 de marzo de 2015.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117.
- García-Garduño, José María y Amira Médéigo (2014), “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente

- de sus profesores”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 124-139.
- García-Ramírez, José Miguel (2012), “La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, núm. 3, pp. 25-36, <http://www.ugr.es/~jett/pdf/volo3_02_jett_garcia-ramirez.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2015.
- Gargallo, Bernardo, Francesc Sánchez, Concepción Ros y Alicia Ferreras (2010), “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 4, pp. 1-16, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>>, consultado el 7 de enero de 2016.
- Gómez-López, Luis Felipe (2005), “Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 165-189.
- Gómez-Nashiki, Antonio, Sara Jiménez y Jaime Moreles (2014), “Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores en ciencias sociales y humanidades”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 155-185.
- Habermas, Jürgen (1998), *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.
- Habermas, Jürgen (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.
- Hamui, Mery (2011), “Estructura organizativa y trayectoria de un grupo de investigación científica de relaciones internacionales”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp. 51-67.
- Hamui, Mery (2010), “Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 154, pp. 51-74.
- Hegel, Friedrich (1966), *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE.
- Hirsch, Ana (2009), “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM”, *Sinéctica*, núm. 32, pp. 1-16,

- <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a3.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2014.
- Honneth, Axel (2010), *La lutte pour la reconnaissance*, París, Cerf.
- Izquierdo, Isabel (2006), “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 40, pp. 7-28.
- Lastra, Rosalía y Óscar Comas (2014), “El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 170, pp. 57-87.
- Lobato, Odette y Eduardo de la Garza (2009), “La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 191-216.
- López-Leyva, Santos (2010), “Cuerpos académicos: Factores de integración y producción del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 155, pp. 7-25.
- Loredo, Javier, Raúl Romero y Patricia Inda (2008), “Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. Especial, pp. 1-16, <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- Metlich, Ana (2009), “Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-20, <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-metlich.html>>, consultado el 27 de enero de 2015.
- Mijangos, Juan Carlos y Karla Suguey (2012), “Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa”, *Siméctica*, núm. 38, pp. 1-13, <<http://www.sinectica.iteso.mx/index>>, consultado el 4 de septiembre de 2014.
- Minet, Francis (1995), *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, París, L'Harmattan.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011), “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la

- universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XL, núm. 158, pp. 59-78.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007), “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- Olivares, Silvia y Yolanda Heredia (2012), “Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 759-778.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), *Répartition des personnels de l'éducation par type d'établissement*, <http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EDU_PERS_INSTylang=fr>, consultado el 8 de marzo de 2016.
- Pozo, Juan (2003), *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid, Morata.
- Ricoeur, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México, FCE.
- Rué, Joan, Antoni Font y Gisela Cebrián (2011), “El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-44, <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/191>>, consultado el 23 de febrero de 2015.
- Sánchez-Lima, Leticia y Alfredo Labarrere (2015), “Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-18, <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18957/19065>>, consultado el 18 de enero del 2016.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Torra, Imma, Ignacio de Corral, María José Pérez, Xavier Triadó, Teresa Pagès, Elena Valderrama, María Dolors Márquez, Sarai Sabaté, Pau Solà, Carme Hernández, Albert Sangrà, Lourdes Guàrdia, Meritxell Estebanell, Josefina Patiño, Àngel-Pío González, Manel Fandos, Núria Ruiz, María Carmen Iglesias y Anna Tena (2012), “Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de for-

mación dirigido a profesorado universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-56, <diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>, consultado el 26 de febrero de 2017.

UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consultado el 5 de marzo de 2014.

Yurén, Teresa, Ana Hirsch y Bonifacio Barba (2013), “Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas”, en Ana Hirsch y Teresa Yurén (coords.), *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 37-79.

Yurén, Teresa, Cony Saenger, Ana Esther Escalante e Inmaculada López (2015), “Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV, núm. 174, pp. 75-99.

Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM¹

Ana Hirsch Adler

INTRODUCCIÓN

El objetivo del capítulo consiste en dar cuenta de los antecedentes del Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los principales resultados de la prueba piloto. Se presenta el Cuestionario para la Selección de Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria (Fernández-Cruz y Romero, 2010), justificando su elección, y se describen las diez dimensiones que lo conforman. Se presenta el procedimiento que se utilizó y los principales resultados obtenidos con una muestra de académicos de la UNAM. La investigación busca comprender las dimensiones y los rasgos que los profesores de posgrado de esta universidad destacan de un buen profesor, recuperando sus percepciones, ideas y opiniones. Para ello, se plantea como pregunta central ¿cuáles son los indicadores más relevantes que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que caracterizan a un profesor excelente?

Para la prueba piloto, los propósitos fueron tanto el instrumento como su empleo a través de la plataforma electrónica de Google Forms, que resultó muy útil también para revisar el procedimiento

1 Este capítulo es parte de los resultados del Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM (IN300217), financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

de descripción y análisis de la información obtenida, con miras a mejorarlo con la muestra general.

En la escala de la Universidad de Granada, para la prueba piloto, se agregó la siguiente pregunta abierta *¿cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?* Esta pregunta se había empleado previamente en el proyecto sobre ética profesional en 2006 y 2007.

ELEMENTOS TEÓRICOS

En 2014, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir invitó a la Universidad Nacional Autónoma de México a participar en la elaboración del proyecto La Excelencia del Profesor/a Universitario/a en España y México. Dicho proyecto, coordinado por el doctor Juan Escámez (2013), se basa fundamentalmente en una obra de Ken Bain (2007) sobre los mejores profesores universitarios de los Estados Unidos “para registrar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas”.

Los profesores elegidos “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007: 14 y 15). El autor y su equipo de investigación utilizaron múltiples estrategias para ubicar a los profesores excelentes y para estudiarlos. Encontraron, por ejemplo, que la mayoría de los profesores de éxito rompen con las definiciones tradicionales de las materias, reconocen que el aprendizaje humano es un proceso complejo, trabajan en formas novedosas y creativas y, lo más importante, logran que sus alumnos obtengan aprendizajes duraderos y desarrollen la capacidad de pensar sobre su propio razonamiento.

Clasificaron las conclusiones en seis cuestiones generales: ¿qué saben y entienden los mejores profesores? Conocen su materia, están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan acerca de sus asignaturas y sobre lo que

otros profesores llevan a cabo, estudian otros campos de conocimiento y las controversias de sus disciplinas, desarrollan técnicas y propician especialmente la “capacidad de pensar metacognitivamente”.²

¿Cómo preparan su docencia? Tratan sus clases como esfuerzos intelectuales y comienzan con preguntas acerca de los objetivos de aprendizaje. *¿Qué esperan de sus estudiantes?* Que favorezcan los contenidos y habilidades que ponen de manifiesto su manera de razonar. *¿Qué hacen cuando enseñan?* Generan un entorno de aprendizaje crítico, en donde los estudiantes se enfrentan a problemas importantes, recapacitan sus supuestos y examinan sus modelos mentales de la realidad. *¿Cómo tratan a los estudiantes?* Confían en ellos y los respetan. *¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?* Cuentan con un programa sistemático para poner a prueba sus resultados y llevan a cabo los cambios necesarios.

En esa obra, Bain fija su atención en otros tres puntos: los profesores excelentes no son inmunes a la frustración, las preocupaciones y los errores, no culpan a los estudiantes de las dificultades a las que se enfrentan y tienen un fuerte compromiso con la comunidad académica.

En 2014, la Universidad de Valencia tradujo el segundo libro de Ken Bain, acerca de lo que hacen los mejores estudiantes de universidad, que continúa con el estudio anterior y profundiza en aspectos clave. La obra, al igual que la ya mencionada de 2007, constituye el elemento central del estado de conocimiento en este campo temático.

METODOLOGÍA

Actividades realizadas para la prueba piloto

Se recopilaron y analizaron libros y principalmente artículos en revistas arbitradas con el fin de construir el estado de conocimiento del proyecto. Simultáneamente, se llevó a cabo una revisión específica —en

2 “Se refiere al razonamiento de mayor jerarquía, que incluye acciones para el control activo de los procesos cognitivos que tienen lugar con el aprendizaje. Su definición más habitual es la de razonamiento sobre la manera de pensar” (Bain, 2007: 27).

las publicaciones revisadas— con el fin de ubicar instrumentos de recopilación de información que hubieran sido contruidos, utilizados y probados en investigaciones acerca de los principales indicadores que pueden dar cuenta de la excelencia del profesorado universitario.

Con base en esa búsqueda, se seleccionó finalmente el cuestionario de Fernández-Cruz y Romero (2010) de la Universidad de Granada, que cuenta con diez dimensiones, en las cuales se incluyen diez proposiciones o ítems, haciendo un total de cien reactivos. Se decidió elegirlo porque es un instrumento amplio, que toma en cuenta aspectos variados del trabajo de los académicos universitarios. Como se trata de una escala de actitudes de corte cuantitativo, se consideró necesario para el proyecto incluir preguntas abiertas, que permitieran un análisis cualitativo complementario.

Se solicitó el permiso de los autores con el fin de aplicar la escala a académicos de posgrado de la UNAM y se entró en relación directa con el doctor Manuel Fernández-Cruz de la Universidad de Granada. Mientras se realizaba ese proceso, se decidió llevar a cabo un estudio exploratorio con base en un cuestionario de preguntas abiertas, a ser aplicadas a una muestra no representativa de estudiantes y profesores de la UNAM. Se obtuvieron las respuestas de 159 estudiantes y 36 profesores.

En 2016, se aplicó la prueba piloto a una muestra de 85 profesores e investigadores de la UNAM con el cuestionario de la Universidad de Granada, al que se agregó una pregunta abierta sobre los principales valores que la universidad debería promover con su profesorado (Hirsch *et al.*, 2016).

La importancia de esta fase radicó, por un lado, en probar el instrumento y la plataforma en Google Forms y, por el otro, en explorar posibles estrategias para el análisis de la información en una muestra más amplia.

Participantes

La muestra provino de la base de datos de 719 académicos de posgrado de la UNAM que se utilizó en el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM, en 2006 y 2007³ (Hirsch, 2009).

A los correos de dicha base de datos, se envió el instrumento y se tomó la decisión de elegir aleatoriamente las respuestas de 85 académicos de posgrado, considerando las cuatro áreas de conocimiento en que la UNAM clasifica sus 41 posgrados: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes. El trabajo de envío electrónico se llevó a cabo del 30 de octubre al 29 de noviembre de 2015.

Características de la muestra

Las características de la muestra son las siguientes: se trata de 54 por ciento del género femenino y 46 por ciento del masculino, con un promedio de edad de 55 años. Ochenta y nueve por ciento es de tiempo completo y el promedio de su antigüedad en la institución es de 24 años. Casi la totalidad contaba con doctorado y en menor grado con maestría y especialidad. En referencia a su categoría y nivel, la más representativa fue la de Titular “C”.⁴

En cuanto a su adscripción institucional, se trata de 39 investigadores, adscritos a las dos grandes coordinaciones: Investigación Científica y Humanidades. En la primera, pertenecen a los siguientes catorce institutos: Biotecnología, Ciencias Físicas, Ciencias Nucleares, Ecología, Energías Renovables, Geofísica, Geografía, Geología, Ingeniería, Investigaciones Biomédicas, Investigaciones en Matemáticas

3 Para ese proyecto, se recibió la aprobación del PAPIIT IN301707-2 de 2007 a 2009.

4 Es necesario comentar que la UNAM, en términos laborales, clasifica como investigadores a los que pertenecen a los institutos y centros de investigación, y como profesores a los que laboran en las facultades y escuelas. Lo es también que clasifica sus 41 posgrados en las cuatro áreas de conocimiento ya mencionadas.

Aplicadas y en Sistemas, Investigaciones en Materiales, Matemáticas y Neurobiología. En cuanto a los centros está el de Geociencias.

Los que están adscritos a la Coordinación de Humanidades son de los institutos de Bibliográficas, Económicas, Estéticas, Filológicas, Filosóficas, Jurídicas, Sociales y sobre la Universidad y la Educación.

Además, respondieron el cuestionario de la Universidad de Granada 33 profesores, que forman parte de las cinco Facultades de Estudios Superiores,⁵ Escuela Nacional de Estudios Superiores —Unidad Morelia— y de las Facultades de Arquitectura, Artes y Diseño, Ciencias, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Odontología, Química, Veterinaria y Zootecnia. También del Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan (de nivel bachillerato), Coordinación de Estudios de Posgrado y Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Cuatro técnicos académicos y nueve profesores de asignatura apoyaron con sus respuestas.

Los 31 posgrados en que dan clases y tutorías son los siguientes: Ciencia e Ingeniería de la Computación, Ciencias Físicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias e Ingeniería de Materiales, Ingeniería, Ciencias Matemáticas, Ciencias Biomédicas, Neurobiología, Ciencias Bioquímicas, Ciencias de la Producción y de la Salud Animal, Ciencias Médicas-Odontológicas y de la Salud, Ciencias Químicas, Psicología, Ciencias Biológicas, Ciencias del Mar y Limnología, Geografía, Economía, Ciencias Políticas y Sociales, Trabajo Social, Derecho, Diseño Industrial, Pedagogía, Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Bibliotecología y Estudios de la Información, Lingüística, Artes y Diseño, maestría en Docencia de la Educación Media Superior, Arquitectura, Urbanismo e Historia del Arte.

El instrumento

Fernández-Cruz y Romero (2010) destacan la importancia de que las universidades cuenten con indicadores para la formación de su profesorado. El cuestionario cuenta, como ya se ha dicho, con diez dimensiones

5 Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza.

sobre la excelencia del profesorado: a) visión de la enseñanza universitaria, b) necesidades formativas de los estudiantes, c) conocimiento del contexto, d) planificación y organización de la materia, e) desarrollo de la enseñanza, f) capacidad comunicativa, g) apoyo individual al aprendizaje, h) evaluación, i) innovación de la enseñanza y actualización docente, y j) autoevaluación. Cada una de estas dimensiones cuenta con diez ítems, con cuatro categorías de respuesta: 1. irrelevante, 2. no muy relevante, 3. relevante, y 4. muy relevante.

PRINCIPALES RESULTADOS

Información de la pregunta abierta sobre los principales valores que la universidad debería promover en sus académicos

Todas las respuestas se clasificaron en categorías, siguiendo la propuesta de Coffey y Atkinson (2003) y se incluyeron en ellas los rasgos correspondientes. En algunas, se generaron subcategorías. Se retomó dicha propuesta, pues uno de sus principales aportes consiste en recuperar la información empírica generada en los procesos de investigación y organizarla no sólo con los resultados obtenidos, sino también considerando conceptos clave. Se indican a continuación los principales resultados:

A) La categoría que obtuvo el mayor número de respuestas fue la de “competencias éticas”. Encontramos en los primeros lugares los siguientes valores: honestidad y honradez, respeto, responsabilidad, equidad e igualdad y tolerancia. Otros que se señalaron escasamente fueron solidaridad, libertad, justicia, valores cívicos en general, humildad, integridad, bienestar y filantropía, probidad, conciencia ecológica y vida saludable, lealtad y transparencia. También se mencionaron la ética en general y la ética profesional.

Un tema interesante fue el del compromiso, que se expresó en forma general y también, específicamente respecto a la UNAM, docencia y tutoría, trabajo académico, sociedad, alumnos, ciencia e investigación, y servicio al país.

B) Se clasificaron las “competencias cognitivas” en los siguientes rasgos: conocimiento, preparación y formación; actualización y superación; actitud reflexiva y crítica; excelencia; creatividad; objetividad; investigación y experiencia.

Una primera subcategoría de las “competencias cognitivas” fue la de “productividad académica”, que se refirió a producir con calidad y originalidad; reconocer y confiar en los académicos, en su producción y en su labor docente; necesidad de incentivar programas de estímulos; valorización de los diversos tipos de conocimiento y competitividad.

La segunda subcategoría, “acciones con respecto a la productividad académica”, se construyó con los siguientes rasgos: publicar en revistas indizadas, patentes, desarrollo tecnológico, aplicación de la investigación y la enseñanza a todos los niveles, divulgación de la ciencia, manejo de recursos, internacionalización, interdisciplina, participar activamente en los foros de su especialidad y divulgación del conocimiento.

C) En las “competencias sociales” se incorporaron las siguientes subcategorías y rasgos: “Actitudes de trabajo” tales como vocación de servicio, dedicación, disposición, disciplina, perseverancia, constancia, continuidad, puntualidad, coherencia, cumplimiento de horarios y entrega a tiempo de los trabajos.

“Comunicación y atención a los alumnos”, con diversas estrategias, como son incorporar nuevos conocimientos; accesibilidad y apertura para escuchar, reflexionar y construir conocimiento junto con los estudiantes; compartir conocimientos y experiencias; impulsarlos a que actualicen sus conocimientos; vigilar que realmente se apropien de los conocimientos e investiguen más allá de lo que se dicta en clase; entusiasmarlos hacia el aprendizaje y la investigación, y exigencia académica.

“Promover la participación”. Se señalaron promover la participación, llevar a cabo clases amenas e imprimirle vitalidad a las dinámicas y formas de trabajo.

“Carácter social de la investigación”, con base en las siguientes opiniones: trabajo en equipo, cooperación, vincular la docencia y la

investigación, conectar los contenidos de las clases con el mundo laboral y promover formas de docencia inter y transdisciplinarias.

D) Encontramos rasgos de las “competencias técnicas”, como programar su curso y presentarlo a los alumnos; evaluar de manera objetiva y justa el trabajo de cada estudiante; autoevaluación; actualización en técnicas didácticas y nuevas tecnologías; buscar opciones docentes y tecnológicas; formación pedagógica y rigor en la preparación de clases y materiales. Los rasgos directamente vinculados con actividades de gestión fueron poco mencionados. Éstos son liderazgo, calidad administrativa, orden, eficiencia y calidad.

E) En las “competencias afectivo-emocionales” fueron pocos los asuntos que se refieren a la “capacidad emocional”,⁶ tales como empatía, actitud, generosidad, felicidad, paciencia, asertividad, resiliencia, interés, entusiasmo y sensibilidad. Fueron limitadas las respuestas acerca de la identidad y el profesionalismo.

Como puede advertirse, hay una enorme dispersión de las respuestas, ya que son múltiples los rasgos que fueron mencionados. Como se trata de un instrumento relacionado directamente con el profesorado, los académicos de posgrado de la UNAM priorizaron la vinculación con los alumnos y las diversas actividades de la docencia. Los temas que se articulan con la investigación se señalaron principalmente en las competencias cognitivas y especialmente en cuanto a la producción académica y a la necesidad de su reconocimiento.

Resultados en la UNAM con base en el cuestionario de la Universidad de Granada

El instrumento en su conjunto, con sus 100 reactivos, obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.958, lo que indica que su confiabilidad es elevada.

Como ya se había mencionado, el instrumento es extenso, porque cuenta con diez dimensiones y cada una de ellas está integrada por

6 Beauchamp y Childress (2013) los denominan virtudes. Consideran que una virtud es un rasgo disposicional que es valorado socialmente y que está presente en la persona (p. 31) y que las cinco principales son compasión, discernimiento, ser digno de confianza, integridad y ser consciente (p. 37).

diez reactivos, lo que da como resultado 100 indicadores. Se solicita que los que lo contestan evalúen cada uno de los ítems en una escala de 1 a 4 puntos, donde 4 equivale a Muy relevante, 3 a Relevante, 2 a No muy relevante y 1 a Irrelevante. El promedio más alto de toda la escala es, por lo tanto, de 4.00.

Para cada dimensión y para cada indicador se calcularon los porcentajes de cada una de dichas elecciones (de 1 a 4), se obtuvieron los promedios de cada dimensión y de cada indicador y la desviación estándar. En este capítulo, presentamos únicamente los promedios de las dimensiones y de los indicadores:

A) En orden descendente, los promedios de cada una de las diez dimensiones son los siguientes: Desarrollo de la enseñanza (3.63), Necesidades formativas de los estudiantes (3.59), Capacidad comunicativa (3.56), Planeación y organización de la materia (3.55), Visión de la enseñanza (3.52), Conocimiento del contexto (3.51), Evaluación (3.48), Innovación de la enseñanza e innovación docente (3.43), Autoevaluación (3.33) y Apoyo individual al aprendizaje (3.19).

B) Ítems con los promedios más altos en la prueba piloto (véase cuadro 1).

Las proposiciones mejor calificadas, en orden descendente, independientemente de la dimensión en que se ubican, de acuerdo con los promedios, fueron:⁷

- a) Conoce la materia que enseña (el más alto de todo el cuestionario).
- b) Se asegura de que sus estudiantes le entiendan.
- c) Es consciente de la necesidad de continua actualización científica.
- d) Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases.
- e) Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.

7 Los promedios más altos van de 4.00 a 3.80.

- f) Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.
- g) Se preocupa por ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca.
- h) Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten sus clases.
- i) Se apasiona con su profesión y la trasmite a su alumnado, fomentando el compromiso con la materia.
- j) Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes.
- k) Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas.
- l) Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.
- m) Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.
- n) Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente.
- o) Le preocupa la mejora de la calidad de la enseñanza.

Cuadro 1

Promedios más altos en la prueba piloto

Ítems	Dimensión	Promedios
Conoce la materia que enseña.	A	4.00
Se asegura que sus estudiantes le entiendan.	F	3.89
Es consciente de la necesidad de continua actualización científica.	I	3.89
Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases.	A	3.88
Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.	E	3.88
Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.	B	3.88
Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca.	C	3.86
Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten de sus clases.	F	3.86
Se apasiona con su profesión y la trasmite a su alumnado, fomentando el compromiso con la materia.	E	3.85

Ítems	Dimensión	Promedios
Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes.	H	3.85
Actualiza regularmente la programación de su/sus asignaturas.	D	3.84
Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.	E	3.81
Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.	C	3.80
Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente.	E	3.80
Le preocupa la mejora de la calidad de la enseñanza.	I	3.80

Fuente: Elaboración con base en los resultados obtenidos en la muestra de la prueba piloto en la UNAM.

CONCLUSIONES

En las categorías y rasgos que se generaron con la pregunta abierta acerca de los principales valores que la universidad debería promover con sus académicos, sobresalen asuntos relevantes mencionados por Bain (2007) respecto a los profesores excelentes. Por ejemplo, en las “competencias éticas” los académicos de posgrado de la UNAM priorizaron entre los principales valores los de responsabilidad y compromiso, y en las “competencias sociales” el esfuerzo diversificado que es necesario desarrollar con el fin de que los estudiantes puedan lograr un aprendizaje significativo y duradero. En las “competencias cognitivas”, también se encuentran temas que resalta el autor, tales como la centralidad del conocimiento, tanto en los profesores como en los estudiantes, la actitud reflexiva y crítica, la creatividad y la experiencia. En las “competencias técnicas”, destaca la búsqueda de alternativas docentes y tecnológicas, y de manera similar a algunas de las respuestas de los académicos de la UNAM, Bain (2007) señala el interés, el entusiasmo y la sensibilidad que deben tener los profesores. Este tipo de respuestas se ubicaron en la pregunta abierta en las “competencias afectivo-emocionales”.

Podemos encontrar algunos de los elementos centrales planteados por el mencionado autor en las proposiciones con mayores

promedios en los indicadores del cuestionario de Fernández-Cruz y Romero (2010) que se aplicó a los académicos de posgrado de la UNAM. Clasificamos las proposiciones con mayores promedios de acuerdo con las seis preguntas que se plantearon Bain (2007) y su equipo para sintetizar las abundantes conclusiones que obtuvieron en su larga investigación.

En la primera pregunta, *¿Qué saben y entienden los mejores profesores?*, se priorizan aspectos centrados en el conocimiento.

De entre los quince indicadores con mayores puntajes, hay tres que se refieren específicamente al conocimiento y a su estrecha relación con el desarrollo de la creatividad: el ítem que obtuvo el mayor promedio de toda la escala (en el caso de la UNAM) es “Conoce la materia que enseña” y los otros dos son: “Es consciente de la necesidad de continua actualización científica” y “Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate”.

En cuanto a la segunda pregunta, *¿Cómo preparan su docencia?*, en los promedios elevados se ubican: “Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases” y “Actualiza regularmente la programación de sus asignaturas”. También situamos en esta interrogante: “Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la universidad no se lo reconozca” y “Le preocupa la mejora de la calidad de la enseñanza”.

La tercera pregunta de Bain (2017) es *¿Qué esperan de sus estudiantes?*

Aquí podemos colocar al siguiente indicador: “Promueven que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje”. Es importante recordar que para el autor es fundamental que los profesores propicien la “capacidad de pensar metacognitivamente”, que se refiere a que los estudiantes logren comprender cómo construyen su propio conocimiento.

Hay cuatro proposiciones con promedios altos que pueden colocarse en las preguntas tercera y cuarta de las conclusiones de Bain (2007) y que podemos considerar de carácter afectivo-emocional. Las dos preguntas son: *¿Qué hacen cuando enseñan?* y *¿Cómo tratan a los estudiantes?*

La proposición que consideramos especialmente interesante es la que sigue: “Se apasiona por su profesión y la trasmite a su alumnado, fomentando el compromiso con la materia”. Esto es así ya que pensamos que se trata de una fuerte identificación con la profesión docente.

Los otros ítems se refieren a: “Se asegura que sus estudiantes le entiendan” (que se ubica claramente en el cuestionario en la dimensión sobre capacidad comunicativa); “Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyen significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas”; “Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten de sus clases”; “Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases” y “Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente”.

La última pregunta de las conclusiones del citado autor es: *¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?* De entre los promedios altos, se localiza únicamente: “Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes”.

Aunque el trabajo de Bain y de su equipo de investigación sobre la excelencia de los profesores universitarios es una obra continuamente consultada por su relevancia y por el enorme trabajo que se desarrolló durante varios años en los Estados Unidos, encontramos en las respuestas de los profesores de posgrado de la UNAM, en la pregunta abierta sobre los principales valores que la universidad debería promover con sus académicos y en el cuestionario de la Universidad de Granada, algunas ideas similares a las encontradas por dicho autor.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de incluir una pregunta abierta sobre los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su profesorado, encontramos que la diversidad de respuestas enriqueció considerablemente la información obtenida con el cuestionario-escala, por lo que en la aplicación definitiva del instrumento se incorporó esta misma pregunta y otras más.

REFERENCIAS

- Bain, Ken (2014), *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Beauchamp, Tom y James Childress (2013), *Principles of Biomedical Ethics*, Nueva York, Oxford University Press.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de la investigación*, Colombia, Universidad de Antioquia.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44 núm. 1, pp. 83-117, <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4807/1/9%20-%20Indicadores%20de%20excelencia%20docente%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?ln=pt-pt>>, consultado el 2 de agosto de 2015.
- Hirsch, Ana (2009), “La investigación sobre ética profesional en profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Lyle Figueroa, Ana Hirsch y Susano Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores/Ediciones Gernika, pp. 65-77.
- Hirsch, Ana, José Francisco Alanís y Claudio Núñez (2016), “Profesorado de excelencia en el posgrado de la UNAM. Una prueba piloto para identificar sus características”, en Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante (coords.). *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, Cuernavaca, Morelos, UAEM/ Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, pp. 297-306, <http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/investigacion_educacion_violencia/investigacion_educacion_valores.pdf>, consultado el 4 de septiembre de 2016.

Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios

Guadalupe Chávez González

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto de una investigación sobre el tema de la excelencia del profesorado universitario, considerado como uno de los criterios para evaluar a las universidades y posicionarlas —en los llamados *rankings* académicos— como instituciones de calidad. Éste es un proyecto que un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), realizó con la colaboración de algunos colegas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).

El proyecto atiende diversas líneas de análisis: la percepción de estudiantes, la visión de los profesores y los planteamientos institucionales respecto a ser un profesor de calidad. Se describen y analizan datos procedentes de un cuestionario aplicado a estudiantes en el que se abordan los rasgos que, a su juicio, distinguen a los profesores de excelencia. Los referentes teóricos hacen énfasis en el profesorado, la excelencia y la calidad educativa.

Aunque parezca un lugar común, es necesario comenzar por decir que la labor del profesorado universitario es compleja, en especial por los cambios acelerados que vivimos y que se reflejan en la organización y estructura de las universidades públicas, modificando las pautas con las cuales los sujetos de la educación desarrollan funciones básicas como la docencia y la investigación. Así que cualquier tipo

de evaluación que se realice pocas veces reflejará lo que alguien es y hace en esta profesión; será —acaso— un acercamiento y nunca un asunto cerrado. El desempeño del profesorado universitario involucra diversas áreas y personas; tiene también implicaciones de tipo ético que es necesario tomar en cuenta al momento de observarlos en su medio y a propósito de su práctica, sin dejar de lado las consideraciones relativas al contexto y condiciones en que se desarrolla.

No obstante, la evaluación del desempeño docente es una práctica extendida en el mundo occidental, especialmente desde finales del siglo xx. A través de dicha evaluación, las instituciones de educación superior buscan validarse socialmente y contribuir al mejoramiento y superación profesional de los maestros. Dicha práctica ha cobrado auge en los últimos años, ya que se asocia directamente con la calidad no sólo de la enseñanza, sino también con la calidad educativa en general. En México, se enfatizó en la década de los noventa esto como consecuencia de los programas de estímulos al desempeño magisterial, y se reflejó en los cuestionarios que comenzaron a ser un tema común y aceptado dentro de las universidades públicas (García Garduño, 2005). En la UANL se generalizó a partir de 1998 (Salazar, 2008), al recoger la percepción de los estudiantes mediante un cuestionario. El instrumento se colocó desde hace algunos años en la plataforma digital institucional y los jóvenes lo llenan al inicio de cada semestre.

A la mayoría de los profesores no les agrada ser evaluados, por lo que suelen ver con escepticismo cualquier cuestionario que pretenda indagar sobre su labor. Además de esta reticencia (hasta cierto punto comprensible), se debe comentar que con frecuencia no se sabe bien para qué se quieren los resultados, no obstante que las instituciones insisten en que servirán para elevar la calidad educativa. Los profesores argumentan¹ que no se les toma en cuenta a la hora de seleccionar los criterios y ponen en duda cualquier clase de cuestio-

1 Esta afirmación se sustenta en nuestra experiencia profesional como docente con un amplio trabajo en formación de profesores, en investigación y en una tesis doctoral sobre académicos (Chávez, 2014).

nario que solicite la opinión de los estudiantes, afirmando que estas opiniones son producto de la inmadurez y, con frecuencia, poco serias.

En nuestra investigación, tenemos claro que las valoraciones son subjetivas, pero sostenemos que las opiniones de los estudiantes son importantes, ya que a ellos se dirigen las propuestas de formación universitaria, así que su percepción tiene un valor específico. Los resultados que se obtienen de una investigación como ésta permiten plantear nuevas preguntas que enriquezcan el proyecto que se realiza y aportan elementos para observar fenómenos similares en otros espacios.

Respetando el sentir de los profesores, somos de la idea de que algunas formas de evaluar permiten acercamientos comprensivos y posibilitan propuestas para una mejora educativa situada. De preferencia, la evaluación a los docentes debe ser diversificada, debe tomarlos en cuenta y mostrarles —de alguna forma— los resultados obtenidos, para dar paso a un diálogo que clarifique el sentido de lo logrado y sea un espacio de réplica para los profesores; además, la universidad debe “desarrollar sistemas de evaluación del desempeño del profesor que contribuyan a su profesionalización y, con ello, a la mejora de la formación profesional” (Luna y Torquemada, 2008).

ANTECEDENTES

El presente trabajo es producto parcial de una investigación sobre la excelencia de los profesores de la FFyL de la UANL, que en el interior de esta dependencia se vincula con los proyectos “Docencia universitaria frente al cambio. Nuevas perspectivas”, segunda etapa de un proyecto del Cuerpo Académico “Cambio educativo: discursos, actores y prácticas”, que produjo un texto colectivo (De la Torre, 2011), y el proyecto de Ética Profesional en la UANL, también con productos ya publicados (Hirsch y López, 2014; Arango *et al.*, 2016); igualmente, con el Proyecto Interinstitucional Ética Profesional en los Posgrados y Excelencia del Profesor Universitario, ambos dirigidos por Ana Hirsch, investigadora del IISUE-UNAM.

LA EXCELENCIA DOCENTE, ¿QUÉ ASPECTOS INCLUYE? ¿EN QUÉ RADICA?

El ejercicio de la docencia hoy en día está influido por las nuevas condiciones sociales, que exigen a la vez nuevos saberes. En las aulas, la actividad que los docentes desarrollan no se reduce a reproducir y transmitir contenidos, por lo que ser un experto en la materia no es suficiente; consiste en esencia en forjar la personalidad, cultivar a los jóvenes para la vida en sociedad y en alentarlos a pensar por sí mismos. En la realidad cotidiana, el ejercicio de la docencia depende en buena medida de la personalidad e identidad profesional del sujeto que enseña, de su relación con el saber y la enseñanza, y de la idea que tenga del estudiante; es decir, como afirma Peter T. Knight (2008: 12), ser un buen profesor “es una cuestión personal” que depende de prepararse a conciencia, hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología, sonreír, orientar bien a los estudiantes aunque, como el propio autor lo reconoce, todo esto no es suficiente si no existe el institucional adecuado. En todo caso, hay algunas condiciones que son necesarias para el buen profesor, como conocer la materia que imparte; es decir, poseer un saber específico, aplicar estrategias didácticas que contribuyan al aprendizaje de los alumnos, reconocer siempre que la educación inculca valores y debiera también promover un sentido, un propósito de vida.

Ser un profesor de excelencia significa que alguien hace lo que le corresponde y lo hace bien. La excelencia es un hábito que se convierte en virtud, dijo Aristóteles (s/d) en su *Ética a Nicómaco*: “la virtud del hombre será hábito que hace al hombre bueno y con el cual hace el hombre su oficio bien y perfectamente”. Se trata del *areté* de los antiguos griegos, para quienes la excelencia es virtud, talento o cualidad excepcional para un fin. Así, ser un profesor de excelencia significa enseñar bien con todo lo que ello implica; es, según explica Ken Bain (2007: 15) “ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir”. Los profesores extraordinarios son los que consiguen buenos resultados educativos, no solamente las notas escolares o calificaciones,

que son necesarias en los sistemas formales, sino que logran que sus estudiantes sean exitosos y seguros de sí mismos y de lo que saben.

Para Aurelio Villa (2008), la excelencia docente implica cumplir cabalmente con las tres funciones esenciales de la universidad, que son investigación, gestión y docencia. En la actualidad, es fácil observar que el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y al incremento de actividades orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y menos a la enseñanza. De ahí que las instituciones consideran necesario formar o crear nuevas competencias y tareas para los docentes; como en la Universidad de Harvard, en donde se ha diseñado un programa para potenciar la docencia y el aprendizaje que busca apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación, evaluar de manera regular para la mejora pedagógica, así como premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica en todas las dimensiones (Villa, 2008).

Además de los estudios y trabajos académicos que se han producido acerca de quiénes son los buenos maestros, internet ofrece una serie de sitios o páginas web y blogs que hablan del buen maestro, de los saberes que debe poseer, de las actitudes que debe mostrar y de las actividades que ha de realizar para que se le considere como “bueno” o de excelencia, aunque no se utilice el término como tal.²

Aunque muchas ideas son de sentido común, coinciden en lo general con algunos estudios formales: los buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela; tienen confianza en la capacidad de sus alumnos y logran que tengan éxito; conocen su asignatura, dominan la materia que imparten y se preocupan por estar al día y ampliar sus conocimientos; saben utilizar muchos recursos y estrategias para el aprendizaje, no se limitan a “dar su clase”. Un buen docente siempre está evolucionando, siempre está aprendiendo.

2 Éstos son algunos ejemplos: a) ¿cómo son los profesores favoritos de los alumnos?, <http://www.etitulo.com/buenos_profesores/>; b) ¿qué esperas de un buen profesor?, 2014, <<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/04/02/que-esperas-de-un-buen-profesor/>>; c) ¿qué esperan los alumnos de sus profesores?, <<http://www.trahtemberg.com/articulos/1621-ique-esperan-los-alumnos-de-sus-profesores.html>> de 2010>, consultado el 16 de noviembre de 2016.

A los profesores se les mide también por los criterios relativos a la investigación y a la gestión educativa, aspectos relativamente nuevos, pero de importancia destacada entre los indicadores de calidad. En la actualidad, diversos autores (De Miguel, 1998; Knight, 2008; Zabala, 2009) analizan también estos criterios, en buena medida porque así lo hacen los *rankings* nacionales e internacionales al evaluar las instituciones de educación superior.

LOS PROFESORES Y LOS INDICADORES DE CALIDAD

El efecto de la práctica de planificar y evaluar en la universidad pública representa una parte de la visión que homologa los propósitos, las metas y las estrategias de los programas institucionales entre sí, y respecto a un plan externo o política educativa adoptada para efectos regulatorios. Las tendencias en la evaluación institucional interna y externa siguen una lógica orientada por el mercado, para informar del estado de cosas, a efecto de lograr reconocimiento social y asegurar el financiamiento para su operación. Las restricciones del financiamiento público para las universidades han afectado este nivel educativo porque, como se sabe, llegaron asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia (Tünnermann, 2008), de tal forma que son objeto de constante escrutinio, lo que suele generar tensión entre los miembros de una comunidad académica.

La evaluación para las instituciones de educación superior se convirtió en un asunto de importancia global a partir de la década de los noventa, como ya se mencionó, y desde entonces encontramos una fuerte influencia de organismos internacionales en la definición y construcción de las políticas públicas que señalan el rumbo de la educación y de los procesos de evaluación en el país, a través de nuevos parámetros que son ahora referentes obligados.

En el nivel internacional, la calidad del profesorado es un asunto de primer orden que contribuye a posicionar a las instituciones de educación superior en los *rankings* académicos, que son listas ordenadas de acuerdo con una metodología de tipo bibliométrico

que incluye “criterios objetivos medibles y reproducibles”; es, pues, una clasificación, como se afirma en un documento sobre el tema de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (2015). Algunas de estas clasificaciones conforman a la larga cierto imaginario social que favorece a las instituciones que están en dichas listas. Entre los *rankings* que poseen actualmente mayor credibilidad o confianza, se encuentra la clasificación anual de las mejores universidades del mundo que realiza la Universidad de Shanghai JiaoTong, a través del Institute of Higher Education, que también, desde 2004, realiza el suplemento de educación del periódico estadounidense *The Times*.

No obstante que los criterios varían cada año, los que la Universidad de Shanghai toma en cuenta al evaluar las universidades son los siguientes: calidad de la educación, calidad del profesorado, calidad del producto y tamaño de la institución (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, 2015). El rubro de calidad del profesorado tiene un valor aproximado de 80 por ciento para la clasificación como universidad excelente: a) los resultados excepcionales obtenidos por sus alumnos; b) el número de distinciones máximas obtenidas por los profesores en su campo de conocimiento; c) el número de investigadores de la universidad citados en las distintas áreas de conocimiento, y d) los artículos publicados en las revistas indexadas y en las bases de datos más importantes del mundo.

EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

En la UANL, los documentos rectores consignan un perfil deseable de los profesores y promueven la evaluación de la docencia mediante un instrumento que se suministra a los estudiantes cada semestre en la plataforma electrónica. Los rasgos que forman parte de dicho perfil proceden del Modelo Educativo 2008, actualización 2015, y se vinculan con una de las dimensiones del modelo de responsabilidad social que, a su vez, procede del Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020 (UANL, 2012), la dimensión a la que nos referimos es “Formación

universitaria y de calidad”. Conforme a estos documentos, la formación universitaria descansa en los profesores quienes, además de ser buenos ciudadanos, deben poseer sólidas competencias como docentes, participar en programas de calidad, lograr el perfil de egreso de sus alumnos, evaluar y contribuir a los logros de sus estudiantes.

En la UANL, el quehacer docente se describe con más detalle en el Modelo Académico (2015: 12), a partir de los roles y las funciones del profesor, que son tutor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeador. También en el perfil se enuncian los rasgos o competencias docentes (25): 1) diseñar herramientas didácticas diversas acordes con las necesidades educativas, tanto del programa como de los estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; 2) planear la secuencia didáctica del proceso de aprendizaje, considerando las diversas teorías del aprendizaje y el nivel de desarrollo cognitivo, social y biológico del individuo para contribuir a la formación integral del estudiante; 3) conducir los procesos de aprendizaje planeados, equilibrando de manera flexible la libertad de cátedra con los elementos establecidos en el currículo y los requerimientos reales de los estudiantes, del docente y la sociedad para el logro de las intenciones educativas planteadas en los documentos que rigen el quehacer académico de la institución, y 4) evaluar de forma integral el desarrollo de las competencias del estudiante a través de momentos, agentes e instrumentos que permitan retroalimentar de forma clara y eficiente el proceso de aprendizaje y el desempeño del docente. Éstas son competencias metodológicas que comprenden el diseño, la planeación didáctica, la comunicación adecuada y la relativa a evaluar de forma pertinente. No se considera la investigación, por lo menos como actividad independiente de la enseñanza.

RASGOS DEL BUEN PROFESOR SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Compartimos la idea de que las valoraciones de los estudiantes tienen un peso específico al momento de identificar a los buenos profesores

o profesores de excelencia. Si bien es cierto que sus opiniones podrían parecer un tanto inmaduras, poco reflexivas y que “no siempre tienen definiciones sofisticadas” (Bain, 2007) de lo que significa aprender o de la mencionada excelencia docente, son importantes en tanto que expresan su satisfacción con la enseñanza recibida.

Para cumplir con el objetivo del proyecto, se elaboró un cuestionario de trece preguntas que se aplicó a 67 alumnos de la licenciatura en Educación de la FFyL-UANL. Se solicitaron algunos datos de identificación, como sexo, edad y semestre académico. La edad de los jóvenes oscila entre 19 y 22 años (que estudian del tercero al octavo semestre).

El cuestionario comprende tres partes: la primera es una pregunta abierta que les solicita escribir “cinco rasgos/características importantes que debe poseer todo profesor de la universidad”. Las respuestas escritas se transcribieron completas y expresan sus juicios acerca de los buenos y no tan buenos maestros. La segunda parte se conforma por once preguntas (dos a doce) con respuesta tipo Likert, de tres opciones: De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, y En desacuerdo. Los datos de esta sección se procesaron mediante Excel. Al final, se incluyen dos preguntas abiertas: ¿piensas que todos los profesores deben ser investigadores? y ¿piensas que todos los profesores o profesoras deben estudiar maestría y doctorado?

RASGOS IMPORTANTES DE TODO PROFESOR/A DE LA UNIVERSIDAD ESCRITOS POR ESTUDIANTES

Los rasgos que los jóvenes escribieron se organizaron por cercanía semántica o el sentido social y/o educativo que se les atribuye; éstos son los aspectos que más frecuentemente aparecen: en 42 ocasiones; “que sea responsable, responsabilidad, compromiso, comprometido, profesionalismo”; en 34 ocasiones “tener conocimientos, conocimiento, conocer su materia”; en 31 ocasiones, “estrategias, didácticas, buena preparación, enseñanza, capacitado/capacidad para enseñar, gusto por enseñar”; en 22 ocasiones, “tener empatía, ser empático”. Estos

rasgos que escribieron los estudiantes se relacionan bien con los roles y funciones que la UANL identifica en los profesores, constituyendo a la vez las competencias propias de su perfil (véase cuadro 1).

En particular, los estudiantes manifiestan un claro sentimiento de agrado cuando un profesor los trata bien, muestra respeto a su persona y a sus opiniones, los motiva, se relaciona con ellos de forma natural (“Respetar a los alumnos, sin crearle angustia en el aprendizaje”). Agradecen que sea flexible, dinámico, tolerante, pero que también sea firme y considerado y, sobre todo, que no tenga una opinión negativa de los alumnos y que no los desanime respecto a su carrera.

Cuadro 1

Rasgos y características de excelencia docente según los estudiantes, expresados en competencias y sus porcentajes

Competencias profesionales: 50.74 %	Competencias metodológicas: 46.26 %	Competencias éticas: 62.68 %	Competencias de comunicación y sociales: 32.83 %
Hacer las clases dinámicas, tener conocimientos, excelente conocimiento de la materia.	Usar estrategias, didáctica, enseñanza, poseer capacidad para enseñar, gusto por enseñar.	Responsabilidad, compromiso, comprometido, honesto, honestidad.	Tener empatía, ser empático, tener tacto, ser comprensivo, ser paciente, tolerante, firme y considerado.

Fuente: Elaboración con base en los resultados de la investigación “La excelencia de los profesores” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Otros rasgos esperados en los profesores

Las once preguntas de respuesta cerrada del cuestionario se plantean casi todas como aseveraciones positivas y equivalen, en cierto modo, al *deber ser* de la docencia en el contexto actual, lo que posiblemente contribuyó a que las respuestas de la mayoría se expresaran con un “De acuerdo”.

Los datos más sobresalientes que arroja la muestra de 67 cuestionarios, con mayor *Acuerdo* (aplicación 2016), son Todo maestro debe establecer una comunicación adecuada con sus alumnos, 100 por ciento; Lo fundamental es que los maestros conozcan la materia

que enseñan y la expresen en propósitos de aprendizaje, 92.54 por ciento; Actuar éticamente, mostrando valores socialmente aceptados es obligación de los profesores, 91.04 por ciento; Es necesario que los maestros desarrollen empatía y comprensión hacia sus alumnos, 85.07 por ciento; El buen maestro/a debe conocer los métodos y las estrategias para enseñar en la universidad, 84.85 por ciento.

Los jóvenes resaltan los aspectos esenciales del trabajo docente: la comunicación, el conocimiento de la materia, una actitud ética, empatía y la planeación didáctica, lo que hace que se constituyan en rasgos de excelencia del profesorado, según su punto de vista, que no está alejado de los parámetros nacionales e internacionales cuando se trata de valorar la calidad del profesorado. Por otro lado, los rasgos que aparecen valorados con porcentajes más bajos en el *Acuerdo* son: La excelencia de los profesores se manifiesta debidamente si utilizan las tecnologías de la información en sus clases, 11.94 por ciento; La excelencia de los profesores y profesoras se manifiesta cuando implican a los alumnos en actividades de investigación, 28.36 por ciento; Lo más importante es que un maestro llegue temprano y cumpla con su horario, 43.28 por ciento.

Lo anterior deja la impresión clara de que, en el tema del ejercicio con calidad del profesorado, las exigencias institucionales y las necesidades o demandas de los jóvenes no siempre caminan por la misma vía. Las posibles razones que estén detrás de estas respuestas serán motivo de otro trabajo.

La investigación y el posgrado: ¿rasgos de excelencia docente?

Las dos preguntas abiertas que se ofrecen al final del cuestionario se contestan primeramente con Sí o No, y posteriormente los estudiantes explican su respuesta; las preguntas se refieren a la investigación y a los estudios de posgrado, y se relacionan, a la vez, con la excelencia, la calidad, la formación y el profesionalismo de los profesores. A continuación solamente algunos ejemplos de lo que escribieron:

- a) *¿Piensas que todos los profesores o profesoras deben ser investigadores?* (Todos contestan No): “Estoy de acuerdo en que deben de saber cómo hacer una investigación por si se requiere buscar algún tipo de información para alguna clase, pero no es como que lo más esencial” (cuestionario 1). “No todos deben ser investigadores, pues no a todos se les puede dar esta habilidad y eso no les quita que tengan un perfecto conocimiento de la materia que imparten o de su formación en general” (cuestionario 2). “Cada individuo tiene ciertas zonas de su personalidad más desarrolladas que otras... No todos los profesores deben ser investigadores... Muchas veces se descuida la docencia por la actividad investigativa” (cuestionario 3).
- b) *¿Piensas que todos los profesores deben estudiar maestría o doctorado?* (Todos contestan Sí): “Es un grado de preparación más alto para su profesión (para) adquirir mayores conocimientos” (cuestionario 1). “En nivel superior lo que se requiere son especialistas en el área” (cuestionario 2). “Definitivamente, para ser maestro del nivel superior... Es de suma importancia pues le aporta al maestro un mayor conocimiento, experiencia y seguridad a la hora de impartir su clase” (cuestionario 3). (Los datos proceden de 67 cuestionarios contestados por estudiantes universitarios, 2016.)

Los jóvenes consideran importante la investigación si ésta se refleja en una mejor enseñanza. El profesor que investiga, además del tiempo que dedica a la investigación, con frecuencia requiere socializar los resultados de sus investigaciones, además de escribir artículos que puedan publicarse en revistas reconocidas, así que esto provoca que se aleje de las aulas y eventualmente pierda contacto con los estudiantes (“muchas veces se descuida la docencia por la actividad investigativa”). Sin duda el tema debe investigarse con más profundidad.

En cuanto al planteamiento de que sus maestros estudien posgrado, los resultados presentan muchas respuestas positivas, ya que los alumnos consideran que les aporta un mayor conocimiento, experiencia y seguridad a la hora de que el profesor imparte su clase. Los jóvenes

saben que no es suficiente estudiar la licenciatura, sino que deben adquirir otras credenciales que los habiliten para un mejor desempeño.

CONCLUSIONES

Como se sabe, hoy en día la demanda generalizada es aquella que exige que la formación profesional sea producto de una enseñanza de calidad —algo en lo que coincidimos con Rueda y Luna (2008)—, de ahí la importancia que ha adquirido la evaluación de la docencia y/o de los profesores, ya que la evaluación puede ser una herramienta que contribuya a la profesionalización de los profesores y, por ende, a la mejora de su formación. Pese a las críticas, los *rankings* o tablas de posicionamiento para las instituciones de educación superior han ido tomando una mayor relevancia a la hora de clasificar a dichas instituciones y al momento en que los estudiantes eligen dónde estudiar su carrera; por ello, resulta difícil ignorar tales listas, aunque no siempre es posible aplicar sus parámetros al pie de la letra a todas las instituciones.

Las evaluaciones o *rankings* nacionales e internacionales poseen indicadores globales que se asemejan a los que se usan para las empresas y, en este sentido, los procesos educativos —la formación de las personas— no pueden sujetarse a estas evaluaciones porque educar y formar no pertenecen a ese campo semántico de los procesos de producción como tal. Pensamos que deben existir parámetros generales que guíen la observación del trabajo docente y posibiliten cierta evaluación, pero todas las acciones de este tipo deben contextualizarse para obtener datos comprensivos que permitan la mejora educativa, que es lo que en el fondo importa.

En referencia a la visión de los estudiantes, observamos que para los jóvenes, más allá de que sus profesores sean reconocidos en su campo de conocimiento y por las investigaciones que realizan o porque poseen una maestría o un doctorado, lo más importante es que se les brinde un “buen trato”; es por ello que es importante la manifestación de rasgos como la empatía, la comprensión, el tacto, la paciencia y la

humildad, que llevan a los estudiantes a considerar a sus profesores como buenos y/o excelentes. De manera similar a lo que encontraron Navia y Hirsch (2015: 127), en las respuestas de los jóvenes de la UANL también “está presente la dimensión afectiva, que hace referencia a la capacidad de relacionarse con los estudiantes”, como uno de los aspectos más valorados por ellos.

Asimismo, los estudiantes nos expresan que no todos los profesores deben ser investigadores, ya que no todos tienen las mismas habilidades y, además, si investigan deben hacerlo para mejorar la práctica docente o pedagógica; es decir, para enseñar mejor. En cuanto a los estudios de posgrado, los estudiantes manifiestan en general una opinión favorable; esto es, ven estos estudios principalmente como mayor preparación y conocimientos para dar clases.

REFERENCIAS

- Aristóteles (s/d), *Ética a Nicómaco*, libro II, capítulo VI, p. 58, en <<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/650.pdf>. Archivo:file:///F:/Ética%20a%20Nicomaco-Arist%C3%B3teles.pdf>, consultado el 29 de marzo 2016.
- Arango, Olber Eduardo (2016), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: universidad, sociedad y sujeto*, Medellín, Luis Amigó Fundación Universitaria.
- Bain, Ken (2007), “Lo que hacen los mejores profesores”, Valencia, Universidad de Valencia, <<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%2oque%2ohacen%2olos%2omejores%2oprofesores%2ode%2ouniversidad.pdf>>, consultado el 29 de marzo 2016.
- Chávez González, Guadalupe (2016), “Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Percepciones de los estudiantes de licenciatura”, en Olber Eduardo Arango, Juan José Martí, Paula Montoya e Isabel Cristina Puerta (2016), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Universidad, sociedad y sujeto*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, pp. 2000-2009, <www.funlam.edu.co/Ética-

profesional-y-responsabilidad-social-universitaria.pdf>, consultado el 29 de marzo de 2016.

Chávez González, Guadalupe (2014), “Ética y formación profesional. Experiencias en el aula”, en Ana Hirsch y Rodrigo López-Zavala, *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Ediciones del Lirio, pp. 215-232.

De la Torre, Miguel (comp.) (2011), *La docencia universitaria frente al cambio*, Monterrey, FFYL-UANL.

De Miguel, Mario (1998), “La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente”, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3150400463.pdf?documentId=0901e72b81270fdo>>, consultado el 3 de noviembre 2016.

García-Garduño, José María (2005), “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 1275-1283, <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>>, consultado el 10 de noviembre, 2016.

Hirsch, Ana (2009), “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM”, *Sinéctica*, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100003>, consultado el 12 de agosto 2015.

Hirsch, Ana y Rodrigo López-Zavala (2014), *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Ediciones del Lirio.

Knight, Peter T. (2008), *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.

Luna, Edna y Alma Torquemada (2008), “Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15, <<http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127007.pdf>>, consultado el 8 de octubre 2016.

Navia, Cecilia y Ana Hirsch (2015), “Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina”, *Edetania. Estudios y propuestas*

- socioeducativas*, núm. 48, pp. 117-130, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349088.pdf>>, consultado el 29 de marzo de 2016.
- Rueda, Mario y Edna Luna (2008), “Introducción: la docencia universitaria y su evaluación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/195/1279>>, consultado el 3 de marzo de 2016.
- Salazar, José Ángel (2008), *La evaluación del desempeño docente en la UANL*, <http://iide.ens.uabc.mx/ried/mnacional/files/2011/03/ven_suanl.pdf>, consultado el 3 de noviembre de 2016.
- Tünnermann, Carlos (2008), *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana*, <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/05.pdfCarlos>>, consultado el 8 de marzo de 2016.
- UANL (2015), *Modelo Académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Secretaría General, Segunda actualización, Monterrey, <<http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf>>, consultado el 9 de marzo de 2016.
- UANL (2012), *Plan de Desarrollo Institucional*, Monterrey, UANL.
- UCV (2015), *La excelencia del profesor/a universitario en España y México*, Documento, Valencia, UCV.
- Villa, Aurelio (2008), “La excelencia docente”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 177-212, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf>, consultado el 18 de marzo 2016.
- Zabalza, Miguel (2009), “Ser profesor universitario hoy”, *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 69-81, <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>>, consultado el 25 de noviembre de 2016.

Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil

João Ferreira de Oliveira y Mônica Aparecida da Rocha Silva

INTRODUCCIÓN

Este texto analiza algunos de los procesos de regulación y reconfiguración de la formación y la producción del trabajo académico en Brasil en el ámbito del posgrado. Se busca comprender la forma en que las políticas públicas sobre este ámbito, particularmente las acciones de evaluación y financiamiento y el nuevo *modus operandi* de la organización del posgrado y la investigación, han transformado la producción del trabajo de los profesores y de los estudiantes en el interior de los programas y cursos, especialmente en el área de Educación, así como las implicaciones ético-profesionales para el trabajo de la dirección de tesis y disertaciones. Asimismo, se pretende demostrar que las acciones que han impulsado la producción del conocimiento asociadas a las demandas económico-productivas han provocado un detrimento de un proyecto formativo ético, responsable y más consistente, que resulte en avances significativos en la producción y en la divulgación del conocimiento en las diferentes áreas.

ALGUNOS INDICADORES DEL POSGRADO EN BRASIL

De acuerdo con el Censo de Educación (MEC, 2014), hasta 2013, Brasil tenía un total de 203 717 estudiantes en el posgrado, *stricto sensu*. De ellos, 172 026 (85 por ciento) estaban inscritos en instituciones de educación superior públicas, mientras que 31 691 (15 por

ciento) estaban en establecimientos del sector privado. Dentro del ámbito público, 115 001 estudiantes de posgrado se encontraban en instituciones federales, 56 094 en estatales y 931 en municipales. Esta población estaba distribuida en 3 791 programas de posgrado o 5 670 cursos de máster y doctorado.

El posgrado en Brasil ha registrado un importante crecimiento desde la década de los setenta. Sin embargo, en la última década, se verifica un incremento particularmente acentuado, pasando de 2 993 programas de máster y doctorado en 2004, a 5 670 en 2014. De éstos, 3 157 correspondían a programas de másters académicos, 572 de másters profesionales y 1 941 de doctorados (véase cuadro 1).

La mayor parte de estos programas se concentraba en las universidades de las regiones sur y sureste de Brasil. Estas regiones y ciudades son consideradas las más ricas del país; además, integran los programas mejor evaluados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes); es decir, aquellos que obtuvieron las notas 6 y 7, que los sitúa como programas de excelencia y con padrón internacional.

Dentro de las áreas con mayor número de programas destacan Ciencias Agrarias, Educación, Letras o Lingüística, Interdisciplinaria, Medicina, Biodiversidad y Enseñanza.

Cuadro 1

Programas y cursos de máster y doctorado recomendados y reconocidos por región

Región	Programas y cursos de posgrado					Total de programas de posgrado			
	Total	M*	D**	F***	M/D****	Total	M	D	F
Centro Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Noreste	752	356	16	99	281	1033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32
Sureste	1741	404	28	288	1021	2762	1425	1049	288
Sur	795	282	7	116	390	1185	672	397	116
Brasil	3791	1278	62	572	1879	5670	3157	1941	572

Fuente: Capes (2016), Sistema de pós-graduação nacional, Cursos recomendados/Reconhecidos, Brasília, Capes/Ministerio de Educación y Cultura, <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, consultado el 20 de junio de 2014.

- * Másters académicos
- ** Doctorado
- *** Másters profesionales
- **** Másters académicos/Doctorado

Todas las universidades federales, en los diferentes estados del país, cuentan con programas de máster y doctorado, aunque éstos muestran una mayor concentración en las regiones sur y sureste. Lo anterior se debe al modelo de expansión de la educación superior en Brasil, desde el periodo del régimen militar (1964-1985), que buscó instituir un sistema de posgrados para la formación de cuadros de alto nivel y la generación de conocimiento que pudiese contribuir al desarrollo nacional. De este modo, se adoptó como política estratégica la creación e implantación de universidades federales, basadas en la integración e inseparabilidad de las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Igualmente, se priorizó la creación de un cuadro docente estable por medio de la contratación de profesores con un régimen por horas y con dedicación exclusiva, además de destinar recursos de la Capes y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) para la expansión del posgrado y la investigación. A partir de este momento, la Capes se concentró cada vez más en el financiamiento y la evaluación de los cursos y programas, mientras que la CNPq abocó sus acciones a la carrera de los investigadores, así como al financiamiento de la investigación.

Aunque el documento Parecer CFED núm. 977/1965 del Consejo Federal de Educación, sobre la definición de cursos de posgrado, inspirado en el modelo estadounidense, contemplase ya la posibilidad de la creación del máster profesional, no fue sino hasta finales de la década de los noventa cuando el sistema de posgrado brasileño empezó a contar con másters y doctorados académicos (Cury, 2005; Consejo Federal de Educación, 2005). Asimismo, mediante la Ordenanza núm. 080 del 16 de diciembre de 1998, fueron creados los másters profesionales por el Ministerio de Educación (MEC), los cuales, con las políticas de inducción de la Capes, se expandieron rápidamente sobre todo en la última década, llegando a representar 10 por ciento de la oferta de posgrado en 2014 (*Diário Oficial da União*, 1999).

Diez años después, por medio de la Ordenanza Normativa núm. 7/2009, se hicieron modificaciones en el sentido de fomentar la expansión de los cursos y programas. Para ello, la Capes empezó a emitir

convocatorias públicas en las que se incentivaba la creación de esta modalidad, principalmente a partir de la promesa de las becas de estudio. Paralelamente, se promovió el desarrollo de los posgrados a través de la educación a distancia, en áreas consideradas prioritarias, como las matemáticas (*Diário Oficial da União*, 2009).

Dentro de los puntos para la reglamentación del máster profesional, establecidos en la Ordenanza Normativa núm. 7/2009, se indica que debe haber una mayor flexibilización de las condiciones y los patrones de calidad, entre ellos, la reducción del tiempo de titulación al mínimo de un año y máximo de dos (fracción II del art. 7.º); la flexibilización de la titulación exigida para la planta docente, incluyendo a los profesionales que no contaban con el doctorado y con “reconocida experiencia profesional” (fracción V del art. 7.º); la admisión del régimen de trabajo parcial para los docentes de posgrado (fracción VII del art. 7.º), y la flexibilización de las exigencias relativas a los trabajos finales de los programas (fracciones VIII y IX, 3.º del art. 7.º) (*Diário Oficial da União*, 2009).

Así, mientras que el máster académico tiene como objetivo la formación de investigadores y docentes para atender la educación superior y la básica, el máster profesional, como su nombre lo indica, busca perfeccionar la formación para la aplicación del conocimiento el ámbito profesional, con base en las demandas de formación en diferentes áreas. En el máster académico, normalmente se exige una disertación como trabajo de terminación, que debe ser resultado de una investigación. Por su parte, el máster profesional pide un “trabajo de conclusión final del curso que podrá ser presentado en diferentes formatos” (*Diário Oficial da União*, 2009: 1), conforme el inciso 3.º, del art. 7.º de la Ordenanza Normativa núm. 7, del 22 de junio de 2009. Finalmente, para el doctorado académico, se exige una tesis producto del desarrollo de una investigación científica, consistente y rigurosa.

En este punto, se considera pertinente preguntar ¿de qué manera se puede garantizar que toda esa flexibilidad no resulte en reduccionismos curriculares y abordajes superficiales en los procesos de formación? ¿Cómo asegurar que esa expansión flexible no se convierta en una formación apresurada y, por ello, sea incapaz de producir

los efectos esperados en el mundo del trabajo? La definición de los parámetros y los criterios de calidad, así como de los principios en los que se sustentará esa “calidad”, es fundamental, sobre todo por el riesgo de invertir grandes esfuerzos en procesos formativos que no contribuyan efectivamente con el desarrollo académico, cultural, social y económico que se espera.

Reflexionar acerca de estas y otras cuestiones es igualmente importante si se considera que la tendencia expansiva del posgrado tendrá continuidad en los próximos diez años, tal como lo establecen el Plan Nacional de Posgrado (PNPG, por sus siglas en portugués) (2011-2020) y el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) (*Diário Oficial da União*, 2014; MEC, 2011).

El PNPG se enfoca en la expansión y disminución de las asimetrías regionales, la creación de una agenda nacional de investigación, sobre todo en áreas consideradas prioritarias, el perfeccionamiento del modelo de evaluación de la Capes, el fomento a la interdisciplinaridad y las acciones tendientes a la mejora de la calidad de la educación básica y otras modalidades de educación. Finalmente, el PNE considera sólo dos estrategias para la expansión del posgrado, orientadas hacia la distribución y el incremento de la matrícula de los maestros y doctores.

EL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN: MÁS EVALUACIÓN, CONTROL Y PRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa, el posgrado y la investigación en Brasil han estado sometidos a una gran presión externa, especialmente de las agencias financiadoras, evaluadoras y reguladoras de la producción académica. En este sentido, la Capes y el CNPq, creados en 1951, constituyen las instancias reguladoras y modeladoras del desempeño y del comportamiento del posgrado, ya que generan políticas, formas y mecanismos de evaluación y de gestión, casi siempre asociados a los mecanismos de desarrollo.

La Capes, responsable de la evaluación y el financiamiento de los cursos y programas de posgrado, ha promovido un marco ins-

titucional que busca establecer un cierto tipo de comportamiento o desempeño institucional. El modo de ser y actuar de las diferentes áreas de conocimiento ha sido poco a poco modelado por la fuerza y las estrategias adoptadas, las cuales con el tiempo han resultado en cambios importantes en los procesos de formación, producción intelectual, así como definición de los tiempos, las prácticas y las rutinas de gestión y evaluación, entre otros (Cury, 2005, 2009; Bianchetti y Sguissardi, 2009; Sguissardi, 2009).

En Brasil, no existe formalmente ningún programa de posgrado que esté fuera de la Capes, ya que es ella la que se encarga de acreditar los cursos y programas, evaluar el sistema de posgrado y establecer políticas, programas y acciones para su expansión, especialmente en las áreas consideradas estratégicas por el gobierno y, en menor medida, por la comunidad científica.

Asimismo, es muy difícil realizar funciones de investigación fuera del sistema de posgrado, o bien desarrollar una carrera científica fuera del CNPq, incluyendo las fundaciones de apoyo en los estados más ricos del país. Entonces, si por un lado la CNPq se ocupa más directamente de la ciencia, la tecnología y la innovación, a partir de la definición de la agenda macro de investigación y de la evaluación de las carreras científicas más productivas, por otro, la Capes se encarga de definir el rumbo del posgrado, buscando al mismo tiempo formar al personal docente y a los estudiantes, de conformidad con el proyecto y las demandas de desarrollo del país.

Las formas de presión de las agencias de financiamiento y evaluación del posgrado son diversas. Una de ellas es el incentivo financiero o la reducción de los recursos para las becas de estudiantes y docentes, otra es el recorte presupuestario o la disminución de las bolsas existentes para el mantenimiento y la aplicación de los programas de apoyo a la investigación. Esto ha provocado polémica sobre los beneficios del Programa de Apoyo al Posgrado (Proap), ya que, como se señalaba anteriormente, los recursos se distribuyen a partir de las áreas que la Capes considera de mayor o menor prioridad (Sguissardi, 2009).

Lo anterior impacta de manera particular a las instituciones públicas federales, que dependen de estos recursos para el funcionamiento

y mantenimiento de los posgrados; además, en general, no tienen otras fuentes de ingreso para que puedan realizar sus actividades, como las becas, la organización o participación en eventos científicos, la adquisición de equipos y el mejoramiento de la infraestructura, entre otros.

En general, los recursos financieros del Proap-Capes son fundamentales para la permanencia y continuidad del sistema de posgrado. Las instituciones o unidades académicas que no pueden acceder a ellos enfrentan muchas dificultades para su operación, porque con estos recursos de alguna manera se garantiza la realización de más investigaciones, que a su vez son un estímulo para que los profesores se dediquen a la elaboración y presentación de proyectos bien fundamentados e innovadores.

Además de la investigación, las agencias de financiación y también las propias universidades incentivan y financian cada vez más la internacionalización de la producción. En este contexto, los sectores administrativos de las grandes universidades públicas federales acaban siendo beneficiados por los recursos captados por los profesores de posgrado, pues fortalecen la investigación y la producción del conocimiento y mejoran los indicadores institucionales en el escenario nacional e internacional.

En las últimas dos décadas, se observa que la presión ha sido cada vez mayor en el rubro de la producción académica, especialmente en los programas ubicados en los niveles 3, 4 y 5 del sistema de evaluación, que son los que reciben menos recursos. Asimismo, hay una tendencia a favor de que las instituciones generen recursos propios por medio de convenios específicos, la oferta de másters interinstitucionales (Minter) o doctorados interinstitucionales (Dinter) o, incluso, mediante la creación de másters profesionales en el interior de programas ya existentes. La mayoría de las veces estos recursos son utilizados para atender las demandas de publicación de libros, traducción de textos, participación en eventos académicos y la realización de intercambios nacionales e internacionales, entre otros; es decir, los programas se han vuelto cada vez más emprendedores y eficientes para la producción de recursos propios que les permitan

mantener o mejorar su posición en la evaluación, o bien mejorar el trabajo docente (Sguissardi y Reis Silva, 2009).

Esta tendencia se ha expresado en demandas internas y externas que han derivado en un clima de mayor tensión y presión, sobre todo desde finales de la década de los noventa y principios del 2000, y que al mismo tiempo parecen ser resultado de un proceso de cambio constante, más que de una resistencia deliberada a los procesos y las medidas de ajuste del sector. De hecho, actualmente, se percibe que hay una mayor disposición hacia la dirección de la adaptación que hacia la resistencia por parte de las instituciones, sobre todo en términos de la productividad, de la producción de los tiempos de formación y la expansión de los másters profesionales.

La ampliación de las formas de control y gestión del posgrado y la investigación en Brasil también puede considerarse como uno de los rasgos fundamentales del movimiento constitutivo de ajuste que las universidades públicas y el trabajo académico han hecho hacia las nuevas lógicas de producción intelectual. Esta problemática está estrechamente vinculada con las presiones y tensiones existentes en el país en torno a las estrategias de consolidación, inversión y reconocimiento del campo de la Educación.

Hoy, se observa un gran esfuerzo por parte de las administraciones de las universidades federales por implementar mecanismos de información y control que las ayuden a mejorar la gestión en las áreas del posgrado y la investigación, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de las agencias financiadoras, así como al público en general; fortalecer la divulgación y el *marketing* de los programas, y obtener elementos para la toma de decisiones, la planeación y el desarrollo de políticas.

En un inicio, este esfuerzo se concretó paulatinamente en una mayor autonomía de los posgrados *stricto sensu* de las universidades federales frente a la Capes, sobre todo hasta la primera mitad de la década de los noventa. Sin embargo, en años recientes, esta autonomía se ha ido reduciendo, especialmente si se considera que, en las últimas dos décadas, la Capes empezó a promover una mayor articulación con las prorectorías de los programas. De esta manera, los recursos,

la evaluación, la definición y la ejecución de proyectos y acciones son avalados por la Capes en colaboración con los prorectores, en particular en el caso de las universidades federales. De igual manera, se llevan a cabo acciones directas para la gestión de las áreas de conocimiento con las llamadas “coordinaciones de área”, que están compuestas por profesores escogidos por la propia Capes, mediante la revisión de los currículos, los programas y las entidades científicas correspondientes.

La Capes realiza estas acciones junto a las universidades federales con el objetivo de producir los efectos y las metas esperados, en especial aquellos que tienen que ver con el establecimiento de formas más ágiles de gestión de la producción intelectual, los flujos de entrada y salida de los estudiantes, el monitoreo del tiempo entre el ingreso al programa y la titulación o defensa, así como el seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos, los profesores y los propios programas.

Los recursos informáticos e internet han acelerado la producción de datos, el acceso instantáneo a la información y la elaboración de informes generales por indicadores académicos pero, al mismo tiempo, han facilitado el control y la toma de decisiones. Finalmente, el desarrollo de sistemas cada vez más sofisticados y unificados para el registro de proyectos de investigación, la producción intelectual y las trayectorias de los académicos y estudiantes, han propiciado la realización de cambios normativos para el acompañamiento y el fortalecimiento de la evaluación institucional.

PROCESOS DE RECONFIGURACIÓN DEL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN: DESAFÍOS ÉTICO-PROFESIONALES

La lógica de producción en el posgrado y la investigación de los últimos años ha provocado cambios significativos respecto a los derroteros que en el futuro han de tomar estas dos áreas estratégicas en Brasil, sobre todo en términos de la dirección de tesis y disertaciones. Algunas

de estas consecuencias han sido objeto de discusión y reflexión en diferentes campos de conocimiento.

Para empezar, se destaca la preocupación que esta lógica mercantil ha introducido a la investigación nacional, interesada en producir conocimientos tecnológicos e innovaciones cada vez más competitivos en el contexto de la globalización económica. En esa lógica, el conocimiento se debe traducir en productos y procesos que incrementen las posibilidades de lucro y de un valor económico mayor para las empresas, a partir de la vinculación entre los “productores del conocimiento” y los dueños de capital productivo. El resultado ha sido la creación de una especie de mercado académico o de mercado de la investigación, definido por las convocatorias que apoyan determinadas áreas estratégicas y fortalecen la asociación y subordinación del conocimiento a los intereses del capital y del mercado.

La lucha por los recursos para la investigación se realiza con base en condicionamientos bastante claros, lo mismo ocurre con la regulación y evaluación del posgrado nacional. Se trata de un proceso de mercantilización del trabajo académico, cada vez más comprometido con el capital productivo y con los intereses privados, que buscan ampliar los beneficios para las empresas y sus inversores. En este contexto, el conocimiento se vuelve una fuerza productiva y una mercancía a disposición del mercado.

Este “emprendedurismo” ha propiciado que la universidad pública y lo que en ella se produce sean definidos desde espacios ajenos a las condiciones e intereses de los investigadores y profesores. Así, se amplía la sujeción del trabajo académico a la voluntad de otros, a través de la regulación y la reglamentación del Estado en detrimento de la autonomía de la universidad, del trabajo científico-universitario y de los académicos, en general. Pareciera que el fin último de todas estas medidas es orientar al conocimiento y al denominado capital humano hacia la producción de mercancías y servicios que incrementen la participación competitiva de las empresas y del país en el mercado global.

Otra de las consecuencias preocupantes es que las acciones de regulación y evaluación se han traducido en una mayor homogeneización de los posgrados y la investigación, articulados a los proyectos

y a la agenda gubernamental. Las universidades y los posgrados, en general, han asumido una postura más flexible, adaptable, moldeable y dócil frente a las medidas gubernamentales, incorporando un *nuevo modus operandi* y una nueva mentalidad.

El énfasis en la productividad, en el desempeño y en la competitividad es uno de los rasgos más visibles de esta política que sitúa a la cantidad en oposición a la calidad de la producción. En los sistemas de evaluación, es recurrente la valoración de ciertos productos, como los libros, los artículos, los proyectos y la participación en eventos científicos; es decir, hay una premura por la producción y por la “reedición y frecuencia”, sin que necesariamente se considere su madurez y profundidad. Asimismo, hay un mayor cuestionamiento sobre el énfasis que los posgrados le dan a la producción cuantitativa, por ejemplo, la cantidad de artículos en revistas y la reducción de los tiempos para la conclusión de las disertaciones y tesis, en lugar del mejoramiento de la formación de los estudiantes, la creación de proyectos y la producción significativa del conocimiento. Si se entiende que el compromiso de la generación de conocimientos debe ser la solución de los problemas sociales, el avance de la ciencia, el desarrollo del país y la construcción de la ciudadanía crítica, entonces, cabría preguntarse si la distribución y la asignación de los recursos deben continuar basándose casi de manera exclusiva en la lógica de la productividad.

Entre los aspectos más críticos y con fuertes implicaciones éticas, se destacan aquellos relacionados con los efectos de la lógica de la productividad en el trabajo y la vida de los investigadores y profesores. A lo largo de las dos últimas décadas, por ejemplo, se ha incrementado el número de tesis por profesor, lo que en cierta medida es resultado de la expansión de los másters profesionales en el interior de los programas ya existentes.

Por otra parte, la presión por la productividad y una mejor evaluación de los programas tiene repercusiones directas en la evaluación docente, que puede llevar a que los profesores transformen sus prácticas en el aula, en la dirección de tesis y la investigación. Al igual que sucede en el nivel institucional, las tecnologías pueden contribuir a

esa modificación a través de la aceleración e intensificación del trabajo, pues el diálogo y la orientación cara a cara, la lectura dirigida, los grupos de estudio y la corrección comentada de los escritos de los estudiantes y becarios, van dando lugar a los e-mails, la orientación a distancia y la reducción del trabajo presencial; es decir, se está generando una especie de “terciarización de la dirección y la investigación”, en donde lo que cuenta es publicar en las revistas mejor calificadas en el área, realizar intercambios, concursar por los recursos de las convocatorias, ampliar las redes nacionales e internacionales, publicar en otros idiomas, especialmente en inglés, para que la producción tenga impacto, genere patentes, etcétera.

Se percibe, por lo tanto, que el sistema de posgrado e investigación brasileño está cada vez más orientado por las agencias de fomento y de evaluación, las cuales, a su vez, tienen una visión de expansión que impulsa la producción del conocimiento a partir de las demandas económico-productivas, el diseño de proyectos formativos más consistentes y que produzcan avances significativos en las diferentes áreas. Así, los parámetros de la producción académica orientados por la propia lógica propia de la ciencia y del campo universitario van quedando en un segundo plano.

El campo científico-universitario, expresado en parte en los programas de posgrado, parece incapaz o con poca voluntad de analizar, organizar, proponer y cambiar el rumbo y la lógica de la actual política. Esto va fortaleciendo la sintonía entre lo que se define para el sistema de posgrado e investigación y lo que se hace en los cursos o programas, afianzando al mismo tiempo la relación de dominación y subordinación que parece satisfacer a aquellos que están involucrados en el campo y que también están dispuestos a “jugar ese juego”.

Este proceso de producción del trabajo docente y de investigación ocurre en ambientes cada vez más controlados virtualmente, con exceso de sistemas, de rutinas burocráticas y cumplimiento de informes, plantillas y programas permanentes de evaluación y supervisión. Con todo, tarde o temprano, todos aprenden que un *Currículo Lattes*¹

1 Este término se refiere al currículo que los académicos tienen que elaborar en la Plataforma *Lattes*, implementada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

mal hecho o un informe docente incompleto traen consecuencias negativas para la carrera académica, para la obtención de becas o recursos adicionales, entre ellos el financiamiento de la investigación.

Esta intensificación del trabajo también ha llevado a muchos docentes a abandonar el posgrado o a no interesarse en la acreditación, toda vez que el ingreso y la permanencia en el sistema se traduce en más trabajo y no impacta significativamente en el salario o en la carrera académica, en especial en el caso de las universidades federales y de aquellos que están bajo el régimen de 40 horas con dedicación exclusiva.

Desde el punto de vista del estudiante, los puntos críticos son la disminución del tiempo para la conclusión del máster o el doctorado, la presión para que los beneficiarios de las becas concluyan en los tiempos establecidos por las agencias de financiamiento y por las propias instituciones, con el riesgo de perjudicar a los programas de posgrado, así como la definición de objetos de estudio más limitados, restrictivos y que puedan ser ejecutados en los tiempos establecidos por el programa. Finalmente, se ha observado que la formación se ha hecho cada vez más débil, apresurada y distanciada, incluso se han reducido los créditos de los cursos y programas, lo que ha disminuido el tiempo para la investigación, las lecturas y la dirección de tesis. Todo ello a la postre puede resultar en una menor madurez de los nuevos investigadores, una disminución de la autonomía intelectual, una realización de investigaciones que parecen siempre inacabadas y en una formación poco consistente desde el punto de vista teórico, conceptual y metodológico (Saviani, 2010).

CONSIDERACIONES FINALES

La regulación y reorganización del trabajo académico a través de las agencias de fomento, evaluación y acreditación, por regla general, tienden a estar en sintonía con el polo dominante del campo académico, lo que explica su disposición para acomodarse, hacer lo que se solicita y adoptar los requerimientos y criterios en términos de

la reducción de los tiempos de formación, la ampliación de la producción intelectual y la adecuación de la propuesta de los cursos y proyectos de investigación, entre otros, más que resistir a esa lógica y señalar las implicaciones negativas de esas políticas y acciones de los órganos oficiales.

El resultado ha sido un fuerte proceso de regulación y reconfiguración de la formación y producción del trabajo académico en Brasil. Las actividades finales en los programas de posgrado, sobre todo aquéllas orientadas a la formación de nuevos investigadores y al avance del conocimiento, van perdiendo peso frente al imperativo de la productividad. Como consecuencia, la formación ética de los futuros investigadores se ve afectada negativamente, así como la calidad y la integridad de la investigación que se está produciendo en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Bianchetti, Lúcidio y Valdemar Sguissardi (orgs.) (2009), *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Asociados.
- Capes (2016), *Sistema de pós-graduação nacional, Cursos recomendados/Reconhecidos*, Brasília, Capes/Ministerio de Educación y Cultura, <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, consultado el 15 abril de 2016.
- Cury, Carlos (2009), “Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica”, en Lucídio Bianchetti y Valdemar Sguissardi (orgs.), *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Asociados, pp. IX-XIV.
- Cury, Carlos (2005), “Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 30, Río de Janeiro, pp. 7-21.
- Consejo Federal de Educación (2005), “Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 30, pp. 162-173.

- Diário Oficial da União* (2014), *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências*, Sección 1, Brasília, 26 de junio de 2014, p. 1.
- Diário Oficial da União* (2009), *Portaria normativa no. 7, de 22 de junho de 2009*, Sección 1, Brasília, 23 de junio de 2009, p. 31.
- Diário Oficial da União* (1999), *Portaria normativa no. 080, de 16 de dezembro de 1998*, Sección 1, Brasília, 11 de enero de 1999, p. 14.
- MEC (2014), *Censo da Educação Superior 2013*, Brasília, MEC/Inep.
- MEC (2011), *Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020*, Brasília, MEC/Capes.
- Saviani, Dermeval (2010), “O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação”, *Nuances: estudos sobre educação*, año XVII, vol. 17, pp. 35-50.
- Sguissardi, Valdemar (2009), “Avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?”, en Lucídio Bianchetti y Valdemar Sguissardi (orgs.), *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Associados, pp. 136-176.
- Sguissardi, Valdemar y João dos Reis Silva (2009), *Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*, São Paulo, Brasil, Editorial Xamã.

Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior¹

Cecilia Navia Antezana

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se analizan diversos productos de investigación y teóricos que abordan el tema de la excelencia del profesorado universitario. El propósito es identificar algunas categorías teóricas y aproximaciones metodológicas que permitan caracterizar a los mejores profesores de instituciones que forman profesionales de la educación, con el propósito de desarrollar un marco comprensivo para su análisis.

En el contexto actual, nacional e internacional, hay una tendencia a mirar la docencia con base en parámetros de calidad orientados a medir la eficacia y eficiencia de los profesores. Esto ocurre articulado a políticas educativas preocupadas por desarrollar modelos de evaluación de la docencia y de regulación de la profesión. Otros trabajos analizan la excelencia del profesorado desde la ética profesional, las condiciones en las que se realiza la profesión y los procesos de identidad y socialización articulados con ella. En los siguientes apartados, analizaremos estos enfoques.

1 Este capítulo es producto de dos proyectos de investigación: Estudios sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM (IN300217), financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y Ética Profesional en la Formación de Profesores, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. En ambos, los temas de ética profesional docente y ética de la investigación son prioritarios.

DIVERSAS FORMAS DE ABORDAR LA EXCELENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Existen diferentes formas de abordar el ejercicio profesional de la docencia, y en particular el buen ejercicio de la profesión. En este apartado, recuperamos a algunos autores que discuten sobre el tema, Bain (2007), Escámez (2013), Fernández-Cruz y Romero (2010), Bolívar y Caballero (2008), Martínez, Branda y Porta (2013), Porta y Flores (2014) y García-Ramírez (2012), quienes coinciden en lo general en que es posible reconocer que existen profesores que cubren una serie de rasgos y características que les permiten ser valorados como los mejores, o que realizan su trabajo de la mejor manera posible.

Uno de los trabajos más importantes sobre el tema de la excelencia docente es *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain (2007). El autor reporta haber estudiado a 63 profesores que “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (2007: 15). Estos profesores se incluyeron en el estudio a partir de la percepción de satisfacción de la mayoría de sus estudiantes, quienes consideraban que los habían animado a continuar aprendiendo y los habían tocado en términos educativos, intelectuales y personales. En consonancia con el autor, podríamos suponer que los profesores excelentes pueden impactar en sus estudiantes logrando un giro en su vida, en su dimensión existencial.

Los mejores profesores, según Bain (2007), consiguen una influencia persistente a lo largo del tiempo en sus alumnos, tanto en el nivel académico como en sus vidas. De igual modo, son capaces de desarrollar “aprendizajes profundos en sus alumnos”, así como duraderos. Los han afectado tanto en el aprendizaje de las materias como en la comprensión de que los estudiantes pueden hacer algo por sí mismos y desarrollar perspectivas múltiples y capacidad de pensar sobre su propio razonamiento.

Bain (2007) no propone un conjunto de acciones o dictados de lo que se debe hacer, sino una reflexión sobre el concepto de excelencia

a partir de identificar qué saben y entienden los mejores profesores, cómo preparan su docencia, qué esperan de sus estudiantes, qué hacen cuando enseñan, cómo tratan a los estudiantes, cómo comprueban su progreso y cómo evalúan sus resultados.

En España, Juan Escámez (2013) ha impulsado el desarrollo de un proyecto de investigación sobre la excelencia del profesorado que involucra tanto a instituciones españolas como a mexicanas. Para el autor, la excelencia del profesor universitario es algo que se puede desarrollar mediante el esfuerzo formativo durante los estudios académicos y el ejercicio profesional. Señala que hay evidencias objetivas de un profesor que alcanza el nivel de excelente, para lo cual hay que considerar diversas variables que abarcan su pensamiento, su práctica docente y su carácter de miembro de la comunidad científica. Al igual que Bain (2007: 10), el autor señala que es importante considerar la valoración que tanto estudiantes como colegas hacen del profesor como excelente. En este sentido, señala:

La evidencia fundamental sobre la excelencia de un profesor aparece cuando su alumnado adquiere aprendizajes extraordinarios debido a su enseñanza, tanto respecto a su asignatura como a los esquemas mentales con los que aborda los problemas profesionales y de convivencia ciudadana. (Escámez, 2013: 24).

Para analizar la excelencia, toma en cuenta las siguientes categorías: la concepción del aprendizaje y de la docencia, la relación con el alumnado, la promoción en sus estudiantes del deseo de aprendizaje a lo largo de su vida y el compromiso con la comunidad del conocimiento y con su sociedad.

En otro trabajo, con el propósito de construir indicadores que permitan medir la excelencia del profesorado, Fernández-Cruz y Romero (2010), de la Universidad de Granada, se plantearon establecer un sistema de indicadores de excelencia docente con el fin de apoyar la toma de decisiones sobre contratación y promoción de profesores, así como la planeación de actividades formativas para su desarrollo profesional.

Los autores entrevistaron a seis docentes de seis centros de áreas básicas de docencia: Ciencias de la Salud, Ciencias Físico-Naturales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias Técnicas y Bellas Artes. A partir de un análisis de contenido en profundidad de dicha información, construyeron un conjunto de indicadores de la excelencia, considerando diez dimensiones: visión de la enseñanza universitaria, necesidades formativas de los estudiantes, conocimiento del contexto, planificación y organización de la materia, desarrollo de la enseñanza, capacidad comunicativa, apoyo individual al aprendizaje, evaluación, innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente, y autoevaluación. Este instrumento se aplicó a docentes universitarios, y se encontró que no existe una visión nítida ni compacta de lo que es la excelencia docente, sino, al contrario, existen diversas maneras de concebir la función docente y la excelencia, y que estas maneras coexisten en el espacio institucional universitario. De ahí que para Fernández-Cruz y Romero (2010: 115) la excelencia docente no puede considerarse como “un constructo unívocamente definido por más que las universidades pretendan encontrar sistemas lineales de indicadores que faciliten tanto los procesos de evaluación como el impulso de una sola dirección del desarrollo profesional de sus docentes”.

Bolívar y Caballero (2008), por otro lado, señalan que es importante reconocer la buena enseñanza universitaria en tanto se articule con la mejora del sistema educativo y con la actuación profesional del alumnado en formación; reconocerla puede contribuir a legitimar el trabajo académico docente. Sin embargo, para estos autores, es preciso distinguirla respecto a lo que denominan “excelencia visible en la enseñanza”. La primera está sustentada en estrategias de buen hacer, pero está ligada a la eficacia en la enseñanza y se circunscribe a un carácter privado del profesor y de los alumnos en el aula. La segunda iría más allá, en tanto que además de integrar las acciones excelentes y expertas, permite hacer visible la enseñanza como objeto público de valoración, uso y reconstrucción por parte del resto de la comunidad universitaria.

Martínez, Branda y Porta (2013), y Porta y Flores (2014) recuperan el concepto de “profesores universitarios memorables”, en el sentido de que éstos no sólo han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza, sino también en el hecho de que actúan con base en principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A partir del análisis del caso de una profesora universitaria de la Universidad del Mar de Plata, Argentina, los autores encontraron que la docente es capaz de desarrollar buenas prácticas de enseñanza, pero en particular de establecer una relación con los estudiantes como “par antropológico”. Esta perspectiva profundiza en la exploración de la alteridad como un instrumento analítico de la buena docencia, lo que permite analizarla desde un principio ético-político, pues comparte “progresivamente códigos discursivos y no discursivos, ofrece un acompañamiento que permite la inclusión mediante el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes y los trata con afecto”.

La comunicación adquiere un lugar preponderante para indagar la excelencia del profesorado en el trabajo desarrollado por García-Ramírez (2012). Para el autor, la comunicación es una clave de excelencia visible en los docentes de educación superior, en el caso del estudio, con docentes de la Universidad de Trent, Canadá. Considera que para alcanzar una excelencia viable en la docencia universitaria es necesaria la interacción comunicativa y, de manera concreta, la escucha empática. Sin embargo, destaca la presencia de conflictos en los casos en los que las instituciones demandan a los profesores el desarrollo de diversos componentes además de la docencia, como ocurre con la investigación; por lo que es preciso, señala, tener un nivel equitativo en el desarrollo de estas tareas.

IDENTIDAD Y SOCIALIZACIÓN

Otras investigaciones se han preocupado por el ejercicio de la profesión de docente universitario desde la perspectiva de la identidad y de la socialización. Analizamos en este sentido los trabajos de Monereo y

Domínguez (2014), Maturana (2009), Muradás y Mendoza (2010) y Zabalza (2009).

Otro orden de trabajos que han analizado el buen ejercicio profesional docente se refiere a la construcción de la profesión ligada a la identidad y a los procesos de socialización que contribuyen a crear un *ethos* de la profesión.

Monereo y Domínguez (2014: 83) parten del trabajo de Torra *et al.*, 2012, analizado más adelante en este trabajo, con el propósito de validar el modelo que diseñaron sobre el perfil de competencias del docente universitario, así como para identificar si los profesores considerados competentes comparten algunos rasgos de su identidad profesional. Definen perfil de competencias como, “representaciones que tienen los profesores sobre sus funciones, sus estrategias de enseñanza y evaluación y sus sentimientos en relación con su práctica profesional”. Recuperando los aportes de diversos autores, destacan la estrecha interrelación que existe entre tres componentes de la autorrepresentación del profesor en relación con su identidad docente. Estas representaciones giran en torno al propio rol profesional, a los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, por último, a los sentimientos que desencadena el ejercicio docente.

En el estudio, se aplicaron entrevistas en profundidad a 20 maestros (diez hombres y diez mujeres) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se encontró que, en términos generales, el modelo propuesto por Torra se confirma. Sin embargo, encontraron discrepancias y conflictos en cinco espacios del modelo teórico cuando profundizaron en el sentido y significado que esas competencias tienen para los participantes. También se presentaron regularidades en el modo de concebir y afrontar la enseñanza en las aulas universitarias. Monereo y Domínguez (2014: 99) proponen promover la formación de competencias esenciales, o evaluarse, considerando los siguientes temas: a) responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria y la gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria; b) el docente como profesional reflexivo e investigación sobre la propia práctica como base para la innovación; c) investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza; d) comunicar

bien para que te comprendan mejor; e) la confianza y el respeto a los alumnos como principios; f) autonomía de aprendizaje como finalidad última; g) evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos; h) lectura y ajuste permanente al contexto; i) aprender con y de los colegas; j) defender y ejercer la libertad de cátedra; k) resistencia a la incompreensión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación, y l) crear empatía con los alumnos, manteniendo la distancia que exige el rol.

En una perspectiva más comprensiva, Maturana (2009: 35) investiga a los buenos profesores y a las buenas profesoras que logran realizar un trabajo de calidad, aportando significativamente al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas como sujetos responsables de la sociedad en que viven, definiéndolos como sigue:

La expresión “buenos profesores” sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente. Los buenos profesores pueden y deben ser referentes para otros, no sólo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana, sobre todo porque en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y aprende sin creatividad ni encantamiento. Antes que definirlos como eficaces o exitosos, lo que interesa es entender qué experiencias personales y sociales les han permitido serlo, cómo se han construido históricamente y por qué y para qué continúan siéndolo.

La autora se posiciona en una perspectiva opuesta a la de la calidad del profesorado, basada en criterios de eficacia y excelencia, aunque reconoce la importancia de seguir investigando sobre el profesorado. Señala que hay que reconocer que puede haber buenos profesores y que ellos pueden ser referentes para otros profesores, sin que esto signifique que se presenten como modelos. La perspectiva con la que investiga es la narrativa a partir de historias de vida. Concluye que la valoración de la profesionalidad docente depende del compromiso de los profesores con un proyecto educativo, que incluye la presencia de una “opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que

sus alumnos aprendan de manera significativa” (Maturana, 2009: 314). Esto implica una relación afectiva y de cercanía con los estudiantes, así como el reconocimiento de ser profesores incompletos, en el sentido de sentir la necesidad de la búsqueda permanente de estrategias para atender a los alumnos.

Encontramos elementos comunes con los hallazgos de trabajos previos que hemos desarrollado, en el sentido de que la investigación sobre los “buenos profesores”, “buenos profesionales” o la excelencia del profesorado está necesariamente articulada con el ejercicio de la profesión desde una perspectiva ética; es decir, que las posibilidades del ejercicio de la docencia están ligadas a la experiencia de ser profesor frente a condiciones particulares, pero fundamentalmente frente a sus estudiantes, lo que implica un ejercicio ético de la profesión.

Muradás y Mendoza (2010) abordan el tema de la experiencia de socialización docente vivida por profesores participantes en el proyecto Visibilidad, que tenía por objetivo dar cuenta del conocimiento experto de docentes señalados como buenos profesores en universidades españolas. La selección de los participantes de la investigación consideró que al menos cubrieran dos de los siguientes criterios: la opinión de los alumnos, la percepción de la institución consultando a los decanos, la percepción de los colegas, la participación en programas de innovación, así como el conocimiento de los investigadores. Por medio de entrevistas semiestructuradas, se analizaron las vivencias de los profesores desde el inicio de la carrera docente, considerando la biografía, su práctica docente, sus ideas, opiniones y valoraciones, su nivel de satisfacción con la tarea que realizan y sus resultados formativos. Sobre aspectos clave de la docencia, los autores señalan que los tópicos más presentes en la socialización de estos profesores son los modelos de referencia de socialización, la reflexión autodidacta por parte de los profesores y su formación.

Las autoras destacan la dificultad presente de compaginar la investigación con la docencia, sobre todo porque el desarrollo de la última ocurre de un modo “no pautado, heterogéneo y basado en la experiencia individual” (Muradás y Mendoza, 2010: 3). Entre las dimensiones principales se encuentran el aprendizaje autodidacta-reflexivo y los

modelos de referencia, seguidos de la formación pedagógica. Sobre estos puntos, deberían crearse espacios y fomentarse interacciones profesionales en las universidades, en particular para los profesores noveles, considerando que, si bien el proceso de socialización es importante, también debe haber un proceso colectivo y formal, para lo cual las instituciones tendrían que generar espacios y fomentar interacciones profesionales. Conocer acerca de las experiencias de socialización de los buenos profesores puede contribuir a la mejora de este proceso en los profesores noveles, así como de sus prácticas docentes.

Zabalza (2009: 79) señala que, en la actualidad, en el marco de la posmodernidad, la tarea del profesor/a universitario/a no resulta fácil, debido a dinámicas y presiones contrapuestas. En los procesos de cambio de las universidades, el problema al que nos enfrentamos es la necesidad de acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. De ahí que es preciso reforzar la formación docente del profesorado, su identidad profesional y sus competencias para el ejercicio de la docencia, lo que incluye la formación en ética profesional: “Formarse pedagógicamente no sólo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación”.

Zabalza (2009), retomando a la Society for Teaching and Learning in Higher Education, señala que se trata de tener un buen conocimiento de la disciplina que uno enseña, pero también de tener competencia pedagógica, que integre la comunicación de los objetivos del curso, el conocimiento de métodos y estrategias alternativas, así como seleccionar al más efectivo para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso.

ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

Uno de los aspectos que caracterizan al buen docente es la ética profesional, considerándola en su dimensión práctica, desde la experiencia de ser profesional y forjarse en relación con los otros. Entre los

trabajos que abordan estos aspectos tenemos los de Bolívar (2005), Jordán (2011) y Navia y Hirsch (2015 y 2016).

Bolívar (2005: 120) señala que los valores ocupan un papel nuclear en las competencias del profesorado, por lo cual es preciso el desarrollo de valores en la universidad que promuevan una educación ética y cívica. La profesionalidad en este sentido no sólo se compone de competencias, teóricas y prácticas, sino también de integridad personal y conducta profesional ética. En este tenor, corresponde a las instituciones de educación superior el desarrollo en los futuros profesionales de una visión y sentido moral que permita guiar sus prácticas y así reflejar en sus acciones valores como responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia y servicio a otros. En este sentido, los profesores universitarios tendrían que implicarse de manera importante en la formación en ética profesional de sus estudiantes.

Desde una perspectiva ética pedagógica y un enfoque fenomenológico hermenéutico, basado en Van Manen, Jordán (2011) analiza al profesorado desde actitudes ético-pedagógicas profundas que muestran lo que él llama los “profesores más auténticos” en la relación con sus alumnos. Analizando a los profesores de diversos niveles educativos, desde el infantil hasta el universitario, el autor destaca “la incalculable influencia que esas actitudes densas de los profesores ejercen en la mejora académica y formativa de sus alumnos”. Destaca a su vez que esto provee a los profesores satisfacción en el ejercicio de su docencia y subraya la importancia de formar a los docentes en actitudes densas ético-pedagógicas.

En trabajos previos (Navia y Hirsch, 2015, 2016), se ha explorado la excelencia del profesorado a partir de interrogantes en las que se indagan las principales características de ser un buen profesional, un buen docente y un profesor excelente. Encontramos que los profesores entrevistados, profesores de instituciones de educación superior orientados a la formación de profesionales de la educación y a la formación docente, tendían a privilegiar las competencias éticas y valores específicos y generales, entre los que se encuentran responsabilidad, respeto, generosidad, honestidad, humildad y compromiso. Los profesores también daban importancia al conocimiento como

un elemento que debe caracterizar al profesorado, destacando el ser crítico y analítico, y estar actualizado. También encontramos la presencia de aspectos afectivos y emocionales de los profesores, entre los que se encuentran la amabilidad, el tacto, ser empático y la búsqueda de ser excelente.

COMPETENCIAS DOCENTES Y EVALUACIÓN

Torra *et al.* identifican competencias propias de la función docente en el ámbito universitario con miras a promover espacios de formación que posibiliten su adquisición, desarrollo y evaluación. Las competencias se identificaron mediante una revisión bibliográfica que fue posteriormente modificada y validada por grupos de discusión con expertos en competencias y formación docente, y finalmente por una encuesta aplicada a una muestra representativa de la comunidad académica de ocho universidades públicas catalanas. Las competencias de la encuesta fueron (2012: 30):

Competencia interpersonal (CI). Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.

Competencia metodológica (CM). Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiante, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Competencia comunicativa (CC). Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPDG). Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de

evaluación, y otros recursos vinculados con la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

Competencia de trabajo en equipo (CTE). Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

Competencia de innovación (CDI). Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con las 2 029 encuestas respondidas, los autores señalaron que las competencias necesarias para el ejercicio de su labor profesional son, entre las más importantes, la interpersonal, la metodológica y la comunicativa, y con menor importancia las de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

CONCLUSIONES

Los profesores universitarios ejercen su profesión en un contexto de múltiples transformaciones tanto de las instituciones como de la propia definición y exigencia del perfil de los docentes. Las universidades, así como los diferentes sistemas de educación pública, se encuentran frente a múltiples críticas relacionadas con discursos que exigen la rendición de cuentas, la transparencia, la responsabilidad social, etcétera. En este marco, se han desarrollado diversas investigaciones y propuestas de orden teórico que intentan valorar la calidad del ejercicio profesional de los profesores de instituciones de educación superior.

Por un lado, se analiza la calidad del profesorado, ligada a procesos de evaluación y en algunos casos de control y regulación de su ejercicio profesional; en otros, se ha pretendido mirar al profesorado en el buen ejercicio de su profesión, a partir de categorías como buen docente, excelencia del profesorado, profesores memorables, profesores

auténticos, entre otras categorías. En general, estas perspectivas se preocupan por identificar los rasgos y las características de un profesor que realiza su trabajo de la mejor manera posible, en función de lograr en los estudiantes aprendizajes duraderos y sostenidos o de impactarlos en diferentes ámbitos de su vida, tanto en el nivel personal como en su desarrollo profesional.

Las metodologías empleadas incluyen tanto abordajes cuantitativos como cualitativos. Coinciden en estos últimos la elección de casos de profesores que han sido considerados, por sus estudiantes así como por otros actores educativos (autoridades educativas y colegas), como buenos profesores.

Desde el abordaje de la construcción identitaria de la profesión y de la socialización, parece haber un acuerdo de que los buenos o mejores docentes se van configurando a partir de su experiencia desde el inicio de su profesión, a partir de un proceso de socialización y configuración identitaria. También influyen en ellos modelos referenciales de otros profesores que, a lo largo de su trayectoria como estudiantes o profesionales, han influido en su representación de la profesión.

Como se puede observar, las investigaciones en torno a la excelencia del profesorado están ligadas a conocer más profundamente las prácticas y los procesos que permiten un ejercicio profesional ético, que implica no sólo el dominio del conocimiento o aspectos didáctico-pedagógicos, sino también aspectos de ética profesional, socioafectivos y comunicativos. Estos elementos permiten que vaya forjándose como “buen docente” a lo largo de su experiencia profesional. Muchas de las investigaciones revisadas están vinculadas con la necesidad de mejora de las prácticas docentes de los profesores de instituciones de educación superior, así como con la necesidad de formulación programas de formación continua.

REFERENCIAS

Bain, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universidad de Valencia.

- Escámez, Juan (2013), “La excelencia del profesor universitario”, *Revista Española de Pedagogía*, año LXXI, núm. 254, pp. 11-27.
- Bolívar, Antonio (2005), “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- Bolívar, Antonio y Katia Caballero (2008), “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 8.
- Cañedo, Teresa y Alma Figueroa (2013), “La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad”, *Sinéctica*, núm. 41, <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad>, consultado el 11 de noviembre de 2016.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 44, núm. 1, pp. 83-117.
- García-Ramírez, José (2012), “La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 3, pp. 25-36.
- Jordán, José Antonio (2011), “Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica”, *Educación XX1*, vol. 14, núm. 1, pp. 59-87.
- Martínez, María Cristina, Silvia Branda y Luis Porta (2013), “¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 4, núm. 2, pp. 26-35.
- Maturana, Silvia (2009), *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*, Chile, Universidad de la Serna.
- Monereo, Carles y Carola Domínguez (2014), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, *Educación XX1*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104, <www.redalyc.org/pdf/706/70630580005.pdf>, consultado el 15 de junio de 2016.
- Muradás, María y Pilar Mendoza (2010), “¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto Visibilidad”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18, pp. 1-25.

- Navia, Cecilia y Ana Hirsch (2016), “Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Un estudio de caso”, en Olber Arango, Juan José Martí, Paula Montoya e Isabel Cristina Puerta, *Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Universidad, sociedad y sujeto*, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, pp. 137-145, <www.funlam.edu.co/Etica-profesional-y-responsabilidad-social-universitaria.pdf>, consultado el 28 de enero de 2017.
- Navia, Cecilia y Ana Hirsch (2015), “Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina”, *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, núm. 48, pp. 118-130.
- Porta, Luis y Graciela Flores (2014), “Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 5, núm. 2, pp. 60-73.
- Torra, Imma, Ignacio del Corral, María José Pérez, Xavier Triadó, Teresa Pagés, Elena Valderrama, María Dolores Márquez, Sarai Sabaté, Pau Solá, Carme Hernández, Albert Sangrà, Lourdes Guardia, Meritxell Estebanell, Josefina Patiño, Ángel-Pio González, Manuel Fondos, Nuría Ruiz, María Carmen Iglesias y Anna Tena (2012), “Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-56, <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/154/0>>, consultado el 3 de enero de 2017.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009), “Ser profesor universitario hoy”, *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 69-81.

RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA PARA
LA INCLUSIÓN

Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social¹

Judith Pérez-Castro

INTRODUCCIÓN

El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) surge hacia finales de la década de los noventa del siglo pasado como una estrategia para replantear la relación entre las instituciones de educación superior y otros actores sociales, como el mercado, los empleadores, las comunidades locales y el Estado. Sus orígenes se remiten al de responsabilidad social corporativa, introducido entre las décadas de los cincuenta y sesenta, por el cual las empresas se comprometían voluntariamente a contribuir al bienestar de sus empleados, así como al mejoramiento económico, social y ambiental (Barroso, 2008).

En la educación superior, el término empieza a cobrar relevancia a partir de la Segunda Conferencia Mundial, organizada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en 2009. Allí, se instó a las universidades a fortalecer sus vínculos con la comunidad y a tomar un papel más activo en la solución de problemas como la pobreza, los conflictos bélicos, la exclusión y el cambio climático, entre otros.

Cinco años después, los rectores de Iberoamérica se reúnen en Río de Janeiro para consolidar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Todos coincidieron en que era necesario replantear el papel de las universidades, dados los cambios que se estaban generando

1 Este capítulo es parte de los resultados de la investigación: "Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas" (IN300516), financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

tanto en la producción y la trasmisión de conocimientos como en la vida social. Para lograrlo, se plantearon diez claves estratégicas, entre ellas la responsabilidad social y ambiental, a la que se consideró como un compromiso irrenunciable de las instituciones (Universia, 2014).

Así, poco a poco, la RSU fue ocupando un lugar cada vez más importante en las políticas públicas y en la agenda de la educación superior. A través de ella, se busca articular las funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión, ampliar la participación de todos aquellos que de alguna manera forman parte de la dinámica institucional y gestionar los impactos, positivos o negativos, que las instituciones ocasionan en la vida de los sujetos y de la sociedad (Vallaey, 2008).

Lo que a continuación presentamos se deriva de una investigación de mayor calado, cuyo objetivo es analizar los obstáculos y las posibilidades que las personas con discapacidad tienen para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. Como parte de este proyecto, entre otras cosas, hemos realizado una revisión de las políticas federales e institucionales que se han implementado en las últimas dos décadas para favorecer la inclusión de este sector de la población. En este capítulo, discutimos algunos de los aportes que se pueden hacer desde la RSU para el desarrollo de prácticas y contextos inclusivos.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La responsabilidad social es un tema que ha provocado un amplio debate en los establecimientos de nivel superior y más concretamente en las universidades latinoamericanas. Sus orígenes, relacionados con el medio empresarial, han dado pie a una serie de posturas a favor y en contra. En un extremo del *continuum*, se encuentran aquellas que cuestionan la pertinencia de su uso, dada la naturaleza de las instituciones educativas y, en el otro, están aquellas que intentan trasladar acriticamente los estándares de la responsabilidad social corporativa a la educación (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009).

La RSU es una perspectiva relativamente reciente, que busca articular los fines y las funciones institucionales para crear condiciones que contribuyan al cambio social. La responsabilidad se define con base en lo que éstas “deben” responder y no a partir de lo que “deciden” responder (De la Cruz y Sasía, 2008); es decir que la misión de los establecimientos educativos no se puede limitar a la mera satisfacción de las demandas sociales, sino que su verdadero objetivo es la transformación social y la construcción de un mundo más justo y habitable para todos.

Existen dos grandes perspectivas para entender la RSU, la primera centra su interés en los impactos que las instituciones tienen en los contextos en donde se encuentran, ya sean económicos, sociales o ambientales, mientras que la segunda busca el trabajo colaborativo con la comunidad a través de los programas de extensión universitaria y compromiso social (Martí-Noguera y Martí-Vilar, 2003).

Para el enfoque de los impactos, la rendición de cuentas es un proceso fundamental en el trabajo institucional y abarca no sólo la cuestión financiera; es decir, en qué y cómo se utilizan los recursos públicos, sino además los efectos que las instituciones tienen en la calidad de vida de los habitantes de la localidad, los cambios que producen en el medio ambiente, la forma en que cumplen con la legislación laboral y otras consecuencias que pueden resultar de su funcionamiento. Dos elementos importantes aquí son, en primer lugar, la idea de responsabilización, que significa que los establecimientos tienen que hacerse cargo de sus acciones (o inacciones) y reconocer que existen posibilidades reales de ser sancionados, si así lo ameritan (Alatorre, 2006). En segundo, la participación de las partes interesadas (*stakeholders*), que alude a todos aquellos agentes que se benefician o que de alguna manera son afectados por las políticas, funciones y decisiones institucionales (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009), ya sean académicos, estudiantes, administrativos, autoridades locales o regionales, empresarios, proveedores, representantes de la comunidad, de la sociedad civil o de organizaciones no gubernamentales e, incluso, otras instituciones educativas.

Por otra parte, está el enfoque centrado en la comunidad, en donde lo principal es el lugar que los establecimientos ocupan en el desarrollo, su contribución a la solución de los problemas sociales y los vínculos que pueden instaurar con otros agentes (Vallaey, 2008). En este caso, se pugna por construir un diálogo con los diferentes miembros de la comunidad para que entre todos determinen hacia dónde se debe dirigir la intervención institucional, cuáles son las necesidades más urgentes y de qué manera se pueden obtener mayores beneficios tanto para las universidades como para la sociedad. Algunas cuestiones que han sido abordadas desde esta perspectiva son el combate a la pobreza, el desarrollo con equidad, el bienestar social, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la protección del medio ambiente y la formación en valores (Universia, 2014).

Como parte de este enfoque, se encuentra la perspectiva transformacional de la RSU, que apunta hacia una participación más propositiva de las universidades. Esta transformación comprende no sólo la dimensión social, sino también la institucional, a través de la articulación y el trabajo sistemático en los siguientes cuatro ámbitos:

a) La formación. Requiere el desarrollo de modelos de aprendizaje-servicio, en donde los estudiantes se formen no sólo para ejercer una profesión, sino para ser ciudadanos responsables. En esta perspectiva, es fundamental promover la adquisición de competencias que permitan una mayor comprensión de la realidad y que se concreten en mayores niveles de bienestar para todos. El aprendizaje-servicio permite que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades reales del entorno; favorece el desarrollo de compromisos en diferentes niveles, personales, organizacionales, cívicos, éticos o sociales, a través del aprendizaje permanente, la reflexión y la sensibilidad, y fomenta la creación de espacios para la formación ética, valoral y ciudadana (Gaete, 2012).

b) La investigación. Aquí, la RSU busca que la generación de conocimiento atienda las necesidades locales, nacionales y globales, contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas y propicie el pensamiento crítico. La investigación socialmente responsable tiene que ir más allá de la creación de una nueva teoría, modelo o concepto.

Significa reflexionar sobre el lugar que ésta ocupa en el logro de la justicia social, en la construcción de un mundo sustentable y en la formación de ciudadanos más responsables y autónomos (Vallaey, 2008).

Esto unifica el concepto de investigación y ciudadanía socialmente responsables, el cual se fundamenta en tres relaciones: entre el investigador y su investigación, entre el investigador y los participantes de su investigación y la relación entre el investigador y el compromiso con la aplicación práctica de los hallazgos (Reyes, Muñoz y Salas, 2009: 39).

c) El liderazgo social. Éste es un rol que las universidades han asumido desde sus inicios y que en gran medida se sustenta en las funciones que le dan sentido; es decir, la producción, la trasmisión y la difusión del conocimiento. No obstante, hoy más que nunca se hace necesario analizar el papel que éstas desempeñan, dados los cambios que fenómenos como la globalización han acarreado en la vida de los sujetos y de otros agentes sociales. Este nuevo liderazgo necesita trascender las fronteras institucionales, renovar su compromiso ético con la sociedad, fortalecer la participación de las universidades en el debate de los grandes temas sociales, ampliar la labor educativa hacia los diferentes sectores de la sociedad, en particular los más desfavorecidos, y potenciar el trabajo voluntario de todos aquellos que ingresan a la universidad (Kliksberg, 2009 citado por Gaete, 2012).

d) El compromiso social. El compromiso de las instituciones debe expresarse en el logro de la justicia social, el desarrollo sustentable y el bien común. La educación superior tiene que trabajar por la transformación de las condiciones de injusticia y desigualdad en las que viven millones de personas y participar activamente en la construcción de sociedades sustentables, entendiendo la sustentabilidad desde una perspectiva más amplia, que comprenda el desarrollo de la autonomía personal, la defensa de la libertad, el respeto a la dignidad de todos los seres vivos, la convivencia armónica entre las generaciones y el cuidado del medio ambiente.

La identidad de una universidad en clave de responsabilidad se sustenta, como vemos, en su valor transformador; es decir, en su capacidad para ser un laboratorio de innovación social y de cooperación con otros agentes sociales que orienta el marco de lo que hace (lo que enseña, lo que investiga y dónde está presente) hacia la inclusión y la justicia social (De la Cruz y Sasía, 2008: 46).

De este modo, la RSU aspira a que las instituciones sean parte de la sociedad; es decir, que esta última sea el eje de la transformación y no a la inversa. Esto las obliga a plantear nuevas rutas para involucrarse con los diferentes sectores sociales, con una visión a largo plazo, que se materialice en políticas, proyectos y acciones más eficientes, incluyentes y pertinentes (Didou, 2015).

GRUPOS VULNERABLES Y EXCLUSIÓN SOCIAL

El tema de la vulnerabilidad y de las consecuencias que tiene en el bienestar de las personas se ha hecho cada vez más recurrente en el análisis social, especialmente a partir de las críticas hechas a los estudios sobre pobreza, respecto a su limitada capacidad para ir más allá de las variables económicas.

Los factores de vulnerabilidad pueden provenir de diferentes fuentes: a) de las características específicas de los sujetos que los ubican en una situación de desventaja frente a los demás miembros de la sociedad. Aquí se encuentran las personas que son vulneradas por atributos como la edad, el género, la etnia, la discapacidad y las enfermedades estigmatizadas socialmente; b) de las prácticas que reproducen los individuos o grupos y que incrementan sus posibilidades de riesgo como, por ejemplo, las personas que sufren violencia, las que usan sustancias adictivas y las que pertenecen a determinadas minorías sexuales, partidistas o religiosas, y c) como resultado de determinadas variables o circunstancias estructurales que limitan el desarrollo personal y disminuyen las posibilidades de inserción social. En este grupo, están aquellos individuos que carecen de seguridad social, los

que trabajan en el mercado informal o que están desempleados, los que habitan en zonas urbano-marginales y los desplazados por conflictos bélicos, violencia social o desastres ambientales (CEPAL/Celade, 2002).

La vulnerabilidad incrementa el riesgo de exclusión social, pero la relación entre ambas no es lineal. De este modo, puede darse el caso de personas que son vulnerables en su dimensión económica, pero que de alguna manera están integradas socialmente, ya sea porque son beneficiarias de un programa de subvenciones, porque cuentan con algún seguro o servicio de salud, o bien porque participan en redes de apoyo comunitario (Busso, 2001). No obstante, también puede ocurrir lo contrario; esto es, individuos que, aunque no están en situación de pobreza, son excluidos de las oportunidades educativas, de la posibilidad de tener un empleo o de ejercer plenamente sus derechos, porque el origen de su vulnerabilidad se remite a otros factores, como sus rasgos personales, las ideas que socialmente se han construido sobre ellos o la ausencia de un marco jurídico incluyente (Uribe y González, 2007).

La relación entre vulnerabilidad y exclusión tampoco es estática, en ella intervienen múltiples dimensiones y variables que pueden incrementar o disminuir los recursos, las oportunidades y las condiciones de riesgo de las personas. En el nivel estructural, Subirats, Gomà y Brugué, 2005, identifican tres grandes dimensiones generadoras de exclusión social: la fragmentación social por el cambio en la pirámide de edades, la pluralidad de formas de convivencia familiar y la fragilidad ética; la transformación de los mercados laborales como resultado de la economía postindustrial, y el déficit de inclusión por parte del Estado de bienestar. Estos autores coinciden con Busso, al señalar que:

La exclusión es un fenómeno dinámico, es decir, procesal, lo que hace que no se pueda hablar de exclusión en términos binarios (se está o no se está excluido), y haya que hacerlo más bien en términos de trayectoria social y personal por la que los individuos se desplazan por el eje inclusión-exclusión en ambos sentidos (Subirats, Gomà y Brugué, 2005: 19).

Al mismo tiempo, advierten que la exclusión tiene diferentes aristas, se produce a partir de múltiples determinaciones y se cristaliza en diversos ámbitos de la vida social interrelacionados entre sí. Con base en ellos, podemos decir que, igual que ocurre con la vulnerabilidad, la exclusión es el resultado de condiciones o circunstancias que se crean por el desequilibrio entre las distintas dimensiones que sostienen la interacción humana, lo cual reduce las posibilidades de bienestar de los individuos y colectivos.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sostiene que, a la par de los avances que se han alcanzado en el nivel mundial en materia de salud, crecimiento económico y seguridad, en las últimas décadas se ha instaurado una progresiva tendencia hacia la exclusión, que ha minado el tejido social y se ha vuelto un caldo de cultivo para el surgimiento de múltiples conflictos (ONU, 2016). Las principales causas de este problema no distan mucho de las que ya se señalaban hace medio siglo: la pobreza, el desempleo, la edad, el género, la raza, la etnia, la migración y la discapacidad. Aunque, más recientemente, los atributos personales han ido cobrando un peso cada vez mayor en el riesgo de exclusión.

Analicemos los avances en educación, en donde los indicadores parecen haber mejorado en las últimas décadas. Hasta 2014, la tasa bruta de matriculación para la primaria en el nivel mundial era 104.6 por ciento, para los estudios secundarios o media superior estaba en 75.1 por ciento y para la educación superior era de 34.5 por ciento (World Bank, 2016). Estas dos últimas son las que más crecimiento han registrado, alrededor de 15 puntos porcentuales respecto al año 2000.

Sin embargo, las oportunidades educativas son todavía muy reducidas para muchas personas, particularmente para las más vulnerables. En Europa, por ejemplo, la población romaní ha sido la más excluida, en países como Bulgaria, Francia, Italia y Rumania, en donde aproximadamente 10 por ciento de estos niños no asiste a la escuela; Grecia registra el índice más alto, con 35 por ciento. En América Latina, los más desfavorecidos son los niños indígenas, los cuales son tres veces más propensos a quedar fuera del sistema escolar en comparación con los no indígenas (ONU, 2016).

Otro colectivo social reiteradamente excluido es el de las personas con discapacidad, que en general tiene un logro educativo mucho más bajo que el resto de la población. En Europa, aproximadamente 40 por ciento de las personas con alguna limitación básica (visual, auditiva, de movilidad o de comunicación) logra terminar la primaria y la secundaria inferior, esta cifra es mucho más baja (13.5 por ciento) para los que tienen alguna discapacidad por problemas de salud o limitación de larga data (EuroStat-EC, 2014). Esta situación es todavía más crítica en las naciones pobres. El promedio de escolaridad de un adulto con discapacidad en el África Subsahariana y en algunos países de Asia Central y Suroriental es de 2.4 años, mientras que en América Latina y el Caribe es de 3.1 años (Mitra, Posarac y Brandon, 2011).

Aunque la pobreza es una variable que marca importantes diferencias en la escolaridad y el logro educativo, en la mayoría de los países, la pertenencia a una minoría étnica o lingüística y la discapacidad suelen tener un impacto más profundo, especialmente en la primaria y en el primer ciclo de la secundaria. A esto, se suma la baja calidad de los servicios que por lo general reciben los sectores más desfavorecidos, no sólo en términos de la infraestructura y los materiales de estudio, sino sobre todo en lo que respecta a los contenidos y métodos de enseñanza. Lo anterior se convierte en un círculo vicioso que incrementa las tasas de abandono escolar y profundiza la desigualdad entre los que más y los que menos tienen.

Por si esto fuera poco, el género continúa siendo una variable de exclusión educativa. El Informe sobre la Situación Social de la ONU (2016) señala que, de manera global, el logro escolar de hombres y mujeres tiende a ser más alto en la primaria que en la secundaria, probablemente porque en años recientes se ha fortalecido la obligatoriedad de la primera. En los países de bajos ingresos, la distancia promedio entre hombres y mujeres que concluyen la primaria es de 4 puntos porcentuales, mientras que para la secundaria es de 7 (UNESCO, 2015a). Pero, en las naciones que además de ser pobres tienen una fuerte cultura patriarcal, la diferencia entre géneros es mayor. En Afganistán, la diferencia promedio entre hombres y mujeres es de 27 puntos porcentuales para la primaria y de 23 para la secundaria;

en Chad, las proporciones son 17 y 18 puntos respectivamente, en Sudán del Sur, están en 24 y 20, y en Yemen, están en 15 y 15 para cada nivel educativo. En América Latina, Nicaragua y Haití son los que registran la mayor disparidad entre géneros; en el primero, la distancia entre hombres y mujeres que terminan la primaria es de 11 puntos porcentuales y para la secundaria es de 12; en el segundo, las proporciones son 10 y 2 respectivamente (UNESCO, 2015a).

Estas formas de exclusión derivadas de rasgos individuales, como la pertenencia a una etnia, la discapacidad o el género, se superponen con otras de tipo estructural, como la pobreza, el desempleo, la falta de servicios públicos y el ejercicio limitado de los derechos. La educación por sí sola no puede dar solución a todos estos problemas, pero sí puede aportar a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, basado en una perspectiva que reconozca la diversidad humana, promueva la convivencia armónica entre los individuos y ayude a preservar el mundo en que vivimos.

En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social [...] Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinden a toda la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (UNESCO, 2015b: 10).

EL COMPROMISO DE LA RSU CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los sistemas educativos han mostrado un crecimiento sin precedentes en las últimas décadas. Literalmente, millones de personas han logrado tener acceso a la educación, lo que a su vez ha contribuido al mejoramiento de los niveles de bienestar de la población mundial. A pesar de ello, se estima que alrededor de 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes están fuera de la escuela; de ellos, sólo 38 por

ciento tiene posibilidades reales de ingresar al sistema escolar en el futuro (UNESCO, 2015b).

Actualmente, se reconoce que además de la pobreza han surgido otras fuentes de exclusión, las cuales son producto de una serie de acontecimientos que se refuerzan entre sí, incrementan el proceso de vulnerabilidad y se concretan en niveles de precariedad cada vez más altos en lo económico, lo residencial, lo laboral y lo social (Subirats *et al.*, 2004). Sin embargo, en la educación, la exclusión puede tener consecuencias más profundas y de largo plazo, ya que ésta no sólo es la vía para el acceso a otros bienes, derechos y oportunidades, sino que constituye uno de los medios más importantes para la subjetivación de las personas; es decir, para la construcción de su identidad como sujetos y como fin en sí mismos (Bernal, 2014).

En este contexto, las instituciones de educación superior tienen la enorme responsabilidad de crear conocimientos, formar profesionales y desarrollar programas que abonen a la construcción de entornos inclusivos, en donde todos los niños, jóvenes y adultos, independientemente de sus rasgos personales, situación social o diferencias de aprendizaje, puedan ejercer su derecho a la educación e integrarse plenamente a la vida social.

En el III Encuentro Internacional de Rectores de Río de Janeiro, se ratificó el compromiso de las universidades de responder a las necesidades de su tiempo, entre ellas la defensa de la inclusión social y la atención a los grupos más desfavorecidos (Universia, 2014). Como ya señalábamos, en pleno siglo XXI, muchas personas en todo el mundo quedan fuera de las oportunidades educativas, pero ¿qué pueden hacer las instituciones de educación superior al respecto y de qué manera se vincula esto con la responsabilidad social?

En primer lugar, más allá de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, las universidades cuentan con una gran capacidad transformadora que se sustenta en el principal bien que aportan: el conocimiento, lo que las obliga a señalar los problemas sociales, tomar parte en sus soluciones y comprometerse con el desarrollo humano sustentable. La RSU intenta ofrecer una ruta para la gestión de los diferentes impactos positivos y negativos que las instituciones

generan en los ámbitos educativo, cognitivo, organizacional y social (Vallaey, 2014).

En segundo término, es importante señalar que la RSU no intenta reemplazar la función de otros agentes; es decir, sus planteamientos no pueden ser utilizados para excusar la inacción de los gobiernos, las instituciones públicas, las empresas y los propios ciudadanos. Tampoco trata de convertir a las universidades en lugares de beneficencia pública. Por el contrario, la RSU busca fortalecer el trabajo de las universidades a través de la buena gobernabilidad, la rendición de cuentas, el diálogo con las diferentes partes interesadas y el establecimiento de alianzas para el desarrollo sostenible (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009).

En tercer lugar, la RSU no es una solución mágica para los problemas institucionales o sociales, como toda política pública, requiere un buen diseño, condiciones adecuadas para su implementación, seguimiento de sus resultados y recursos materiales, humanos y financieros que le permitan lograr sus objetivos.

Operar una política al respecto supone entonces no sólo desarrollar modalidades novedosas de relacionamiento con los territorios internos y externos y actores significativos entre ellos, sino elaborar diagnósticos de avances y transformaciones indispensables para enraizar la RSU en la historia de las universidades y, simultáneamente, en la de su entorno (Didou, 2015: 79).

Entendida de este modo, la RSU puede potenciar la capacidad transformadora de los establecimientos educativos y contribuir a la ampliación de las oportunidades sociales. Desde la propuesta de Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009), existen cuatro ejes de la RSU que pueden ayudar con este cometido:

a) Campus responsable. Parte de la pregunta ¿cómo puede la universidad promover un comportamiento organizacional sustentado en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sustentables? El objetivo de este eje es fomentar la actuación socialmente responsable de todos los miembros de la comunidad universitaria a través de la

socialización y el ejercicio cotidiano de valores como el buen gobierno, la democracia, el respeto a los derechos laborales, el buen trato interpersonal y prácticas ambientales sostenibles.

b) Formación profesional y ciudadana. Su cuestionamiento guía es ¿de qué manera debe organizarse la universidad para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad? Tiene como objetivo el diseño socialmente responsable de la formación académica, el fomento de competencias de responsabilidad social en los futuros egresados, la vinculación de los contenidos curriculares con problemas reales de la sociedad y el trabajo continuo con actores externos a la universidad, pero directamente beneficiados o afectados por ella.

c) Gestión social del conocimiento. Este eje se pregunta ¿qué conocimientos debe producir la universidad, entre quiénes debe difundirlos y cómo necesita hacerlo para que las personas se apropien de él y para responder a las carencias cognitivas de la comunidad? Su objetivo es encaminar la actividad científica institucional a través de líneas de investigación con interlocutores externos, que hagan que la producción de conocimientos sea pertinente con las agendas de desarrollo local y nacional, así como con los programas sociales que se implementa en el sector público.

d) Participación social. La interrogante de base es ¿cuál es la manera más eficaz para que la universidad interactúe con la sociedad y logre un desarrollo más humano y sostenible? Su objetivo es la implementación de proyectos con otros actores y grupos sociales, universitarios y no universitarios, para impulsar el aprendizaje permanente entre todos (estudiantes, docentes y comunidad), aportar a la solución los problemas sociales y lograr el bienestar colectivo.

Para cada uno de estos ejes, existen temas específicos que se pueden considerar en la conformación de un proyecto de universidad socialmente responsable:

Campus responsable. Derechos humanos, equidad de género y no discriminación; Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales; Medio ambiente (campus sostenible); Transparencia y democracia (buen gobierno), y Comunicación y *marketing* responsables.

Formación profesional y ciudadana. Presencia de temáticas ciudadanas de responsabilidad social en el currículo (derechos humanos, desarrollo sostenible, ética profesional y cívica, gestión de la responsabilidad social (RS), etcétera); Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario; Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales e Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.

Gestión social del conocimiento. Promoción de la inter y transdisciplinariedad; Integración de actores sociales externos en las investigaciones y el diseño de líneas de investigación; Difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos, y Promoción de investigaciones aplicadas a temas del desarrollo (Objetivos del Milenio, Pacto Global, etcétera).

Participación social. Integración de la formación académica con la proyección social (comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo); Lucha contra el asistencialismo y paternalismo en el servicio universitario a la comunidad; Promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social), y Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009: 33).

Estas temáticas no son una lista de cotejo para aplicar mecánicamente. Si bien los autores proponen que se pueden utilizar para diferentes instituciones educativas, no sólo las universitarias, es importante que se analicen y se adecuen a la dinámica de cada una de ellas, así como al proyecto educativo en el que se sustentan. La labor que las instituciones pueden hacer a favor de la inclusión no puede reducirse al cumplimiento de ciertos indicadores, sino que entraña el compromiso de contribuir con la justicia, el bienestar social y la construcción de un mundo mejor para todos.

CONCLUSIONES

La RSU constituye una nueva forma de gestionar las funciones sustantivas y los impactos de los establecimientos de educación superior, sustentada en principios y valores, que busca propiciar un diálogo

entre los actores internos y externos a la institución para atender las necesidades sociales. Sin embargo, sería errado pensar que éste es el único camino para tender puentes con otros agentes e instancias o para abonar a la solución de los problemas sociales; de hecho, a lo largo de su historia las universidades han desempeñado una importante función más allá de la producción del conocimiento.

El principal aporte de la RSU está en que aspira a que las instituciones establezcan canales de comunicación con las diferentes partes interesadas (*stakeholders*), de manera que lo que éstas brinden a la sociedad sea discutido y consensado entre todos. Es este sentido en el que se inscribe su trabajo y contribución a favor de la inclusión. Como hemos señalado, los procesos de inclusión y exclusión dependen de condiciones estructurales e individuales que rebasan los ámbitos institucionales. No obstante, la educación superior puede contribuir a través de la implementación de proyectos, el desarrollo de prácticas responsables, la promoción de redes de colaboración, la transferencia de conocimientos y la participación activa de los agentes gubernamentales y no gubernamentales.

La RSU no se limita solamente a cuestionar o reorganizar las acciones institucionales ni tampoco busca asumir las funciones de otros actores sociales, pero su labor no puede darse en contextos de inequidad, injusticia, conflicto y exclusión; es decir, no hay posibilidad de ser socialmente responsable desde la “torre de marfil”, la meta es la transformación social y el desarrollo humano con sustentabilidad.

REFERENCIAS

- Alatorre, Jorge (2006), “El papel de la transparencia y la rendición de cuentas en la consolidación democrática”, *Acta republicana. Política y sociedad*, vol. 5, núm. 5, pp. 89-93.
- Barroso, Francisco (2008), “La responsabilidad social empresarial. Un estudio en cuarenta empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán”, *Contaduría y administración*, núm. 226, pp. 73-91.

- Bernal, Antonio (2014), “La función de la educación para la creación de las capacidades centrales”, *Edetania*, núm. 46, pp. 123-140.
- Busso, Gustavo (2001), *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*, Santiago de Chile, CEPAL/Celade.
- CEPAL/Celade (2002), *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*, Santiago de Chile, CEPAL/Celade.
- De la Cruz, Cristina y Pedro Sasía (2008), “La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 13, núm. 2, pp. 17-51.
- Didou, Sylvie (2015), “Responsabilidad social universitaria en América Latina: recursos y controversias”, en E. Aponte (edit.), *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 71-96.
- EuroStat-EC (2014), *Disability statistics. Access of people with disabilities to education and training*, Luxemburgo, EuroStat-European Commission, <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training>, consultado el 18 de enero de 2016.
- Gaete, Ricardo (2012), “Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso”, tesis de doctorado, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martí-Noguera, Juan José y Manuel Martí-Vilar (2013), “Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica”, *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 25, pp. 145-162.
- Mitra, Sophie, Aleksandra Posarac y Vick Brandon (2011), *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*, Washington, D. C., The World Bank.
- ONU (2016), *Report on the world social situation 2016. Leaving no one behind*, Nueva York, ONU.
- Reyes, Luz, Diego Muñoz y Doris Salas (2009), “Investigación y ciudadanía socialmente responsable”, *Omnia*, vol. 15, núm. 3, pp. 31-43.

- Subirats, Joan, Ricard Gomà y Joaquim Brugué (2005), *Análisis de los factores de exclusión social*, Cataluña, Generalitat de Catalunya.
- Subirats, Joan, Clara Riba, Laura Giménez, Anna Obradors, María Giménez, Dídac Queralt, Patricio Bottos y Ana Rapoport (2004), *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- UNESCO (2015a), *World inequality database on education*, París, <<http://www.education-inequalities.org/>>, consultado el 21 diciembre de 2016.
- UNESCO (2015b), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París.
- UNESCO (2010), *World Conference on Higher Education 2009. Final Report*, París.
- Universia (2014), *Carta Universia Río 2014*, III Encuentro Internacional de Rectores, Río de Janeiro, Universia.
- Uribe, Enrique y María González (2007), “La protección jurídica de las personas vulnerables”, *Revista de Derecho*, núm. 27, pp. 205-229.
- Vallaey, François (2014), “University and social responsibility: a mature and responsible definition”, en Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher education in the world 5, Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 88-96.
- Vallaey, François (2008), “Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 13, núm. 2, pp. 195-220.
- Vallaey, François, Cristina de la Cruz y Pedro Sasia (2009), *Responsabilidad social universitaria, Manual de primeros pasos*, México, McGrawHill/BID.
- World Bank (2016), *The World Bank Data. Education Statistics*, Washington, D. C., World Bank, <<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics---all-indicators&Type=META-DATA&preview=on#>>, consultado el 20 de diciembre de 2016.

Diagnóstico de estudiantes universitarios con discapacidad. Una acción de responsabilidad social universitaria

Armandina Serna Rodríguez y Antelmo Castro López

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental que resulta trascendental para alcanzar un nivel de vida digno, promover la movilidad social, transformar vidas y permitir la construcción de un mundo mejor. Constituye una responsabilidad social de las instituciones educativas ofrecer una educación de calidad, brindar el saber y asegurar el aprendizaje de competencias, de acuerdo con las necesidades de cada persona. Para lograr esta importante misión, las universidades deben ser incluyentes para lograr que nadie sea excluido, principalmente por razones de género, etnia, religión y condición de discapacidad.

En el nivel superior, el tema de la inclusión se ha venido trabajando en años recientes. La equidad y la igualdad de oportunidades son dos temas centrales para las políticas de educación superior en México. Sin embargo, uno de los factores que incide en el análisis de esta problemática y cuyos efectos en la población en edad de cursarla han sido poco analizados es el de la discapacidad (Pérez-Castro, 2016). El ingreso de estas personas a la educación superior ha sido paulatino, resultado de dos fenómenos: la discusión internacional a favor de sus derechos y la ampliación de sus oportunidades educativas (Pérez-Castro, 2016).

Constituyen un grupo social que ha sido prácticamente excluido de la educación superior e, incluso, la información que se tiene es muy escasa o no se cuenta con ella. El Instituto Nacional de Estadística

y Geografía (INEGI) calculaba que, hasta 2012, había 7 751 000 personas con discapacidad, de las cuales 5.2 por ciento habían cursado cuando menos un año de educación superior (INEGI, 2012, en Pérez-Castro, 2016). No obstante, hacia 2016 no se contaba con la información necesaria.

Las universidades deben promover una educación inclusiva, orientada a reconocer la diversidad de los estudiantes y sus necesidades, y a incrementar y fortalecer su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades.

Este trabajo parte de un estudio cuyo objetivo fue identificar y caracterizar a esta parte de la población estudiantil en la Universidad Autónoma de Baja California. Para ello, ubicamos como un asunto clave la responsabilidad social universitaria. Buscamos que a corto plazo se puedan integrar diferentes medidas, estrategias y apoyos que redunden en condiciones de igualdad para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios profesionales para este sector.

CONCEPTOS PRINCIPALES

La discusión sobre la discapacidad

Los esfuerzos internacionales por atender el tema de las personas con discapacidad han promovido políticas específicas. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) estableció en 1997 las Reglas Básicas de las Naciones Unidas para Igualar las Oportunidades de las Personas con Discapacidad. En ese mismo año, la Declaración de Salamanca y el Marco para la Acción en torno a las Necesidades Especiales de Educación reafirmaron los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades, a su participación íntegra en la sociedad y a que sean consideradas en la planeación e implementación de las políticas que afectan su vida (UNESCO, 1999).

En 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,

en donde se reconoció su derecho a la educación, sin discriminación y con igualdad de oportunidades, formalizando así un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. En esta convención, se acordó que los países participantes garantizarían que tuvieran acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida (ONU, 2006).

En 2011, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) en su Informe Mundial sobre Discapacidad, expuso la necesidad de eliminar obstáculos en los espacios públicos, transporte, información y comunicación para hacer posible que las personas con discapacidad participen en la educación, el empleo y la vida social, reduciendo así su aislamiento y dependencia.

A ese respecto, en 2013, la ONU, en su Asamblea General, aprobó el documento que establece los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, en el cual se establece la necesidad de que todos los interesados tomen medidas para asumir los compromisos de asegurar la accesibilidad, eliminando barreras en entorno físico, transporte, empleo, educación, atención sanitaria, servicios e información, y la facilitación de dispositivos asistenciales, como los de la tecnología de la información y la comunicación, incluso en zonas remotas y rurales, para realizar al máximo el potencial de las personas con discapacidad a lo largo de toda su vida (ONU, 2013).

En México, el INEGI, después del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, planteó una clasificación por tipo de discapacidad. Dicha clasificación incluye tanto deficiencias como discapacidades, sin la pretensión de diferenciarlas entre sí, buscando organizarlas según el órgano, función o área del cuerpo afectada o donde se manifiesta la limitación. En este marco, las deficiencias se refieren al órgano o la parte del cuerpo afectado, como lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del cuerpo, ausencia de piernas, desprendimiento de retina, etcétera. En tanto, las discapacidades se refieren a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo,

limitaciones para aprender, hablar, ver, caminar o realizar otra actividad (INEGI, s/d).

En 2011, México promulgó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. El tema específico de la educación se ubica en el capítulo III, artículo 12, donde se declara que “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2011: 8). En la fracción II, se señala:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (DOF, 2011: 8).

En 2014, se estableció el decreto por el que se aprobó el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, cuyo objetivo 4 establece: “Fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura, el deporte y el turismo” (DOF, 2014: s/p). La estrategia 4.1 señala: “Impulsar políticas educativas inclusivas para favorecer el acceso, permanencia y conclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles” (DOF, 2014: s/p).

Específicamente para la educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) publicó el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, el cual se constituye en una guía para los responsables, en las acciones encaminadas a incluir con igualdad y equiparación de oportunidades a dichas personas en las universidades del país. En el manual, se concibe la discapacidad como una condición de vida; por lo tanto, no debe ser el contexto

el que limite su desempeño ni impida su acceso con igualdad de oportunidades a los beneficios sociales, entre ellos el de la educación.

La discapacidad y el papel de la educación superior inclusiva

La discapacidad como un tema derivado de las “construcciones sociales mediadas por estructuras de poder” (Cobos, Moreno y Angarita, 2014) ha evolucionado a lo largo de las últimas tres décadas (Pérez de Mayorga, 2014). En la década de los noventa del siglo pasado, aún se concebía la discapacidad como una condición biomédica de la persona, la cual debía ser rehabilitada con el fin de ocultar las condiciones mismas de la discapacidad. No se incluía el punto de vista socioantropológico. Actualmente, la discusión internacional posiciona este asunto como una condición universal, que requiere apoyos y condiciones para que las personas cumplan sus funciones en la sociedad. Así, la discapacidad es entendida como:

Un concepto que evoluciona y que resulta de una interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006: 1).

Por lo tanto, para las personas con algún tipo de discapacidad, la sociedad debe garantizar los derechos, la dignidad y las condiciones que permitan su autorreconocimiento y empoderamiento, y que provea el goce de sus derechos en una comunidad igualitaria (Cobos, Moreno y Angarita, 2014; Pérez-Castro, 2016). Aquí cobra importancia la universidad en su papel social de contribuir a una mejor cultura y a optimizar las condiciones sociales y económicas en las zonas que impacta. Su responsabilidad social de carácter transformacional (Gaete, 2011) la obliga a la reflexión y al debate para lograr una sociedad justa y autosustentable que se asocie a la formación de ciudadanos responsables, a la producción y divulgación del conocimiento, a responder a

las demandas sociales, a crear conciencia sobre los problemas actuales y a transmitir los valores de la universidad a la sociedad. Por ello, es importante “establecer esquemas para identificar con oportunidad alumnos en situación de desventaja, con enfermedades y problemáticas diversas y discapacidades que permitan diseñar esquemas pertinentes para su atención y que contribuyan a su incorporación, trayecto escolar y terminación de estudios” (UABC, 2015: 152).

Estrategias de inclusión en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Sensible al desarrollo personal y social de las personas con discapacidad y consciente de su responsabilidad social, la UABC (2013) emitió en ese mismo año el Acuerdo que establece las Disposiciones Complementarias del Artículo 22 del Estatuto Escolar para la Integración y Funcionamiento del Comité de Equidad de la Universidad Autónoma de Baja California, que tiene la atribución de “proponer el ingreso de aspirantes en los programas educativos y troncos comunes cuando haya cupo, atendiendo consideraciones de equidad social, humanitarias, de salud y otras que estime pertinentes” (UABC, 2013: 1).

En atención a la política internacional y nacional sobre la responsabilidad social universitaria, la UABC —en el actual Plan de Desarrollo Institucional— plantea dos ejes rectores asociados a la atención de la discapacidad: (a) Inclusión educativa, con lo que se busca desarrollar las funciones universitarias evitando la discriminación de cualquier naturaleza, ofreciendo servicios con los mejores estándares de calidad y procurando niveles equiparables de aprendizaje de todos los alumnos, y (b) Promoción y protección de los derechos humanos, eje indispensable para el desarrollo armónico de la vida universitaria y en sociedad (UABC, 2015).

Con el objetivo de atender estos ejes rectores, surgió la necesidad de elaborar un diagnóstico de estudiantes con discapacidad cuyos resultados permitirán emprender acciones para facilitar su tránsito

por la vida universitaria y para la adquisición de las competencias profesionales según el programa educativo que cursen.

MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en los estudios de corte exploratorio y descriptivo, se desarrolló en la UABC en el segundo periodo de 2015 y el primero de 2016.

Participantes

Como estrategia para identificar a los estudiantes con discapacidad, se acudió a los coordinadores de Formación Básica de las unidades académicas (facultades y escuelas), quienes conocen el desarrollo, las características y la situación de la población estudiantil. En total, se abarcaron 42 unidades académicas distribuidas en los campus de Ensenada, Mexicali y Tijuana, a los que se les envió el Cuestionario de Discapacidades en Estudiantes Universitarios para que registraran la condición de los alumnos en condiciones de discapacidad. Respondieron el cuestionario 35 unidades.

Instrumento

Se diseñó el Cuestionario de Discapacidades en Estudiantes Universitarios, que retoma los planteamientos referidos en el *Glosario de Términos sobre Discapacidad*, del Gobierno Federal (Secretaría de Gobernación, 2012) publicado por la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos y en la Clasificación de Tipo de Discapacidad, publicado a su vez por el INEGI (s/d). Está integrado por un apartado de datos generales y otros cinco que corresponden a cada uno de los siguientes grupos de discapacidad:

Grupo 1. Discapacidades sensoriales y de la comunicación, que incluye deficiencias y discapacidades para ver; oír, hablar; de la comunicación y del lenguaje.

Grupo 2. Discapacidades motrices, que comprende a las personas con deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana; se ubican las discapacidades de las extremidades inferiores y superiores.

Grupo 3. Discapacidades intelectuales y mentales, asociadas a personas que presentan discapacidad para aprender (deficiencias intelectuales) y para comportarse, que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse en su relación con otras personas y que presentan limitaciones en el desempeño de sus actividades.

Grupo 4. Discapacidades múltiples y otras, que incluye las discapacidades relativas a dos o más discapacidades, así como aquéllas no consideradas en los grupos anteriores, como puede ser algún síndrome, discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, pulmón, riñón, así como enfermedades crónicas o degenerativas que implican discapacidad como el cáncer, la diabetes grave, enfermedades cardíacas, entre otras.

Grupo 5. Casos especiales, que comprende descripciones genéricas y coloquiales que indican que se trata de una persona con discapacidad, sin precisar de qué tipo. En este último grupo, el concepto de discapacidad se refiere a restricciones, limitaciones o fallas para ejecutar alguna actividad o comportamiento, independientemente del origen de ésta.

Procedimiento

Antes de aplicar el cuestionario definitivo, se realizó una prueba piloto. Para ello, se solicitó a cuatro coordinadores de formación básica responder los ítems del instrumento y analizarlos en cuanto a su estructura, sintaxis, redacción y claridad. Se recibieron sus comentarios y observaciones; se llevaron a cabo las modificaciones

correspondientes y se integró la versión final. Para su aplicación, se contactó vía correo electrónico a los mismos, se explicó el propósito del estudio y se solicitó su cooperación voluntaria.

La recepción de los instrumentos se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2015. Para el análisis de los datos, se realizaron las siguientes tareas: diseño de una base de datos en el programa Excel, captura de la información, análisis descriptivo de los datos y elaboración de cuadros y gráficos para su presentación.

ANÁLISIS

Se identificaron 361 estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UABC en el periodo 2015-2, que representan 0.57 por ciento de la matrícula escolar de licenciatura (63 140 estudiantes). De ellos, 88 casos se ubicaron en Ensenada, 176 en Mexicali y 97 en Tijuana.

Dicha proporción se distribuye por campus de la siguiente forma: 24.3 por ciento estudiantes de Ensenada y San Quintín; 48.8 por ciento estudiantes que realizan sus estudios de licenciatura en Mexicali y Guadalupe Victoria y 26.9 por ciento estudiantes de Tijuana, Valle de las Palmas y Tecate.

En cuanto a los tipos de discapacidad que concentran un mayor número de casos en la institución, se observa que se trata de discapacidades intelectuales y mentales: 35.7 por ciento (129), seguidas de las múltiples: 22.2 por ciento (80), sensoriales y de la comunicación: 16.6 por ciento (60), motrices 15.8 por ciento (57) y los casos especiales: 9.7 por ciento (35).

Respecto a la etapa de formación en que se registra mayor incidencia, se observa que la mayoría está en la etapa básica, con 47.6 por ciento (172) de los casos, seguida de la etapa disciplinaria con 37.6 por ciento (132) y la etapa terminal con 13.3 por ciento (48). En nueve de los casos no se identificó la etapa de formación.

Por grupo de discapacidad, corresponden 61 casos al Grupo 1: Discapacidades sensoriales y de la comunicación; 56 al Grupo 2. Discapacidad motriz; 129 al grupo 3: Discapacidades intelectuales

y mentales; 80 al Grupo 4: Discapacidad múltiple; y 35 al Grupo 5: Casos especiales.

Por tipo de discapacidad los tres más recurrentes son discapacidad psicosocial con 70 casos, que responde a 19.3 por ciento, seguido de discapacidad en extremidades inferiores, 34 casos equivalente a 9.4 por ciento, discapacidad para ver, con 27 casos, que corresponde a 7.5 por ciento. Las discapacidades menos recurrentes fueron problemas cardíacos, con diez casos, que representan 2.7 por ciento, discapacidad en extremidades superiores, con nueve casos, equivalente a 2.5 por ciento, y diabetes tipos I y II, ocho casos, que cuentan como 2.2 por ciento.

CONCLUSIONES

El tema de responsabilidad social es un asunto de gran relevancia que está en la discusión de organismos nacionales e internacionales para su análisis, reflexión y generación de propuestas. Las universidades, en su obligación de responder a las demandas sociales y su búsqueda de lograr una sociedad más justa, han establecido políticas de incorporación de personas con discapacidad en sus aulas (ANUIES, 2002; DOF, 2014). En congruencia con ello, la UABC ofrece oportunidades para los jóvenes que desean continuar con sus estudios, independientemente de la condición que presentan y cumplir así, desde la perspectiva de Gaete (2011), con la naturaleza para la cual fue creada.

En año 2016, la UABC identificó 361 estudiantes con algún tipo de discapacidad. La incorporación de estos estudiantes en las aulas de la universidad obliga a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y replantear el papel del docente y de la institución en aras de desarrollar habilidades, actitudes, acciones y estrategias para brindar oportunidades de igualdad, equidad y de aprendizaje. Los resultados de este estudio representan el primer esfuerzo institucional por concentrar un registro de los estudiantes que realizan sus estudios universitarios en la UABC y que presentan algún tipo de discapacidad.

Con este tipo de estudios, se busca contrarrestar la ausencia de diagnósticos institucionales y realizar acciones orientadas a la

generación de condiciones para el aprendizaje, así como adecuar la infraestructura y el equipamiento que garanticen la equidad y el pleno derecho a la educación. Investigaciones como la presente deben sumarse a otros mecanismos institucionales que permitan identificar y atender a estudiantes con estas características, y ejecutar acciones como las siguientes:

- Detectar, desde el primer momento en que se tiene contacto con los aspirantes a ingresar a la institución, la prevalencia de algún tipo de discapacidad.
- Aprovechar los mecanismos existentes como parte del proceso de admisión para, mediante la aplicación de cuestionarios de autoinforme, identificar, caracterizar y derivar a la instancia institucional correspondiente a los estudiantes con discapacidad.
- Generar esquemas de apoyo específicos que permitan proporcionar a los estudiantes con discapacidad las condiciones idóneas para realizar sus estudios (espacios físicos, equipamiento, materiales, esquemas de acompañamiento y prácticas docentes acordes con las necesidades de este grupo de estudiantes).
- Establecer como parte de las funciones y tareas de los responsables de los servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica de las unidades académicas la implementación de esquemas de apoyo dirigidos a estos alumnos.
- Construir, adecuar y mantener la infraestructura requerida para personas con discapacidad (señalamientos, rampas, elevadores, pasamanos, etcétera).
- Elaborar un protocolo para establecer la ruta a seguir para la atención de estos estudiantes, según el tipo de discapacidad.
- Impulsar una campaña universitaria orientada a la sensibilización de estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo y de servicios.
- Establecer relación con otras instituciones y organismos a fin de crear redes de colaboración que permitan poner en marcha programas dirigidos a la comunidad universitaria en esta materia.

- Establecer convenios con instituciones y organizaciones que brindan atención a personas con discapacidad.

En el ciclo escolar 2016-2, algunas de estas acciones ya se han iniciado. En este periodo, se llevó a cabo el Ciclo de Conferencias Promoción de la Salud Integral del Estudiante Universitario, con tres conferencias: “Sensibilización ante la inclusión educativa”; “Daños y consecuencias por el consumo de drogas”, y “Salud mental en el estilo de vida actual”, que fueron impartidas por profesionales especializados en cada uno de estos temas. El propósito fue concientizar a la comunidad universitaria en temas importantes, como inclusión, adicciones y salud mental.

Finalmente, es importante mencionar que una universidad que brinda servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad y facilita su integración a través de una atención inclusiva e integral es una mejor universidad. Con la atención a estos estudiantes, se beneficia también al resto de la comunidad universitaria, ya que con ello se enseña y se aprende a vivir la inclusión, la tolerancia y el respeto a la diversidad, entre otros valores que enriquecen y engrandecen a todos los actores que la componen.

Los resultados de este primer ejercicio son la base para un trabajo sensible y sistemático orientado a la detección, caracterización y atención de estudiantes con discapacidad. La participación y el compromiso de las autoridades universitarias, de investigadores y docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios, así como de la Fundación UABC, son indispensables para el cumplimiento de esta importante responsabilidad social de la universidad.

REFERENCIAS

ANUIES (2002), *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf>, consultado el 3 de enero de 2016.

- Cobos, Ricardo, Andrea Moreno y Marisol Angarita (2014), “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, núm. 2, pp. 83-101.
- DOF (2014), *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*, México, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014>, consultado el 22 de febrero de 2016.
- DOF (2011), *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, México, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011>, consultado el 22 de febrero de 2016.
- Gaete, Ricardo (2011), “La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España”. *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 109-133, <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf>, consultado el 10 de enero de 2017.
- INEGI (s/d), *Clasificación de tipo de discapacidad*, México, <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf>, consultado el 14 de septiembre de 2015.
- OMS (2011), *Informe Mundial sobre Discapacidad*, Malta, <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1>, consultado el 6 de febrero de 2016.
- ONU (2013), *Documento final de la reunión de alto nivel de la Asamblea General sobre la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente para las personas con discapacidad: el camino a seguir: una agenda para el desarrollo que tenga en cuenta a las personas con discapacidad para 2015 y después de ese año*, Nueva York, <<http://www.un.org/es/commun/docs/?symbol=A/68/L.1>>, consultado el 19 de febrero de 2016.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 22 de febrero de 2016.

- Pérez-Castro, Judith (2016), “La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México”, *Sinéctica*, núm. 46, pp. 1-15.
- Pérez de Mayorga, Gloria (2014), “La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina, 12-14 de noviembre de 2014, <<http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/330.pdf>>, consultado el 10 de enero de 2017.
- Segob (2012), *Glosario de Términos sobre Discapacidad del Gobierno Federal*, México, <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf>, consultado el 22 de febrero de 2016.
- UABC (2015), *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, México, UABC.
- UABC (2013), *Acuerdo que establece las Disposiciones Complementarias del Artículo 22 del Estatuto Escolar, para la Integración y Funcionamiento del Comité de Equidad de la Universidad Autónoma de Baja California*, México, <http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/32_ComiteEquidad.pdf>, consultado el 10 de enero de 2016.
- UNESCO (1999), *Acceso a las personas discapacitadas a la educación*, Alemania, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/8d_span.pdf>, consultado el 20 de febrero de 2016.

Responsabilidad social e inclusión educativa: el desafío de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Guadalupe Palmeros y Ávila

INTRODUCCIÓN

Las constantes necesidades de la sociedad han propiciado que las instituciones de educación superior a lo largo de la historia experimenten cambios significativos en el nivel estructural. Sin embargo, en las últimas décadas, las universidades se han visto sometidas a presiones internas y externas que las han llevado a reconsiderar su papel dentro de la sociedad, con la finalidad de poder dar respuesta a las nuevas demandas que la misma sociedad les hace.

Actualmente, en el marco de la sociedad del conocimiento, de la creciente internacionalización de la oferta universitaria y en correspondencia con la confianza que la sociedad deposita en la gestión autónoma de las universidades, se exige que estas instituciones “se adapten a la nueva realidad, donde garantizar la calidad de las enseñanzas, la movilidad, la diversidad, la competitividad, la transferencia de conocimientos y, en extensión, la contribución al desarrollo social se convierten en acciones prioritarias” (Fundación ONCE, 2012: 13-14).

Una de estas acciones es la responsabilidad social, que es un tema que se encuentra en desarrollo en el nivel mundial. Su trascendencia rebasó la organización empresarial para impactar también a las organizaciones educativas, especialmente a las universidades, de ahí la emergencia del término responsabilidad social universitaria (RSU).

Cada vez más, las universidades promueven y practican la responsabilidad social universitaria basándose en ejes de acción que las guían hacia una gestión socialmente responsable. Uno de ellos es el de

la inclusión social, con el que las universidades tratan de contribuir a superar las desigualdades y reducir la brecha social, y hacen mayores esfuerzos para que realmente se conviertan en instituciones inclusivas.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), consciente de su papel como institución de educación superior, ha adoptado la internacionalización y la responsabilidad social como ejes transversales de sus políticas, con la intención de que “refuercen todas las funciones institucionales y haga presentes en escenarios extranjeros como formadores de ciudadanos del mundo que comparten experiencias y conocimientos, en ámbitos de diversidad, con el propósito de ofrecer alternativas innovadoras ante las problemáticas globales” (UJAT, 2016a: 12).

El trabajo que aquí se expone parte de las actividades de la línea de investigación sobre inclusión educativa, que desde 2012 he desarrollado en la UJAT. En su inicio, se establecieron dos propósitos fundamentales, el primero consiste en describir algunos referentes teóricos que sustentan la RSU y, el segundo, analizar los documentos oficiales de la UJAT en los que se incluye la RSU, como son la Ley Orgánica (1987), el Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2016, el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 y 2016-2020, el Plan a Largo Plazo 2028 y el 4° Informe de Actividades (2015).

La investigación se llevó a cabo a través del método análisis de contenido, utilizando los documentos oficiales señalados anteriormente. Los resultados muestran que hay avances significativos. Sin embargo, aún falta mucho por hacer en cuanto al diseño de políticas y estrategias que permitan a los estudiantes, sobre todo a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, alcanzar el éxito académico.

PERSPECTIVA TEÓRICA

En los últimos años, la RSU ha adquirido gran importancia en las instituciones de educación superior. La consolidación del concepto comenzó a gestarse a partir del llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,

por sus siglas en inglés) en la VII Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París, Francia, en 1998, en su artículo 7 “Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad”, específicamente en el inciso d), en donde señala que

las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia (UNESCO, 1998: 31).

Una década después, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en 2009, la UNESCO, atendiendo las demandas y las propuestas de las universidades, las comunidades académicas y los gobiernos para establecer los principios que redefinieran la misión y el quehacer de las instituciones en los nuevos escenarios, consideró la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la educación superior para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable, así como en la búsqueda de la equidad social (UNESCO, 2009).

En el caso de América Latina, la tradición histórica de las universidades en materia de servicio y compromiso con la sociedad constituyó un terreno propicio para el arraigo de la idea de RSU, lo que resultó, en el nivel nacional y en múltiples países de la región, en un objeto de indagación atendido por las asociaciones universitarias, los ministerios de educación y expertos en la materia, entre otros.

En nuestro país, las universidades han avanzado hacia un modelo de universidad que establece nuevas sinergias con gobiernos, organizaciones y empresas, a fin de participar en la transformación de la sociedad, su crecimiento económico y el desarrollo humano a través de las funciones sustantivas.

Ahora bien, al analizar las propuestas sobre el concepto de RSU, éstas señalan que ha sido desarrollado principalmente a través de dos concepciones, la primera se sustenta en valores y principios expresa-

dos en su misión, y la segunda desde una perspectiva más cercana a la responsabilidad social corporativa, como la gestión de impactos.

Dentro del enfoque centrado en la perspectiva de valores y principios, se encuentran las definiciones como la de la UNESCO, citada por Martínez-Pichardo y Hernández (2013: 95), quienes estiman que

en las universidades el concepto debe incluirse en sus planes a largo plazo, con un enfoque de vinculación social, para resolver necesidades colectivas y atender, por parte de los estudiantes, las necesidades que laceran a las personas, como la pobreza, la injusticia, la contaminación ambiental, la violación de derechos humanos y los que de acuerdo con cada comunidad se presenten.

En esta misma línea, se pronuncia Abril (2010: 13), quien definió la RSU como

un modelo de universidad amparado en una serie de principios y valores éticos, sociales y medioambientales, donde se asume el reto de impartirlos y defenderlos entre todos sus grupos de interés, poniendo en práctica políticas de búsqueda de la calidad y de la excelencia, gestión eficiente y participativa, mérito y capacidad, igualdad de oportunidades y no discriminación injusta, atención a las personas con discapacidades y necesidades educativas especiales, equidad de género, transparencia y rendición de cuentas que permita la evaluación de resultados, la conciliación de la vida laboral y familiar, el respeto al medio ambiente, etcétera.

Desde la perspectiva de los impactos, la RSU se entiende como un estilo de dirección integral, basado en la gestión de los efectos institucionales, de carácter humano, social y medioambiental, que se generan por la actividad de la organización misma. Aquí se encuentra la definición realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012: 34) en la que señala que:

La responsabilidad social de la educación superior, la ciencia y la tecnología debe ser considerada en todas las funciones sustantivas de

las IES; comprende una gestión institucional eficiente, transparente y responsable en la utilización de los recursos que la sociedad les otorga. La responsabilidad social conlleva, ante todo, ofrecer educación de calidad en todos los programas educativos, por lo que la calidad es un componente inseparable de este atributo. También entraña para las instituciones una responsabilidad con los estudiantes, con sus familias y con sus comunidades locales.

En esta misma perspectiva se pronuncia Vallaeys (2007: 11), quien propone que la RSU se conciba como:

Una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad.

Las miradas expuestas anteriormente nos permiten observar las diferentes dimensiones de la RSU, en donde se ponen de manifiesto las principales áreas en las cuales la universidad desarrolla su actuación (preocupaciones sociales, éticas, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos). Siguiendo a Herrera (2011, s/p), se puede decir que “la orientación que asume la Responsabilidad Social Universitaria en sus múltiples dimensiones está matizada por el posicionamiento ético-político de las instituciones, y por el conjunto de acciones estratégicas derivadas de éste”. Agregando también que:

La ética de la responsabilidad implica dialogar y actuar políticamente, movilizar acciones cívicas, ejercer el poder para dar respuestas críticas a las demandas de la sociedad, conciliar los intereses y derechos individuales con las grandes aspiraciones sintetizadas en proyectos sociales

que aspiran a asegurar el bienestar genérico, la sustentabilidad y el bien común (Herrera, 2011: s/p).

La reflexión sobre la RSU empezó a darse en el ámbito universitario al estar conscientes de que, en los últimos tiempos, ésta se ha constituido en una dimensión ética que toda organización o institución debe tener como parte de su visión y su actividad diaria. En este quehacer, la universidad se sustenta en las funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación, difusión y extensión.

Por otra parte, González *et al.* (2010) señalan que el servicio público de educación superior que realizan las universidades se lleva a cabo mediante dos vías principalmente: la académica (la formación humana y profesional) y la investigadora (la construcción y difusión de nuevos conocimientos), señalando también que estas dos vías definen dos ejes de gestión socialmente responsable de la universidad: 1) el de la formación académica y la pedagógica, tanto en sus temáticas, organización curricular como metodologías didácticas, y 2) el de producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.

Ellos también señalan que a estos dos ejes se suman otros dos que provienen del mero funcionamiento organizacional y de sus impactos sociales: 1) la gestión socialmente responsable de la organización, del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente, y 2) la participación social en el desarrollo humano sostenible de la comunidad.

Llevar a cabo un proyecto institucional de responsabilidad social en la universidad requiere articular los cuatro ejes de gestión anteriormente mencionados para que no se quede como un programa más, sino que implique una cultura diferente.

En este sentido, la incorporación de la inclusión social en las universidades ha propiciado cambios en las políticas educativas para que estudiantes en situación de vulnerabilidad puedan ingresar, permanecer, egresar de las instituciones e insertarse en el mercado laboral, especialmente en el caso de las personas con discapacidad, ya que en

los últimos años el número de estudiantes que desean obtener una licenciatura se ha incrementado de forma considerable.

De acuerdo con la ANUIES (2012: 29) “trabajar en pos de la inclusión social en educación no equivale a elevar el valor de una tasa o porcentaje”. De igual forma, se señala que las instituciones de educación superior pueden contribuir a la inclusión social de los jóvenes y de la población en general de distintas formas, una de ellas es “facilitar la recuperación del espacio educativo como ámbito social que puede generar y satisfacer expectativas. Es decir, las IES como espacios que pueden brindar un sentido de oportunidad real a los estudios superiores” (2012: 29).

Por lo tanto, promover la inclusión social con responsabilidad social es una tarea que deben realizar las universidades a través de políticas y estrategias congruentes con su tiempo y que respondan al contexto y a la realidad en la que se encuentran insertas. Con base en lo anterior, la responsabilidad social universitaria implica un proceso de inclusión social en donde converjan diversas estrategias para luchar contra la exclusión de la que son objeto muchos de los estudiantes y en la que intervienen una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingreso, permanencia, egreso y acceso al mercado laboral) y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan contra la identidad (rechazo, indiferencia, invisibilidad).

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación de la que se desprende este capítulo fue analizar los avances y retos que la UJAT tiene en relación con el tema de la responsabilidad social, así como con el de inclusión educativa. El enfoque metodológico fue de tipo cualitativo y el método empleado fue el análisis de contenido que, de acuerdo con Kerlinger (1988), puede ser considerado como un método de observación y medición. Pero, en lugar de observar a las personas y sus acciones directamente, o de solicitarles que respondan ciertos instrumentos o sean entrevistados, el

investigador toma los documentos o textos que la gente ha producido y se hace preguntas sobre lo que dicen esos documentos.

Con el fin de generar insumos tanto en lo teórico como en lo metodológico, la investigación se organizó en la siguiente manera: una primera parte teórica que permitió precisar lo que es la responsabilidad social universitaria, comprender su importancia y la necesidad de su incorporación en las universidades. Esta fase responde a la pregunta ¿qué es una universidad socialmente responsable, específicamente en lo relacionado con la inclusión social?

Una segunda parte que consistió en el análisis de documentos oficiales, el cual se desarrolló de enero a marzo de 2016, para dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son los avances y retos que en materia de responsabilidad social tiene la UJAT?

El proceso seguido en esta fase fue: a) rastreo de los documentos oficiales de la UJAT existentes y disponibles, impresos y en la web; b) clasificación de los documentos identificados; c) lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, con base en las unidades de análisis, y d) análisis de los documentos en cuestión sobre los hallazgos previamente realizados.

PRINCIPALES RESULTADOS

En esta sección y como resultado del trabajo documental realizado, se ha logrado identificar un conjunto de citas que se encuentran contenidas en los fragmentos de los textos consultados y que poseen algún significado para el estudio, con base en los criterios señalados, a saber: la responsabilidad social y la inclusión educativa, la diversidad y la atención a los grupos vulnerables.

La Responsabilidad Social en la UJAT

Para el análisis de este criterio, se utilizaron documentos oficiales como el Plan a Largo Plazo 2028, la Ley Orgánica y el Plan de Desarrollo

Institucional 2016-2020 y se agruparon los textos considerando los siguientes elementos: el quehacer de la universidad, la extensión cultural y los principales desafíos de aquella.

De esta manera, se manifiesta que la RSU desde el quehacer institucional está orientada por las siguientes características particulares de la universidad que la distinguen de cualquier otra institución:

Se contribuirá al bienestar social, en particular de los sectores más desprotegidos de la entidad, propiciando una conducta transparente y ética en la comprensión y generación de respuestas innovadoras para las múltiples dimensiones de la vida en sociedad, incluyendo el cuidado del medio ambiente y la equidad de género (UJAT, 2015: 42).

Artículo 5: La educación que se imparta en la Universidad estará orientada al desarrollo integral de la personalidad y facultades del estudiante, fomentando en él el amor a la patria y a la humanidad, y la conciencia de responsabilidad social (UJAT, 1987: 4).

Misión: Contribuir de manera significativa a la transformación de la sociedad y al desarrollo del país, con particular interés en el estado de Tabasco, a través de la formación sólida e integral de profesionales capaces de adquirir, generar, difundir y aplicar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, con ética y responsabilidad para ser mejores individuos y ciudadanos (UJAT, 2016a: 20).

En virtud de lo anterior, es posible identificar en la UJAT una línea de desarrollo muy específica de la responsabilidad social apegada a la concepción desde la perspectiva de la UNESCO y sustentada en valores y principios. Por otra parte, y en concordancia con sus funciones sustantivas, la extensión cultural se concibe como una respuesta a las necesidades del entorno, y son las divisiones académicas, así como las áreas administrativas, las encargadas de concretar las acciones necesarias para la difusión del conocimiento y el arte desde el enfoque de su responsabilidad, y sobre todo para cumplir con el

compromiso de mejorar las condiciones de vida de las personas y comunidades (UJAT, 2016a).

De acuerdo con lo anterior, en el Plan de Desarrollo a Largo Plazo (2015), se señala que la UJAT se ocupará de identificar los obstáculos y las necesidades de los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, a fin de definir e implementar mecanismos de apoyo efectivos para disminuir las brechas de la formación previa, asegurar la permanencia, mejorar el desempeño académico y elevar las tasas de terminación de estudios de manera exitosa.

No obstante, al mismo tiempo, se reconoce que estos planteamientos plasmados en los documentos oficiales aún están en proceso de construcción, a partir de los siguientes principios orientadores de la responsabilidad social en las instituciones del nivel terciario, a saber: a) Mantener su misión cultural. Se precisa que las universidades aporten al fortalecimiento de la identidad y los valores, así como al desarrollo de las competencias que permitan que entre todos se establezca un diálogo intercultural. Para ello, se deberá recurrir a las iniciativas y a los proyectos que propongan actividades culturales, artísticas y deportivas (UJAT, 2016a); b) La educación incluyente. Esto supone que la educación debe estar al alcance de todos. Para lograrlo, se requiere desarrollar una política de equidad que favorezca el acceso y la permanencia de los grupos vulnerables, como las personas pertenecientes a las minorías culturales, de los pueblos originarios o con discapacidad, así como las que viven en lugares alejados de los centros urbanos y las que están en situación de pobreza (UJAT, 2016a).

Ahora bien, en relación con los desafíos institucionales concernientes a la responsabilidad social, en el Plan a Largo Plazo también se señala que:

Se contribuirá al bienestar social, en particular de los sectores más desprotegidos de la entidad, propiciando una conducta transparente y ética en la comprensión y generación de respuestas innovadoras para las múltiples dimensiones de la vida en sociedad, incluyendo el cuidado del medio ambiente y la equidad de género (UJAT, 2016a: 42).

Como podemos advertir, en este orden de ideas es evidente entonces que la universidad, en su quehacer, su función sustantiva y en sus principales desafíos atiende lo señalado por la UNESCO en lo referente a que los sistemas de educación superior deberían:

Aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento (2008: 3).

Respecto a la función social, ésta ha sido y es un proceso gradual y permanente de búsqueda, para ser pertinente con su entorno y contribuir al desarrollo de la sociedad. Su compromiso es formar ciudadanos responsables, además de identificar a quienes deben ser los principales destinatarios de su quehacer institucional, al señalar a los sectores más desprotegidos; es decir, a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y propiciar espacios de interacción que promuevan la equidad, la solidaridad y el desarrollo sostenible pertinente y socialmente responsable, dejando claro de esta manera su contribución a la sociedad en la que se encuentra inmersa.

Sin embargo, hay que tener presente lo que menciona Narro (2014: s/p) respecto a las universidades, al señalar que

para cumplir efectivamente nuestra encomienda con responsabilidad social, es necesario asumir un papel más activo en el planteamiento y ejecución de soluciones locales, nacionales y regionales. Debemos asumir a plenitud y con gran responsabilidad social, nuestro papel de motores del cambio.

La inclusión educativa, la diversidad y la atención a los grupos vulnerables

Para el análisis de este criterio, se utilizaron documentos oficiales como el Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2016, los Planes de Desarrollo Institucional 2008-2012 y 2016-2020, y el Informe de Actividades 2016 y, al igual que en el anterior criterio, se agruparon los textos considerando los siguientes elementos: políticas, acciones, programas e indicadores.

De acuerdo con la UNESCO (2008: 10) “avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere una firme voluntad política que se refleje en el desarrollo de políticas de largo plazo que involucren a los diferentes sectores del gobierno y a la sociedad civil”. Como bien sostiene “exige también la definición de marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios, fortaleciendo los sistemas de garantía existentes para hacer exigible el derecho a la educación” (UNESCO, 2008: 10).

En la UJAT, este tema ha cobrado cada vez más importancia en la última década. Sin embargo, en ocasiones, ha sido abordado desde una visión un tanto limitada, lo que ha resultado en políticas y estrategias débilmente articuladas entre sí o con poco seguimiento. Por ejemplo, en el Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2016 (UJAT, 2006), se sitúa la inclusión de los sectores marginados como parte de las políticas de difusión cultural y extensión universitaria, pero en sus retos se señala únicamente la educación para adultos mayores.

Asimismo, en el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 (2008), se presentó el Programa Institucional de Género (Pige) en donde se asumió el compromiso de transversalizar la perspectiva de género en la universidad. El Pige comenzó a operar bajo cinco ejes temáticos: a) Formación, b) Sensibilización y capacitación en la perspectiva de género, c) Articulación y fortalecimiento institucional, d) Generación de conocimientos, y e) Revisión y adecuación de reglamentos o programas de estudio.

Desde su creación, se han implementado diversas acciones para alcanzar la equidad y brindar una atención de calidad, apoyado desde

el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 (UJAT, 2016a), en donde se señalan una serie de políticas, estrategias y ejes relacionados con la responsabilidad social y la perspectiva de género. Algunos de los ejes estratégicos son el 5.1. Calidad Educativa, el 5.2. Investigación de impacto y el 5.3. Extensión y difusión de la cultura.

Se espera que estos ejes, con sus políticas y estrategias, permeen toda la universidad con la participación activa de las dependencias del área central de la UJAT, así como de cada una de las divisiones académicas que la integran.

Entre las acciones de participación conjunta efectuadas destaca la apertura de consultorios psicopedagógicos en los que se busca detectar problemas que pueden afectar el desempeño escolar y la eficiencia terminal principalmente de las alumnas, como la depresión, la baja autoestima, la violencia y los embarazos no deseados. En relación con esto, cabría decir que, durante 2015, se realizaron 3 082 consultas o sesiones a 1 767 alumnas, a las que se les brindó conferencias, cursos, talleres y pláticas (UJAT, 2016b: 39).

Para los alumnos en situación de pobreza, la UJAT ha desarrollado el Programa de Apoyo Económico para Estudios de Licenciatura, que en 2015 otorgó 1 188 becas. De igual manera, la UJAT implementó el programa Beca Manutención Tabasco-UJAT (Pronabes-UJAT), con el que se favoreció a 653 universitarios. En relación con el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (becas de manutención), aunque se trate de un programa federal, ha sido un gran apoyo para la permanencia y conclusión de los estudios de estudiantes con limitaciones económicas. En 2015, favoreció a 4 222 universitarios. (UJAT, 2016b: 28).

En el ámbito académico, a través del Programa de Tutorías, se dio seguimiento a las trayectorias académicas, identificando alternativas que permitieran desarrollar soluciones a los problemas que pudieran ser causa de deserción, rezago o reprobación. Con base en ello, en 2015, 22 109 alumnos matriculados en licenciatura fueron tutelados por 1 245 docentes.

Finalmente, está el Programa de Reconocimiento, Respeto e Integración de Estudiantes con Discapacidad, en la División Académica de

Educación y Artes pero, al igual que sucede con las otras estrategias institucionales, sus resultados se manejan en el nivel de la administración central. Mientras, en el nivel de las otras divisiones académicas, se han concretado algunas acciones derivadas de las propias demandas de los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, al revisar los indicadores institucionales a largo plazo en el rubro de responsabilidad social, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco señala once indicadores prioritarios concernientes a la Responsabilidad Social, de los cuales mencionamos exclusivamente aquellos relacionados con la inclusión el cuadro 1.

Cuadro 1

Resultados de los indicadores prioritarios relacionados con la responsabilidad social

Indicador	Valor actual 2015	Medición		
		2020	2024	2028
Número de alumnos con discapacidad matriculados.	38	50	70	90
Porcentaje de alumnos de zonas con alta marginación matriculados.	n/d	10 %	15 %	20 %
Porcentaje de estudiantes y profesores sensibilizados en perspectiva de género.	n/d	20 %	40 %	80 %
Porcentaje de personal administrativo sensibilizados en perspectiva de género.	40 %	50 %	70 %	100 %
Variación de comunidades marginadas atendidas por prestadores de servicio social.	n/d	18 %	20 %	50 %
Porcentaje de prestadores de servicio social en apoyo a comunidades marginadas.	8 %	15 %	30 %	50 %

Fuente: UJAT, 2015: 80.

Derivado de lo anterior, podemos afirmar que, en la UJAT, resulta posible y pertinente desarrollar la RSU. Sin embargo, para lograrlo, se requiere diseñar políticas y estrategias fuertemente articuladas y emprender acciones en función de las necesidades y los problemas de los beneficiarios. Por otra parte, es necesario también que la universidad

establezca condiciones mínimas de seguimiento a cada una de estas acciones para que contribuyan a dar sentido y dimensión a la RSU.

CONCLUSIONES

Las miradas sobre el concepto de RSU expuestas anteriormente nos permiten observar un cambio importante en las universidades producto de las demandas de la sociedad, éstas tienen el propósito de que dichas instituciones asuman en su quehacer una mayor preocupación por las necesidades y problemáticas sociales, lo que implica que ocupen un rol más activo y permanente en el desarrollo sostenible de la sociedad.

En el caso específico de la UJAT y con base en los resultados presentados, observamos que la RSU y la inclusión educativa son procesos que se han venido construyendo paulatinamente. Sin embargo, para que la universidad logre una verdadera transformación en los diferentes procesos y aspectos del quehacer universitario, se requiere una gestión enfocada en el vínculo entre la universidad y su entorno social.

Acercarse verdaderamente a los planteamientos de la RSU y que no sea sólo una cuestión del discurso, demanda que la universidad no solamente enriquezca sus procesos de generación, trasmisión y aplicación de conocimientos, sino que potencie su rol activo en la promoción del desarrollo humano. Ello implica también involucrar a todas las partes interesadas (maestros, alumnos, administrativos, padres de familia, entre otros) que, articulados de manera sinérgica, se vean beneficiados.

Ahora bien, para que la UJAT pueda gestionar las diferentes acciones que lleva a cabo en el ámbito de la responsabilidad social, es necesario que cuente con un órgano ex profeso para ello, ya que hasta el momento no tiene ningún departamento o área que facilite la implantación y la continuidad de la RSU, y que como marco legal señale los derechos y responsabilidades de todas las áreas involucradas, así como que provea los recursos necesarios para garantizar una universidad con responsabilidad social.

REFERENCIAS

- Abril, Antonio (2010), “Prólogo”, en Martha de la Cuesta, Cristina de la Cruz y José Miguel Rodríguez (coords.), *Responsabilidad social universitaria*, La Coruña, Netbiblio/Universidad de Coruña, pp. xiii-xiv.
- ANUIES (2012), *Inclusión con Responsabilidad Social. Una nueva generación de políticas de educación Superior*, México, ANUIES.
- Fundación ONCE (2012), *Responsabilidad social universitaria y discapacidad*, Cataluña, Fundación ONCE/Universidad Politécnica de Cataluña.
- González, Óscar, Ignacio Fontaneda, Miguel Ángel Camino y Araceli Antón (2010), *La responsabilidad social en las universidades españolas 2010*, Burgos, Universidad de Burgos.
- Herrera, Alma (2011), *La experiencia mexicana en responsabilidad social universitaria*, *Boletín de Educación Superior IESALC Informa*, núm. 214, <http://iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2598%3A1a-experiencia-mexicana-en-responsabilidad-social-universitaria&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es>, consultado el 15 de noviembre de 2016.
- Kerlinger, Fred (1988), *Investigación del comportamiento*, México, Interamericana.
- Martínez-Pichardo, Pascacio y Alejandrina Hernández (2013), “Responsabilidad social universitaria: Un desafío de la universidad pública mexicana”, *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 24, pp. 85-103.
- Narro, José (2014), “Tendencias y desafíos de la educación superior (I)”, *México Social. La Cuestión Social en México*, <<http://www.mexicosocial.org/index.php/component/k2/item/475-tendencias>>, consultado el 10 de abril de 2017.
- UNESCO (2009), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>, consultado el 3 de abril de 2016.
- UNESCO (2008), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*, París, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consultado el 3 de abril de 2016.

- UNESCO (1998), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, *La educación superior en el siglo XXI*, París, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>><http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>, consultado el 3 de abril de 2016.
- UJAT (2016a), *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- UJAT (2016b), *4º Informe de Actividades 2015*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- UJAT (2015), *Plan de Desarrollo a Largo Plazo 2028*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- UJAT (2008), *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- UJAT (2006), *Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2016*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- UJAT (1987), *Ley Orgánica de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, Villahermosa, Tabasco, UJAT.
- Vallaey, François (2007), “Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente”, en *Programa para la formación en Humanidades*, México, ITESM, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xxGZsZQ4oysJ:www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>, consultado el 3 de abril de 2016.

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y
DESARROLLO SUSTENTABLE

El paradigma de la responsabilidad social universitaria desde tres universidades latinoamericanas

*Ana Esther Escalante Ferrer, César Darío Fonseca Bautista y
Luz Marina Ibarra Uribe*

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de la denominación responsabilidad social universitaria (RSU) se remiten a los textos del XXV Congreso Mundial de Pax Romana, celebrado en Montevideo, Uruguay, en 1962. No obstante, es en la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en 1998, que el término RSU tomó cuerpo, reconociéndose el potencial de la educación superior (ES) para impulsar las transformaciones y el progreso social, reafirmando su misión de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. La UNESCO planteó la pertinencia de este tipo educativo como respuesta a las necesidades y expectativas de la sociedad para:

Opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar; [...] Aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial [...] Erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. [...] Contribuir a la construcción de una nueva sociedad que excluya las prácticas violentas (1998: 22 y 24).

En concordancia con lo expresado anteriormente, académicos chilenos conceptualizaron lo que en su contexto sería la RSU y propusieron en 2001 el Proyecto Universidad Construye País (2006), con la intención de expandir y arraigar el concepto y la práctica de la responsabilidad social (RS) en el sistema universitario, de cara al Proyecto País 2010.

En México, casi diez años después, se ratificó el compromiso institucional de las universidades iberoamericanas para con una sociedad en franca transformación y la apuesta decidida por la construcción de un espacio del conocimiento socialmente responsable. Uno de los consensos alcanzados fue asumir el papel que la educación y el conocimiento tienen como poderosos instrumentos de transformación y progreso, y como palancas del desarrollo sostenible, para avanzar en la generación de igualdad de oportunidades para la población, de cohesión y de movilidad social.

Las universidades ratificaron su función; la naturaleza de su quehacer como un bien público y social, concibiendo su misión como instituciones con valores al servicio de la sociedad, del pensamiento y la reflexión para la renovación y el progreso comunitario y el avance del conocimiento, declarando su compromiso con:

La cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y el diálogo intercultural, las culturas de las sociedades originarias, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar, y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, discriminación por razón de género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano [...] impulsando su compromiso con la idea de una universidad abierta, comprometida socialmente. [...] para fomentar la equidad, la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y el empleo de calidad (Banco Santander, 2010).

Las instituciones de educación superior (IES) se responsabilizaron de la solución a muchos problemas que aquejan a la sociedad, los cuales en su mayoría no están en manos de la educación resolver de manera directa, porque entran en juego, entre otros actores, los gobiernos y

los organismos internacionales; además, en el día a día cada institución asume e implementa de una forma particular el paradigma de la RSU, el cual requiere discutirse para llegar a un consenso. Por ello, en este capítulo, el objetivo es contrastar la interpretación del discurso institucional entre tres universidades latinoamericanas acerca del paradigma RSU a partir de una investigación documental, tomando como categorías las propuestas por Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015), las cuales se describen en el siguiente apartado.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA¹

Actualmente, por las presiones de la sociedad para la solución de los problemas sociales, las universidades en general y la universidad pública de manera particular, están obligadas a justificar su razón de ser y de existir, rindiendo cuentas sobre su quehacer y resultados en el marco de la llamada RSU.

Este concepto proviene de una amplia discusión sobre la responsabilidad social del mundo empresarial; para Vallaeys (2008: 209), la (RS) aplicada a la universidad permite

reformular el compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de sus distintas funciones, tradicionalmente fragmentadas entre sí. Así, la Responsabilidad Social Universitaria procura alinear los cuatro procesos universitarios básicos de Gestión, Formación, Investigación y Extensión con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible.

De tal manera que la RSU se concibe como

una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: Gestión ética y ambiental de la institución; Formación de ciudadanos responsables

1 Este marco conceptual se ha trabajado como parte de la investigación más amplia que da origen a este capítulo y su discusión se publicó en el número 31 de la revista *Diálogos Educativos*.

y solidarios; Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes; Participación social en promoción de un Desarrollo más humano y sostenible (Vallaes, 2008: 210).

En un estado del arte de lo producido entre 2004 y 2014 de este concepto de RSU, Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015) eligieron 27 trabajos, en los cuales encontraron que la RS se encuentra explicada a partir de diferentes experiencias, distintas formas de concebir y de aplicarla en las universidades.

Con el análisis de los textos seleccionados se encontraron cinco vertientes acerca de la conceptualización de RSU que serán utilizados en este capítulo como categorías: a) como comportamiento ético de las universidades, las instituciones buscan incidir en la formación de los jóvenes a partir del currículo; b) como política, que está conformada por principios y valores éticos de carácter personal, social y universitario; c) como función social, “conceptualizada en razón de la extensión universitaria [...] eje misional para dar respuesta a las demandas de índole social y cultural que le dan sentido a su deber ser” (Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015: 29); d) como estrategia para el logro del desarrollo sostenible, a partir de los planteamientos de la UNESCO, los cuales parten del cuestionamiento acerca de los modelos de consumo, y e) como formación para la educación cívica orientada al logro de comportamientos responsables y al cumplimiento de metas relacionadas con el desarrollo social con un carácter incluyente.

También la RSU ha sido desarrollada teóricamente a través de dos concepciones distintas aunque, en nuestra opinión, complementarias e indisociables. Larrán y Andrades (2013) la sustentan en valores y principios expresados en su misión, que guían la actuación institucional en el desarrollo de su proyecto. Esto se puede advertir en la orientación y coherencia de sus valores y actividades destinados a lograr un impacto positivo en la sociedad y aquellas que garantizan la sustentabilidad de nuestra casa común: la Tierra; o bien desde una perspectiva más cercana a la RS como es la gestión de impactos.

En resumen, la definición sobre la RSU que aparece reiteradamente en la literatura sobre el tema pone énfasis tanto en el contenido de

su oferta de servicios educativos y la transferencia de conocimientos como en la forma de llevarlo a cabo, a partir de principios éticos, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos (De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez Fernández, 2010).

LAS INSTITUCIONES EN COMPARACIÓN

Se eligieron tres universidades latinoamericanas: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la cual declara la transición del concepto RSU al de universidad socialmente responsable (USR) y se observó una interpretación discrecional del paradigma; la Universidad de Antioquia (UA) se seleccionó por el impulso que recientemente se está dando en Colombia al debate teórico-conceptual de la RSU, y la Universidad de Atacama (UDA) por ser Chile donde se propuso el Proyecto Construye País (2006), antecedente del paradigma RSU, retomando de la UNESCO el compromiso institucional de la ES. La selección de las instituciones consideró la heterogeneidad en sus matrículas, sus fuentes de sostenimiento, el reconocimiento en los niveles local, nacional e internacional, y la revisión de documentos de política institucional.

La UAEM forma parte del subsistema de educación superior mexicano. Es una institución estatal, de sostenimiento público, de desarrollo medio, en función de la cantidad de programas educativos y población escolar a la que atiende. Está estructurada disciplinariamente en seis áreas de conocimiento. Su oferta educativa de 74 programas de licenciatura y 51 posgrados (especialidades, maestrías y doctorados) se imparte en 52 unidades académicas. La matrícula registrada asciende a 41 014 estudiantes, 80 por ciento más que en 2012 cuando inició la gestión de la administración 2012-2018 (UAEM, 2016).

Como casi todas las universidades latinoamericanas, orienta sus programas y acciones a partir de un documento rector, en este caso el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2012-2018 (UAEM, 2013), en el cual convergen ideas y proyectos del tipo de institución a la que se aspira para un periodo sexenal.

Por la connotación y trascendencia que ha tomado en la administración 2012-2018 de esta institución el concepto RSU, resulta paradójico que en el PIDE dicho término aparezca sólo una vez. El concepto de responsabilidad social presenta mayor recurrencia en el discurso institucional, aparece en cinco ocasiones, empleado como un valor entre otros más, tales como tolerancia, respeto, honestidad, equidad y ética profesional. El término compromiso social aparece en dos ocasiones, primero asociado a la responsabilidad y después a la formación de los sujetos.

El contexto descrito en el PIDE, en el cual se ve inmersa la institución, es de un mundo globalizado que plantea más riesgos y acechanzas que oportunidades. Por ello, la propuesta institucional del rumbo a seguir es convocar a todos los actores a asumir una formación ciudadana proactiva, a efecto de garantizar la viabilidad de la institución en un contexto agresivo, deshumanizado e injusto. La posición ético-política asumida por la UAEM antepone al sujeto como centro de la función de la universidad a partir de un nuevo esquema de vinculación no asistencialista ni vertical, sino horizontal, bidireccional y recíproco entre la sociedad civil y principalmente con los grupos más vulnerables. En este sentido, llaman la atención las 71 reiteraciones de la palabra *vinculación* en el PIDE, en las que se hace alusión al término, asumiendo dicha vinculación como una dimensión compleja, plural y multidimensional, mediada por la heterogeneidad social, económica, política y cultural de los sujetos sociales.

El posicionamiento de la UAEM origina un proceso dialéctico sustentado en el diálogo y la interacción con el entorno social, a través del cual se articulan las funciones sustantivas y los problemas del entorno: la sociedad se beneficia de los productos académicos y, a su vez, contribuye al fortalecimiento y recreación de éstos, con la convicción de que el intercambio de saberes es real y no retórico; es decir, la universidad no enseña, no impone su visión y conocimientos; los intercambia con los destinatarios de sus beneficios a partir de Proyectos Estratégicos de Vinculación con un enfoque holístico en los siguientes campos: Problemas energéticos, Conservación ambien-

tal, Seguridad alimentaria, Alternativas farmacéuticas, Educación y cultura, y Seguridad ciudadana.

Una de las formas de expresión actual de estos proyectos de vinculación es el respaldo solidario con las víctimas de la violencia estructural que asola al país y en particular a la entidad donde se asienta. Prueba de ello son los pronunciamientos y el acompañamiento a todo tipo de víctimas para expresar el apoyo con ellas y demandar y exigir a las autoridades la aplicación de rendición de cuentas y la justicia. Esta postura ha llevado a la UAEM a encabezar el denominado Frente Amplio Morelense, el cual agrupa a más de 100 grupos y organizaciones de la sociedad civil para la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.

Dado el contexto actual, determinado por las crisis económicas y financieras en el nivel mundial, traducidas en la reducción o desaparición de políticas de bienestar social, más el surgimiento del debate acerca de la viabilidad de la universidad pública, la UAEM reconoce y asume la lamentable disminución de la hegemonía en la producción de conocimiento por parte de las universidades, lo cual las obliga a fortalecer su autonomía.

La inclusión social es un aspecto relevante tanto para su población escolar como para la sociedad en general, a quienes la institución debe ofrecerles y estar presta a recibir de ellos sus saberes y conocimientos. Por ello, incrementa la infraestructura con la creación de claustros que acercan a la universidad a su comunidad.

Por su parte, la Universidad de Antioquia (UA) está constituida por catorce facultades, cuatro escuelas, cuatro institutos y tres corporaciones. Ofrece 130 pregrados, 58 especializaciones, 46 especialidades médicas, 57 maestrías y 23 programas de doctorado. En su Plan de Desarrollo para el periodo 2006-2016 (UA, 2005), reafirma su compromiso en convertir a la ES en un dinamizador del desarrollo regional y nacional a través de la generación de conocimiento socialmente útil, la formación científica y humanística, y la mayor interacción con la sociedad en el perfeccionamiento de las capacidades que los actores sociales requieren para construir sus propios proyectos de desarrollo y convertir a la institución en “una universidad investigadora, innova-

dora y humanista al servicio de las regiones y del país”. En su misión, la UA plasma su identidad de institución pública y su compromiso social para lograr la formación integral de los individuos, con criterios de excelencia, a través de la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber. En su visión, avizora que logrará convertirse en la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, además de ser un auténtico escenario de la diversidad y el diálogo intercultural, en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente.

En relación con la RSU, este concepto no aparece en el Plan de Desarrollo. El término Responsabilidad aparece catorce veces y la RS sólo una vez. Esto quizá coincida con algunas declaraciones de funcionarios del sector educativo y rectores colombianos que han expresado que la RSU como paradigma es algo novedoso en las instituciones de ese país. No obstante, el interés que ha despertado en algunas de ellas sirve para promover su difusión y debate. Por otra parte, este plan fue elaborado en 2005, año en que emergió el tema de RSU en América Latina.

La UA considera que las instituciones de educación superior tienen la obligación de servir a los sectores más vulnerables de la sociedad con los instrumentos del conocimiento y del respeto a la ética. La función sustantiva de la extensión que asume la UA con la sociedad se manifiesta proyectando a la institución en el interior de la sociedad a través de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas de difusión de las artes, los conocimientos, el intercambio de experiencias y el apoyo financiero a la tarea universitaria.

La UA reconoce la existencia de un entorno global difícil para las causas que enarbolan una mejor distribución de la riqueza y el disfrute de los bienes sociales. Por ello, el papel estratégico que asume es la generación de conocimiento como elemento del desarrollo, para lo cual se requieren cambios urgentes en modelos curriculares y pedagógicos innovadores; incremento de la movilidad de los agentes educativos, y configuración de redes institucionales y personales. Esto sin perder de

vista la necesidad de lograr nuevas y diversas fuentes de financiamiento y una vinculación con la industria y el sector productivo en general.

El aporte de la ES, en términos de la formación del talento humano requerido para orientar y liderar el desarrollo regional, y de la generación de conocimientos socialmente útiles, ha sido muy limitado; un reto es ampliar la capacidad para generar, apropiar y transferir el conocimiento que permita aprovechar los recursos con que cuenta el país para producir riqueza y mayor bienestar social. Otro reto es ampliar la matrícula con equidad, así como buscar mecanismos de retención.

Para lograr lo establecido en su Visión, la UA definió cinco asuntos estratégicos: a) el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; b) la formación humanística y científica de excelencia; c) la interacción universidad-sociedad; d) el bienestar de la comunidad universitaria, y e) la efectividad en la gestión de la organización.

Esta institución asume el compromiso de formar el talento humano y propone lograr en los estudiantes una formación rigurosa, pertinente, orientada a desarrollar una capacidad crítica y reflexiva que le permita asumir el compromiso social de contribuir con su conocimiento y experiencia a los procesos de transformación de la región y el país con alto nivel en las distintas áreas y disciplinas del conocimiento. En esta perspectiva, la UA, al fortalecer la formación de los estudiantes sobre bases científicas, éticas y humanísticas, y el desarrollo de capacidades para el trabajo autónomo y en equipo, cumple responsablemente con las funciones profesionales de liderar creativamente procesos de cambio, en un compromiso efectivo con la solución de los problemas regionales, nacionales y de la humanidad también.

La formación que aspira brindar la UA debe ser integral, enfocada al desarrollo del potencial cognitivo o de la capacidad para un quehacer profesional; la formación humanística impartida por la UA enfatiza atributos que hacen posible la convivencia y el respeto entre las personas, el desarrollo de una visión universal, la preocupación por el desarrollo sostenible, el desarrollo de una dimensión cultural, ética y estética, y el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos. El carácter formativo de la actividad docente-investigativa confiere

al profesor la responsabilidad en el cultivo riguroso de su disciplina, de conductas éticas y morales frente al estudiante, la institución y la sociedad.

Como centro de conocimiento deberá ser escenario del diálogo intercultural mediante la promoción interna y externa de las distintas manifestaciones y prácticas culturales de sus miembros y de la sociedad. Considera necesario continuar profundizando el vínculo entre el Estado, la empresa y la universidad, sosteniendo relaciones que se transformen en acciones concretas. En este contexto, el bienestar universitario proyecta su desarrollo en función de tres dimensiones: sentido de comunidad, formación ciudadana y calidad de vida. El último asunto estratégico es el relacionado con la gestión. Éste está acotado al rubro de la obtención de financiamiento oportuno y suficiente, así como a la satisfacción de la comunidad universitaria con los servicios que recibe.

Finalmente, la tercera institución es la Universidad de Atacama (UDA), institución pequeña que se compone de dos unidades académicas, ofrece 40 programas de pregrado, tres de magíster y cuatro diplomados. Su comunidad está integrada por 193 profesores y 6 179 estudiantes. Con relación a la Universidad de Chile (de carácter nacional), la UDA representa 17 por ciento de la matrícula atendida.

El Plan de Desarrollo Estratégico 2015-2019 de la UDA (s/d) muestra la interpretación que de la RSU hace esta institución. Es importante afirmar que la mayoría de los temas, sus objetivos y proyectos se relacionan con la evaluación, en el sentido de la mejora de indicadores y de obtener las acreditaciones para los programas. El término “compromiso” se observa en la visión institucional y se enfoca en la proyección de la institución y el desarrollo de la investigación; en él, ofrece a los profesionales y técnicos una formación integral y de calidad en todas las áreas del conocimiento; además, se compromete a posicionarse como una universidad con proyección en investigación, capaz de generar y aplicar conocimiento científico y tecnológico para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad. Asume la responsabilidad de asegurar la calidad en todos los procesos formativos, las prácticas y los mecanismos de gestión interna que afiancen las relacio-

nes con organizaciones públicas y privadas, la comunidad, entidades académicas y científicas nacionales y extranjeras, y consolidar líneas de investigación para contribuir al desarrollo sustentable de la región y del país, lo cual se consigna en su Misión.

El término vinculación aparece 32 veces en su PIDE y concibe la interacción social: con el entorno, las entidades del sector público y privado, la comunidad, la investigación y con las diversas unidades académicas de la UDA. Los valores que orientan su actividad institucional son cooperación, responsabilidad, compromiso, profesionalismo, pluralismo e igualdad. Sus temas estratégicos son consolidar una oferta académica de calidad, darle a la universidad una proyección en investigación, incrementar el posicionamiento institucional y que su gestión esté alineada con los desafíos institucionales. En el documento analizado, no aparecen los términos RS ni RSU.

Un gran desafío que se plantea la UDA para 2019 es fortalecer y potenciar las condiciones actuales internas para incrementar los niveles de investigación y desarrollo institucional; esta función sustantiva se detectó como una de sus debilidades. Para atender el reto, se definen objetivos y proyectos estratégicos, el más relevante es el Proyecto Programa de Actualización e Implementación de la Política de Investigación y Desarrollo de la Universidad, en el cual se muestra la preocupación de los directivos por desarrollar esta función de la universidad.

Otro desafío es la implementación de acciones e iniciativas que permitan fortalecer las prácticas y actividades de vinculación y extensión, de forma tal que se potencie su rol y posicionamiento como actor relevante para el desarrollo económico, social y cultural tanto de la región de Atacama como del país. Un objetivo estratégico es contribuir al posicionamiento laboral de los estudiantes, el cual se pretende lograr mediante dos proyectos: el Programa de Relacionamento Efectivo con el Sector Público y Privado a Nivel Regional, Nacional e Internacional y el Proyecto Desarrollo de Programas de Asesoría y Capacitación para el Sector Público y Privado. Este mismo tema plantea algunas iniciativas, tales como desarrollar la aplicación de encuestas anuales a los principales *stakeholders* de la universidad;

término que se ha asociado a la comprensión del concepto de responsabilidad social.

COMPARATIVO DE UNIVERSIDADES

En esta comparación, se analizó la interpretación de la postura que cada una de las tres instituciones declara en torno a la responsabilidad y el compromiso social. Las tres universidades se asemejan en basar su proyecto de desarrollo en documentos institucionales resultado de la reflexión que se asume de construcción colectiva, en los cuales se promueven valores tales como responsabilidad, tolerancia, respeto, honestidad, equidad y ética profesional. En todos los casos, las IES son promotoras del desarrollo económico y social en los niveles regional, nacional e internacional.

Las diferencias más notables estriban en el financiamiento. Mientras que la UAEM mantiene su posición de recibir subsidio del Estado, la UA pretende transitar a una cierta independencia presupuestal que le dé certidumbre y la UDA, no obstante que recibe algunos aportes del Estado, planea su operación con base en los ingresos que obtiene por concepto de cuotas.

Las UA y la UDA en sus documentos establecen metas cuantificables, a diferencia de la UAEM, que plantea compromisos sin determinar con claridad cuánto y cuándo los cumplirá. Posiblemente, debido a la postura de recibir financiamiento público para todas sus actividades, requiere establecer metas bajo modelos de planeación fincados en obtener recursos extraordinarios. Particularmente, la UA establece metas muy específicas pese a no contar con la certeza de recibir los recursos económicos necesarios.

La UAEM asume un papel activo de rechazo a la violencia estructural que agobia al país y a la entidad donde se ubica, con las consecuencias políticas y económicas que esto le ocasiona, al asumir una postura contestataria ante el gobierno, en tanto que en las otras dos IES esto no forma parte de su referente.

En este capítulo, se utilizaron las categorías propuestas por Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015). Para las universidades de Antioquia y Atacama, los procesos de formación profesional e investigación ocupan el lugar preponderante, en el caso de Morelos hay una preocupación por la formación ciudadana que incluye a una mayor diversidad de grupos sociales, etarios y con discapacidades. Sin embargo, la universidad mexicana ha logrado un avance más importante en el reconocimiento de la calidad de sus programas (84 por ciento), los casos colombiano y chileno están en proceso de certificación de la calidad de los suyos.

En cuanto a la política de trabajar los valores éticos, la UAEM antepone al sujeto social, no sólo el integrante de la comunidad universitaria, a través de un esquema de vinculación en el cual la sociedad se beneficia de los productos académicos en un compartir de saberes; y la UDA está comprometida con ello, en el discurso, sin tenerlo en operación.

Sobre la función social de la universidad, nuevamente son la UAEM y la UDA, aunque esta última en menor medida, las que realizan acciones para atender a sectores vulnerables de la población. La UAEM trata exclusivamente la vinculación con la sociedad y las otras dos universidades refieren relacionarse con la iniciativa privada y en gran medida con la oportunidad de empleo para los egresados y la obtención de financiamiento para la investigación.

Finalmente, en las categorías del desarrollo sostenible y la educación incluyente, éstas se observan en el nivel del discurso de las tres universidades en comento.

CONCLUSIONES

En síntesis, el comparativo de las universidades latinoamericanas estudiadas en este capítulo demuestra un compromiso con el desarrollo económico y social en los ámbitos donde están y de ahí se proyectan a un contexto más amplio. En las tres universidades, hay coincidencia acerca de los valores que promueven en sus comunidades,

a saber: responsabilidad, tolerancia, respeto, honestidad, equidad y ética profesional, los cuales se orientan a formar ciudadanos para una convivencia pacífica.

No obstante que las tres instituciones contextualizan sus planes de desarrollo en el marco de la globalización, la mirada y las posibilidades de aprovecharla difieren de manera importante, la jerarquía de los proyectos, asuntos o temas estratégicos muestra la diferente vocación de cada institución y las particularidades en su perspectiva ideológica. La UAEM podría caracterizarse como una institución vinculada con las causas de los sectores más vulnerables enfrentados al gobierno. Las otras dos —UA y UDA— se ocupan principalmente del bienestar de las comunidades universitarias para garantizar la permanencia de los estudiantes, su egreso satisfactorio para incorporarse al mercado laboral y generar conocimiento para detonar el desarrollo económico de sus países.

Llama la atención que al ser Chile el país pionero en América Latina en debatir sobre la RSU, dicho término no aparece en el documento analizado. Tampoco en el caso de la UA, en tanto que la UAEM incluye el término RSU en su PIDE, comprometida con los grupos vulnerables más que con la empleabilidad de los egresados.

Finalmente, la comparación evidenció de manera clara que el concepto de responsabilidad social universitaria continúa en debate y construcción, toda vez que su significado y la manifestación de su aplicación son distintos, dependiendo del tipo de institución, sostenimiento y contexto, lo cual da por alcanzado el objetivo planteado.

La formación integral de la que dicen ocuparse las universidades bajo estudio tendrá que ser valorada, ya que en ella se finca la transformación de la sociedad al mediano y largo plazos, y es la manera como la educación puede coadyuvar a resolver problemas estructurales.

Esta conclusión se deriva de que las universidades, en los discursos, se comprometen exageradamente a resolver problemas que están fuera de su alcance y, para colmo, los contextos políticos y económicos no les permiten siquiera acercarse a las pretensiones que manifiestan en sus documentos institucionales.

REFERENCIAS

- Banco Santander (2010), *II Encuentro Internacional de Rectores UNIVERSIA 2010*, México, <<http://encuentroguadalajara2010.universia.net/comite.html>>, consultado el 10 de enero de 2016.
- De la Cuesta, Martha, Cristina de la Cruz y José Miguel Rodríguez-Fernández (coords.) (2010), *Responsabilidad social universitaria*, Universidad de La Coruña/Netbiblio, <<http://consellosocial.udc.es/uploadedFiles/CSUDC.b7psr/fileManager/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>>, consultado el 7 de enero de 2016.
- Flick, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Larrán Jorge y Francisco Andrades (2013), *El marco conceptual de la responsabilidad social universitaria*, Andalucía, Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, Universidad de Granada, <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/Marco_conceptual_RSU_1.pdf>, consultado el 6 de marzo de 2015.
- Olarte-Mejía, Diana y Leonardo Ríos-Osorio (2015), “Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 175, julio-septiembre, pp. 19-40.
- Pax Romana (1962), *Actas del XXV Congreso mundial de Montevideo “La responsabilidad social de la universidad”*, <<http://www.worldcat.org/title/responsabilidad-social-de-la-universidad-actas-del-xxv-congreso-mundial-de-montevideo/oclc/6453005>>, consultado el 5 de enero de 2016.
- UA (2005), *Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia para el periodo 2006-2016*, “Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país”, <<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e7263c8d-611e-4335-a64d-684cda3e74a1/plan-desarrollo.pdf?MOD=AJPERES>>, consultado el 16 de marzo de 2016.
- UAEM (2016), *4º Informe de Actividades 2015-2016*, México, UAEM.
- UAEM (2013), *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2012-2018*, México, UAEM.

- UDA (s/d), *Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Atacama 2015-2019*, <http://www.dpi.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=648&Itemid=449>, consultado el 4 de marzo de 2016.
- UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*, Madrid, UNESCO.
- Universidad Construye País (2006), *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad*, Santiago de Chile, <<http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>>, consultado el 8 de mayo de 2015.
- Vallaes, François (2008), “Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, año 13, núm. 2, Nueva Época, pp. 191-220, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>>, consultado el 3 de febrero de 2015.

Ética y responsabilidad social con el medio ambiente en las instituciones sanitarias españolas

Marta Aguilar Gil y José María Bleda García

INTRODUCCIÓN

Mediante esta investigación queríamos conocer cuáles habían sido los planes o programas concretos en las organizaciones hospitalarias españolas de ámbito público, en concreto sus actuaciones en sensibilización y concienciación de los profesionales, los pacientes y las visitas. Pretendíamos no sólo identificar cuáles habían sido esas actuaciones, sino también compararlas entre sí, para observar qué tenían en común y qué diferencias existían entre los hospitales. Con esta información evaluaríamos lo realizado hasta ese momento, lo que nos permitiría conocer de una manera más objetiva las actuaciones de protección del medio ambiente, su repercusión en los actores sociales implicados (trabajadores, hospitalizados, familiares y población en general) y las posibles medidas futuras para poder mejorar lo efectuado.

El principal objetivo de la investigación era identificar las actuaciones sobre protección del medio ambiente realizadas en los centros hospitalarios españoles a través de planes y programas de concienciación y sensibilización. Como objetivos específicos contemplamos: Comparar los planes o programas implementados para identificar las diferencias existentes y Detectar el grado de implicación y sensibilización de los centros sanitarios con relación a sus profesionales, sus usuarios y la población en general, referidos fundamentalmente a sus estilos de vida y conductas sostenibles.

La hipótesis inicial de la que partimos fue la de que si bien hay una normativa legal internacional, nacional y autonómica que ha

obligado a las organizaciones hospitalarias a tener que realizar actuaciones medioambientales para proteger el entorno y a las personas que interactúan en él, la aplicación de planes y programas es diversa entre los hospitales, variando así su grado de realización y como consecuencia su efectividad. Ese grado de concienciación y sensibilización ha supuesto un cambio cultural y un mayor compromiso institucional.

El ámbito de actuación en el que hemos incidido, tal como hemos dicho más arriba, son los hospitales públicos del sistema sanitario español. Sin embargo, debido a su amplitud decidimos concretar el análisis en los diez mejores hospitales, según el *ranking* establecido en un estudio independiente realizado en 2015 por el Monitor Empresarial de Reputación Corporativa, en concreto en el Monitor de Reputación Sanitaria. En él se contempla la opinión de 2 700 expertos (médicos, asociaciones de pacientes, enfermeros, periodistas especializados en el ámbito sanitario y farmacéuticos), utilizando indicadores estructurales, de calidad, funcionales, de calidad asistencial y de rendimiento, entre otros. De estos hospitales escogimos cuatro: La Paz (Madrid) (primero), Clínic (Barcelona) (segundo), La Fe (Valencia) (séptimo) y Virgen del Rocío (Sevilla) (octavo). Esta selección final se hizo con el objetivo de ver la implementación en diferentes comunidades autónomas, tales como Madrid, Cataluña, Valencia y Andalucía.

La metodología que hemos empleado es cuantitativa; para ello, se han usado las técnicas de investigación de análisis documental y encuesta. El análisis documental se ha basado en la recogida de información en los portales web corporativos de cada hospital, así como a través de internet y el contacto directo con los centros sanitarios. Para tener un conocimiento más exacto y actual sobre las buenas prácticas construimos un cuestionario *ad hoc*, que se envió a los responsables de la gestión ambiental de cada hospital.

SOCIEDAD, POBLACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Si de forma general a la Sociología podríamos definirla como la ciencia que estudia los fenómenos sociales y el comportamiento del ser

humano en una determinada sociedad, también desde esta ciencia se afirma que la vida es un fenómeno que se genera en grupo, y por lo tanto es lógico decir que tales grupos se desarrollan en un espacio vital que los caracteriza y los hace evolucionar; este espacio es el medio ambiente o las sociedades humanas. Entre el ser humano y su espacio vital se produce un proceso de retroalimentación, donde la influencia de la sociedad en su hábitat hace que se altere y por lo tanto esta modificación repercute en los cambios sociales.

Uno de los indicadores de mayor relevancia para medir la situación del medio ambiente es el de la población; para muchos investigadores del tema, las causas principales de los problemas medioambientales vienen determinadas por la población y la tecnología. El gran crecimiento de la población en general y su gran concentración en determinadas zonas del planeta son los problemas principales desde el punto de vista demográfico que inciden en el medio ambiente, lo que lleva a un consumo masivo de recursos.

La mitad de la población mundial vive en zonas urbanas, con la modernización se produjo de forma acelerada un éxodo del campo a la ciudad y ello conllevó un proceso de urbanización desmesurado y nada sostenible; hoy en día la población que vive en grandes ciudades va en aumento de manera progresiva, pues en las urbes hay más oportunidades para trabajar, recibir mejores ingresos, mejor acceso al sector servicios, etcétera. En este sentido se producen mayores cantidades de desperdicios por la utilización de bienes de consumo y ello se traduce en una mayor contaminación. Cuando se produce un desequilibrio entre los recursos y el crecimiento de la población esto puede afectar la salud y la calidad de vida de las personas. En la actualidad la tendencia de las mayores concentraciones de población en el mundo ha cambiado; antiguamente, las ciudades más pobladas estaban en los países desarrollados, ahora el fenómeno se invierte y es en los países en vías de desarrollo donde se encuentran las ciudades más pobladas del mundo, lo que ha dado lugar a las enormes carencias de infraestructura y de servicios que tienen estos países. Con el incremento de la población y el gran consumo de energía que se establece por la dinámica económica actual la posibilidad de

que aumenten las emisiones de dióxido de carbono es lo más probable. La emisión de gases perjudiciales para nuestra atmósfera genera problemas medioambientales que perjudican nuestra salud, como es el tan sonado calentamiento global con el agujero de la capa de ozono.

Otros aspectos más del impacto poblacional en los problemas medioambientales es la gestión que hace el ser humano en la tierra en la que se instala, como es la deforestación que acontece precisamente por la actuación de la mano del hombre en esos cambios e implica la reducción y desaparición de algunas especies por la destrucción de su hábitat. A esto hay que sumarle el uso de fertilizantes y pesticidas para mejorar el resultado de las cosechas, lo que supone un enorme riesgo para la salud y el bienestar de los humanos. Para paliar los desajustes que la población hace en el medio ambiente, se puso en marcha en el nivel internacional la Agenda 21, donde se introduce el carácter local para lograr la sostenibilidad.

Un proceso se hace insostenible cuando llegado un tiempo no se puede seguir llevando a cabo por sus efectos contraproducentes, ya sea sobre el medio ambiente o su propio funcionamiento. El concepto de desarrollo sostenible se definió en el famoso informe Brundtland, contemplándolo como: “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de generaciones futuras” (Brundtland, 1987: 55). En este informe se pone en entredicho cómo el desarrollo económico actual es desfavorable e insostenible para el medio ambiente. El desarrollo que satisface nuestras necesidades actuales contiene, en su dinámica, una sostenibilidad que con el tiempo puede verse mermada y puede convertir así sus efectos en algo negativo. La fecha clave para el acuerdo institucional sobre el desarrollo sostenible es 14 de junio de 1992, en Río de Janeiro. Los Estados se reunieron allí para celebrar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en la que se llegó a una serie de acuerdos mediante políticas concretas que fomentaron tal fin. Algunos objetivos marcados fueron: a) Derechos y deberes adecuados que deben adoptar los países para conseguir el bienestar y el progreso de la humanidad; b) Desarrollo de la Agenda 21; c) Declaración de

principios sobre los bosques; d) Convenio sobre cambio climático, y e) Convenio sobre biodiversidad.

Es muy destacable la Agenda 21, uno de los ejes principales de la Conferencia de las Naciones Unidas, ya que trata sobre los problemas derivados de las sociedades contemporáneas y de una visión preventiva sobre el porvenir de las generaciones futuras. Se articula en cuatro puntos principales: a) Dimensiones sociales y económicas; b) Conservación y gestión de los recursos; c) Fortalecimiento del papel de los grupos sociales, y d) Recursos de financiación. A pesar de haber conseguido una mayor concienciación de la población en el cuidado del medio ambiente, todavía hay países en los que no se están cumpliendo de manera deseable los acuerdos de las Naciones Unidas; hay naciones donde prevalecen sus propios intereses por encima de los convenios establecidos.

Una de las teorías contemporáneas que encuadra nuestro trabajo es la *teoría de la sociedad del desperdicio*. Ésta hace referencia a que en las sociedades consumistas se generan más residuos que bienes y estos desperdicios son muy contaminantes y nocivos para la salud y la vida en general. Esto es un fenómeno prácticamente nuevo porque nunca antes se había dado un nivel tan grande de residuos tan peligrosos como, por ejemplo, los desechos radiactivos. Debido a este nuevo contexto las sociedades avanzadas van a ir experimentando y poniendo en marcha un sistema de reciclado de estos residuos. Este sistema va a tener un gran valor social para las sociedades desarrolladas, de forma que en estos momentos la capacidad de reciclaje de tales residuos que produce un país es un indicador de desarrollo económico y bienestar social.

RESULTADOS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS MEDIOAMBIENTALES EN LOS HOSPITALES ESPAÑOLES

Análisis documental

Tal como hemos mencionado más arriba la selección de los hospitales donde hemos efectuado la investigación la hicimos teniendo en cuenta

un *ranking* de los diez mejores hospitales en todo el territorio español, y para poder compararlos elegimos las cuatro comunidades autónomas reflejadas en esas primeras posiciones, siendo elegidos finalmente los siguientes hospitales: La Paz (Madrid), Clínic (Barcelona), La Fe (Valencia) y Virgen del Rocío (Sevilla). Estos centros sanitarios pueden ser asimilados a ciudades de miles de personas en cuanto a la generación de residuos urbanos, contaminación atmosférica, consumo energético y de agua; es decir, es fundamental la importancia que tiene controlar sus efectos medioambientales mediante una gestión eficaz y que contribuya al desarrollo sostenible. También hay que tener en cuenta el papel que pueden cumplir socialmente en cuanto a concienciación, sensibilización, formación y cambios culturales y de estilos de vida.

Hospital Universitario La Paz (Madrid)

Desde finales del siglo pasado el hospital La Paz como institución pública ha sido responsable socialmente, siendo consciente de la necesidad de proteger el medio ambiente en sus instalaciones, preocupándose sobre ello y llevando a cabo múltiples actuaciones dirigidas a los trabajadores, los proveedores, los pacientes y los visitantes del hospital. Una de sus primeras medidas fue crear en 1995 el Grupo de Gestión Ambiental. Fue uno de los primeros hospitales españoles en obtener el Certificado del Sistema de Gestión Ambiental¹ UNE-EN ISO 14001, en 2008, y poner en marcha planes de actuación en gestión ambiental, con la mirada puesta en ser un hospital sostenible, adaptándose a la normativa en cuanto a almacenamiento de residuos, producción de residuos peligrosos, emisión de gases contaminantes, etcétera. Su esfuerzo ha sido reconocido no sólo por la Asociación Española de Normalización y Certificación (Aenor), concediéndole la certificación de calidad medioambiental y renovándosela en 2011, sino

1 El Sistema de Gestión Ambiental "es un instrumento de carácter voluntario dirigido a empresas u organizaciones que quieran alcanzar un alto nivel de protección del medio ambiente en el marco del desarrollo sostenible" <http://www.lifesinergia.org/formacion/curso/12_sistemas_de_gestion_ambient.pdf>, consultado el 15 de agosto de 2015.

también por el Observatorio Ambiental y de Responsabilidad Social en el Ámbito Sanitario (OMARS), que le ha otorgado varios premios por su contribución a la protección del medio ambiente: finalista en la I Edición, con el trabajo “Gestión integral de residuos sanitarios”; mención especial en la III Edición (2013), con el denominado “Sensibilización ambiental y social infantil”, y en la IV Edición (2015) con el proyecto “Mirando a través de tus ojos”.

Hay que reseñar que en 2014 se implantó en el hospital el Sistema de Responsabilidad Social Corporativa integrado con el Sistema de Gestión Ambiental en 2015. Asimismo, en 2008 estableció su política ambiental, actualmente integrada en la política de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), en la que contemplaba una serie de acciones, entre las que resaltaban las referidas a incluir la política ambiental en su estrategia asistencial; cumplimiento de la legislación ambiental; mejora de su sistema de gestión ambiental (residuos, aguas, gases); prevención de la contaminación; formación, sensibilización y concienciación de los trabajadores, proveedores, contratistas, pacientes y visitantes; política de transparencia informativa, y mantenimiento de un sistema de gestión ambiental.

Entre las actuaciones más importantes que el hospital ha realizado en los últimos años destacan las siguientes:

- Creación de una Unidad de Gestión Ambiental, convertida posteriormente en una Sección del Sistema de Responsabilidad Social Corporativa.
- Organización del II Simposio Nacional de Gestión Ambiental en Centros Sanitarios, en 2005, conjuntamente con la Aenor, en el que presentó su Plan de Actuación en Gestión Ambiental.
- Conmemora anualmente, el 22 de abril, el Día Mundial de la Tierra con actuaciones concretas como mejoramiento de las zonas ajardinadas, construcción de un Punto limpio e impartición de conferencias y sesiones formativas para fomentar la educación ambiental y sensibilizar tanto a los trabajadores como a los pacientes y visitantes de su responsabilidad.

- Prevención de riesgos laborales: establecimiento de medidas preventivas con los profesionales que están en contacto con residuos peligrosos y formándolos en la problemática medioambiental.
- Recomendaciones de la Unidad de Gestión Ambiental a los trabajadores: reducir el ruido, reutilización de productos, separar residuos, control en el consumo de agua, uso adecuado de los climatizadores, cerrar ventanas si está en marcha el climatizador, apagar aparatos eléctricos al término de la jornada laboral, aprovechar la luz natural y apagar luces innecesarias, y reducir el uso de las energías con el fin de reducir la emisión de gases contaminantes. Otras recomendaciones son acostumbrarse a moverse con el transporte público o con vehículos compartidos con otros compañeros. Todo ello ha supuesto modificar las conductas de los trabajadores e introducir una cultura medioambiental.
- Es un “Hospital Sin Humo”, pues no está permitido fumar en su interior. Cuenta con una Comisión Antitabaco para velar por este cumplimiento.
- En 2009 implantó la recogida selectiva de envases mediante contenedores y papeleras compartimentadas, con la finalidad de mejorar la calidad del centro y concienciar a todas las personas que transitan o trabajan en él. Se dispone de un convenio de colaboración con Ecoembes.
- Actividades educativas dirigidas a los niños ingresados: talleres sobre el cambio climático, efectuando tareas con buenas prácticas para proteger el medio ambiente; construcción de un jardín (La Pajarera) destinado a ese colectivo.
- Campañas de concienciación y sensibilización ambiental dirigidas a trabajadores del hospital, enfermos ingresados o que acuden a consulta, visitantes y población en general, para aumentar la recogida de envases para su reducción, reutilización y reciclaje posterior; consumir responsablemente el agua; mantener limpias las instalaciones; reducir el ruido, no fumar en las instalaciones del hospital.

- Contempla en su *Guía del Paciente* el deber de cuidar las instalaciones y colaborar en el mantenimiento de habitabilidad de las mismas.
- Disponen de un código de conducta.
- Realizan actuaciones de RSC: incorporación productos de comercio justo, plan de humanización y escuela de padres y pacientes.

Hospital Universitario Clínic (Barcelona)

El hospital Clínic es, desde 2008, un centro sanitario promotor de la salud perteneciente a la International Network Health Promoting Hospitals, lo que supone que participa activamente en la mejora de la salud de la población y de la sostenibilidad del medio ambiente mediante acciones preventivas de salud y de educación sanitaria, destacando entre sus líneas de trabajo la promoción de la sostenibilidad del medio ambiente.

También forma parte de la Red Catalana de Hospitales sin Humo, desde 2004, acreditado por la Global Network for Tobacco Free Health Care Services al mayor nivel como Hospital sin Humo para el periodo 2014-2017. Esta certificación internacional lleva consigo el ser una organización libre de humo de tabaco y cumplir con:

- Preservar las dependencias y el entorno del hospital libres de humo de tabaco.
- Señalizar las áreas del hospital como libres de humo de tabaco.
- Realizar promoción de la salud, sensibilizando tanto a los trabajadores como a los ciudadanos sobre los riesgos del consumo del tabaco.
- Ofrecer ayuda a los pacientes fumadores y a los trabajadores para que dejen de fumar, para lo cual tienen un programa específico en el centro sanitario.

En la Carta de Derechos y Deberes de la Ciudadanía en Relación con la Salud y la Atención Sanitaria se contempla que los ciudadanos

tienen la responsabilidad de utilizar de forma correcta las instalaciones y servicios sanitarios, así como las normas explícitas del centro.

Hospital Universitario La Fe (Valencia)

En 2005 se creó el Grupo de Mejora Ambiental, que es el que ha desarrollado la política medioambiental establecida por el Departamento de Salud. La empresa DNV Business Assurance certificó en 2009 el Sistema de Gestión de este hospital, según la norma ISO 14001:2004, con validez hasta 2018. El Departamento de Salud de la Comunidad Valenciana, en 2010, hizo una declaración donde se recoge la política medioambiental, que es de debido cumplimiento por el hospital de La Fe, y que se basa en los pilares siguientes: cumplimiento de la normativa ambiental; compromiso con el Sistema de Gestión Ambiental; mejora continua de la protección del medio ambiente; revisión periódica de los objetivos ambientales; información y formación de los trabajadores sobre los aspectos ambientales y difusión de esta política entre los empleados, usuarios, proveedores, empresas colaboradoras y población interesada. Entre sus buenas prácticas medioambientales implantadas destacan:

- Campañas informativas sobre el ahorro energético de agua y luz, dirigidas a los trabajadores.
- Campañas informativas de sensibilización y concienciación de los trabajadores sobre el uso racional del papel.
- Campañas informativas dirigidas al personal del hospital sobre la segregación de los residuos originados en el centro de trabajo.
- Premio OMARS, I Edición (2009), siendo finalista con el proyecto “Experiencias en la implantación de la norma ISO 14001 en el Departamento de Salud 7”.
- Celebración anual del Día del Medio Ambiente, en el que participan activamente los niños hospitalizados.

Hospital Universitario Virgen del Rocío (Sevilla)

En Andalucía, quien asume la responsabilidad sobre la protección del medio ambiente en los centros sanitarios es la Dirección Gerencia del Servicio Andaluz de Salud; entre sus principios éticos ha establecido un estilo de gestión específico para implantar políticas que reduzcan el impacto en el medio ambiente de sus centros, lo que redundará en la salud de sus trabajadores, usuarios y ciudadanía en general. El Servicio Andaluz de Salud, en 2005, fijó su política medioambiental en los siguientes principios: cumplir la legislación específica, minimizar los impactos medioambientales causados por sus centros, minimizar el consumo de recursos naturales, comprobar los aspectos medioambientales de sus instalaciones, implantación progresiva de los certificados de calidad medioambiental, potenciar la concienciación y sensibilización de todos aquellos usuarios de sus centros, fomentar la investigación y formación específica sobre estos asuntos. El Servicio Andaluz de Salud es el que diseña la política medioambiental a través de un Sistema Integral de Gestión Ambiental, pero cada centro aplica medidas concretas y adecuadas a sus prestaciones y servicios. Esta política puede ser observada en el *Manual de buenas prácticas para la sostenibilidad en el sector sanitario*, que se elaboró en 2014 siguiendo la Estrategia de la Unión Europea para el desarrollo sostenible (SAS, 2014). El hospital Virgen del Rocío contempla en su estructura orgánica una Unidad de Gestión Ambiental, que es la que determina la gestión ambiental del hospital y su política medioambiental.

En 2012 el hospital renovó la acreditación UN-EN ISO 14001, mediante la agencia Aenor, teniendo que llevar a cabo múltiples actuaciones en instalaciones y equipamientos para cumplir los estándares exigidos por esa agencia externa. Posteriormente, en 2014, consiguió también el certificado europeo Eco-Management and Audit Scheme (EMAS; en español, Esquema Comunitario de Ecogestión y Ecoauditoría), que actualmente es la acreditación europea más importante sobre gestión medioambiental. Asimismo, su labor ha sido reconocida por el OMARS, con la concesión de dos premios internacionales por los siguientes proyectos: “Integración de la Responsabilidad social

en la cadena de valor” (2013) y “Elaboración del inventario de gases de efecto invernadero del Hospital Virgen del Rocío y del Hospital Virgen Macarena” (2015). Entre las actuaciones concretas realizadas por el hospital destacan:

- Elaboración de la Declaración Ambiental, documento público específico en el que informa periódicamente sobre el comportamiento medioambiental del hospital.
- Puesta en marcha del Portal de gestión ambiental en la red intranet, mediante el que los trabajadores hacen sugerencias.
- Creación del Comité Operativo de Gestión Medioambiental, donde participan los responsables de distintas áreas del hospital.
- Plan de movilidad y transporte sostenible. Campaña: “Desplázate de forma sostenible”, con el objetivo de reducir la contaminación atmosférica, dirigida a los trabajadores del hospital y a la ciudadanía. Campaña: “Coche compartido”. Cartelería donde se informa de los beneficios de este Plan a los trabajadores y a la población en general. Racionalización del vehículo privado, potenciación del transporte público y planificación territorial adecuada.
- Plan de eficiencia energética, con el objetivo de reducir el consumo de recursos.
- Cursos de formación en sensibilización ambiental: para sensibilizar al personal en materia de consumo eficiente de recursos y eficiencia energética.
- Proyecto: “Escaleras en salud”, para fomentar estilos de vida saludable, con el objetivo concreto de incorporar el ejercicio físico en la rutina diaria de los trabajadores, de la población, de organizaciones o empresas. Además de la cartelería habitual en estas campañas, esta vez han incluido a las redes sociales, tales como Facebook o Twitter. Este proyecto está enmarcado en el Plan para la Actividad Física y la Alimentación Equilibrada de la Consejería de Salud y Bienestar Social.

En la Carta de Derechos y Deberes en Salud, de la Junta de Andalucía, se aprecia que los usuarios de los centros sanitarios deben

mantener el debido respeto a las normas establecidas en el centro, así como cuidar las instalaciones y colaborar en su mantenimiento.

Encuestas a responsables de la calidad medioambiental

Con el fin de poder evaluar las buenas prácticas en sostenibilidad de los cuatro hospitales diseñamos un cuestionario *ad hoc*, que se remitió a los responsables de la gestión medioambiental de cada uno de ellos. Se estableció, en un primer momento, un contacto telefónico con los técnicos responsables para informarles sobre los objetivos del estudio y solicitarles su colaboración en el mismo mediante dos actuaciones: responder al cuestionario de evaluación y una revisión del diagnóstico que habíamos realizado sobre sus actuaciones para su ampliación o rectificación en su caso si así lo consideraban oportuno.

El cuestionario incluía dos partes: la primera recogía datos sobre las acreditaciones de las que disponía el centro sanitario en cuanto a su gestión ambiental; la segunda parte constaba de catorce ítems para evaluar sus buenas prácticas en los últimos cinco años y cuáles preveían que se iban a realizar en a corto y a medio plazos. Las preguntas del cuestionario abordaban las siguientes cuestiones: ahorro energético, ahorro de consumo de agua, vertido de residuos, conductas sostenibles, uso de transporte público o privado compartido, formación específica en protección del medio ambiente, cambio cultural, fomento estilos de vida, actividades educativas medioambientales, sensibilización contra el ruido, limpieza del hospital, recogida selectiva de residuos y reconocimiento público de las buenas prácticas desarrolladas.

Hospital Universitario La Paz (Madrid)

Su Sistema de Gestión Ambiental está acreditado con base en la normativa ISO 14001 por la agencia Aenor, en el año 2008. También lo está por la misma agencia evaluadora su Sistema de Responsabilidad

Corporativa con base en la norma IQW net SR 10, en 2015. La respuesta al cuestionario ha sido positiva en trece de los quince ítems; es decir, ha realizado actuaciones de buenas prácticas en los últimos cinco años en todos los aspectos que hemos mencionado anteriormente, a excepción de los referentes a la utilización de bicicletas para ir al hospital y no impulsar iniciativas dirigidas a sus trabajadores para compartir vehículo para desplazarse a su centro laboral. No obstante, responden que tienen previsto abordar esas dos cuestiones en un futuro inmediato. El esfuerzo realizado en la aplicación de esas medidas ha supuesto un reconocimiento público externo a la institución en varios ámbitos durante los últimos años.

Hospital Clínic (Barcelona)

La información recabada de este hospital ha sido muy difícil de obtener, pues en su página web apenas hay datos, y al no disponer de un servicio, sección o unidad específica de gestión medioambiental el contacto directo ha sido complejo. No obstante, mediante su Gabinete de Comunicación hemos podido conseguir la información solicitada en el cuestionario, a la que han respondido diferentes áreas del centro con responsabilidad en actuaciones medioambientales. Como hemos visto más arriba, en su página web se recogen buenas prácticas referidas al control del consumo de tabaco, para cumplir con su compromiso internacional de ser una organización libre de humo de tabaco. En sus respuestas al cuestionario se contempla que han realizado campañas de concienciación para fomentar el ahorro en el consumo de agua por parte de los usuarios y trabajadores e implicar a los ciudadanos en conductas sostenibles. A la vez se han llevado a cabo programas de formación e iniciativas para fomentar una cultura medioambiental y estilos de vida saludables dirigidos a los trabajadores del centro y los usuarios. Otro tipo de campañas han sido las efectuadas para reducir el ruido, mantener limpio el centro sanitario y fomentar la recogida selectiva de residuos. Ninguna de estas actuaciones ha tenido ningún reconocimiento oficial externo al hospital.

En las respuestas al cuestionario sobresale que las actuaciones que han realizado hasta el momento piensan seguir haciéndolas a corto y medio plazos, y no contemplan hacer ninguna de las que no han llevado a cabo.

Hospital La Fe (Valencia)

El hospital La Fe se encuentra acreditado por la agencia DNV Business Assurance según la norma ISO 14001, desde 2009 con validez hasta 2018. Las respuestas a las preguntas planteadas en el cuestionario evaluador sobre sus actuaciones concretas en buenas prácticas medioambientales fueron positivas en las siguientes cuestiones: ahorro energético, ahorro de agua, vertidos de residuos mediante desagües, implicación a la población en conductas sostenibles, programas de formación dirigidas a sus trabajadores, iniciativas para desarrollar una cultura de protección del medio ambiente, actividades educativas dirigidas a niños ingresados en el hospital y campañas para mantener limpio el centro sanitario y para fomentar la recogida selectiva de residuos. Manifiestan no haber realizado actividades relacionadas con el uso de la bicicleta ni la de compartir vehículo en los desplazamientos hacia el lugar del trabajo. Tampoco han llevado a cabo iniciativas para fomentar estilos de vida saludables ni campañas para evitar el ruido. No obstante, consideran que es necesario efectuar acciones positivas dirigidas a esos aspectos medioambientales, por lo que están contempladas en sus objetivos a medio plazo. Lo realizado hasta este momento no ha recibido ningún reconocimiento por organizaciones o instituciones externas al hospital.

Hospital Universitario Virgen del Rocío (Sevilla)

El Sistema de Gestión Ambiental de este hospital ha sido acreditado por la agencia Aenor en dos ocasiones: en 2009 mediante la normativa ISO 14001 y EMAS en 2014. Las respuestas al cuestionario han sido positivas en todos los aspectos contemplados en el mismo, a

excepción de haber llevado a cabo campañas de sensibilización para fomentar la limpieza del centro sanitario. Asimismo, contemplan en su estrategia de futuro volver a incidir en todas esas buenas prácticas en un futuro inmediato, no así en lo que respecta a campañas contra el ruido y la limpieza del centro, que contestan que lo realizarán, pero a largo plazo. Por otro lado, confirman que sus buenas prácticas han recibido un reconocimiento público de organizaciones externas en varias ocasiones, tal como ha sido recogido en el apartado anterior.

CONCLUSIONES

De los hospitales analizados, en los últimos diez años, tres de ellos, a excepción del hospital Clínic, han puesto en marcha un Sistema de Gestión Ambiental, el cual ha sido acreditado por alguna agencia de calidad externa, con el fin de adaptarse a la normativa medioambiental (local, nacional, internacional) y a las nuevas tecnologías, escenario muy diferente al del total nacional, pues son mínimos los hospitales que lo han hecho y han obtenido una acreditación (Morales, García y Llopis, 2012).

Ello ha supuesto una gran inversión económica destinada a reducir el impacto medioambiental que generan sus servicios, productos o acciones, a través de intervenciones concretas en aspectos tales como residuos, aguas residuales, emisiones atmosféricas, ruido, consumo energético o consumo de agua, lo que ha afectado tanto a sus instalaciones como a los usuarios (trabajadores, pacientes, familiares, proveedores) de los hospitales. Igualmente, todos los centros hospitalarios estudiados, excluyendo al hospital Clínic, cuentan con una política corporativa, una política medioambiental pública y formalizada para su ejecución; de hecho, han llevado a cabo actuaciones concretas para poder cumplirla. Ahora bien, las diferencias entre ellos son importantes, pues unos han realizado múltiples actividades mientras que otros lo han hecho mínimamente; destacando el hospital La Paz y el hospital Virgen del Rocío en cuanto a actividades efectuadas hasta el momento actual, lo que podemos comprobar no sólo por el

número de actuaciones, sino también por el reconocimiento de ellas por organizaciones e instituciones externas a estos centros sanitarios.

Si bien es cierto que se han dedicado muchos esfuerzos económicos para adaptarse a la normativa legal, no ha sido así en la elaboración de planes medioambientales dirigidos a realizar buenas prácticas medioambientales ni tampoco en la confección de planes de formación continua de los trabajadores. Principalmente, destaca la actitud altruista en cuanto a la concienciación y la sensibilización al desarrollo sostenible del sector sanitario. Los gestores de los hospitales públicos estudiados están convencidos de que es fundamental su intervención para proteger el medio ambiente.

No obstante, la concienciación y sensibilización que se ha producido es similar a la manifestada por los ciudadanos españoles (Valencia, Arias y Vázquez, 2010: 75), en cuanto a que se da una importante brecha entre conciencia y práctica ambiental. Se han dado pasos a la hora de reducir los impactos medioambientales, pero es necesario que se dediquen más esfuerzos en la concienciación y sensibilización de los profesionales del sector sanitario, así como de los pacientes y familiares que utilizan el hospital, pues el papel que pueden desempeñar estos centros puede ser muy significativo y positivo en cuanto al cambio de cultura y de comportamientos más saludables. La actitud de los gestores hospitalarios es muy positiva, pero sería deseable que llevaran a cabo planes concretos con sus objetivos y metas a corto y medio plazos para su contribución al desarrollo sostenible del sector sanitario, en los que participaran todos los actores sociales afectados, y se diera una mayor transparencia en la comunicación de los resultados obtenidos por la aplicación de las actuaciones ambientales. Actuaciones que deberían estar enmarcadas en un plan estratégico institucional que priorizara la salud medioambiental.

REFERENCIAS

Brundtland, Harlem (1987), *Nuestro futuro común*, Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU.

- Morales, María, Sergio García y Agustín Llopis (2012), “Análisis de los sistemas de gestión ambiental en la red hospitalaria del Sistema Nacional de Salud: Estado actual”, Madrid, Unidad Docente de Medicina Preventiva y Salud Pública-Facultad de Farmacia-Universidad de Valencia, Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional del Medio Ambiente (Conama), 26-11 de noviembre de 2012.
- Servicio Andaluz de Salud (SAS) (2014), *Manual de buenas prácticas para la sostenibilidad en el sector sanitario*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- Sinergia (s/d), “Sistemas de gestión ambiental”, <http://www.lifesinergia.org/formacion/curso/12_sistemas_de_gestion_ambient.pdf>, consultado el 15 de agosto de 2015.
- Valencia, Ángel, Manuel Arias y Rafael Vázquez (2010), *Ciudadanía y conciencia medioambiental en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Diez años de responsabilidad social universitaria con la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel

Ulises Torres Sánchez y Genoveva Villalobos Contreras

PROPÓSITO DEL CAPÍTULO

El capítulo parte de la propuesta sobre la responsabilidad del sistema educativo en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1998a y b) que adjudicó a la educación superior las transformaciones y el progreso de la sociedad para buscar que cada integrante de la universidad, docentes, alumnos y administrativos de cada institución educativa conozcan, apliquen y vivan los principios, valores sociales y humanos de los tres procesos sustantivos que determinan la vida de la universidad: investigación, docencia y difusión de la cultura.

El análisis se concentra en las características de la biodiversidad de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel (REPSA) ubicada en el interior del campus de Ciudad Universitaria a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Con una extensión de 237 hectáreas y ubicada entre las coordenadas geográficas 19°18'21"-19°20'11" Norte y 99°10'15"-99°12'4" Oeste. Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, Ciudad de México; a una altitud de 2 270 a 2 349 metros sobre el nivel del mar, presenta un clima templado subhúmedo con lluvias en verano [Cb(w1)w], en época lluviosa de junio a octubre y época seca de noviembre a mayo, su temperatura anual es de 15.6 °C. Topográficamente, la Reserva Ecológica se localiza entre las isotermas de 15.3 °C y 15.6 °C, su

precipitación media anual es de 833 mm; topográficamente, la reserva se localiza entre las isoyetas de 814.7 mm y 952.7 mm, el tipo de vegetación predominante es matorral xerófilo de alta elevación, el tipo de sustrato es roca volcánica originaria de la erupción del volcán Xitle hace aproximadamente 1670 años y su suelo es escaso y poco profundo.

Los principales objetivos de la REPSA son:

- a) Conservación. Se considera una reserva natural urbana (ReNU) en el campus universitario en la Ciudad de México. Esta reserva representa un patrón diferenciado respecto a la arquitectura del paisaje artificial generada por un jardinero urbano, mantiene las oquedades, rasgos para más de 30 especies de plantas propias de la zona, rodeada de vialidades, zonas urbanas y tránsito de 270 mil personas diariamente en las áreas que la conforman: Espacio escultórico, Paseo de las Esculturas, Senda Ecológica y Jardín Botánico. Para las personas es difícil respetar aquello que no se conoce, por eso es importante dar a conocer este espacio junto con el número de especies animales y plantas que aloja para contribuir con su cuidado y conservación.
- b) Divulgación. Pone a disposición la información generada por los proyectos que se desarrollan en este espacio de la universidad a través de imágenes, videos, artículos y videoconferencias. Permite mejorar los esfuerzos que se realizan bajo la tutela de la universidad.
- c) Investigación y docencia. Este espacio representa un pequeño laboratorio para llevar a cabo investigación y docencia universitaria, para educar al alumnado sobre los diversos ecosistemas, además de contribuir con cursos, talleres, proyectos, prácticas profesionales y servicio social.

Está ubicada en una zona del país donde se integran dos provincias biogeográficas: la neártica y la neotropical; es decir, en este punto conviven tanto especies originadas y adaptadas a climas fríos como especies originarias y adaptadas a climas tropicales. Su topografía,

que se debe a las diferencias en la inclinación del terreno, y los accidentes del relieve original, que se deben a la solidificación de la lava, generan una extensa gama de microambientes; por un lado, húmedos y oscuros, por otro, algunos muy iluminados y secos, o parcialmente iluminados y húmedos.

Por su estacionalidad, la mitad del año es seco y la otra mitad húmedo. Estas características proveen espacios adecuados para el desarrollo de las 350 especies, de las cuales 100 son de importante valor medicinal y ornamental; entre ellas, destacan bacterias, protistas, algas, hongos, plantas y animales.

Sensibles al equilibrio ecológico que se debe mantener entre los universitarios y la naturaleza, se comenzó a trabajar sobre una política de protección, evitando el daño a cualquiera de las especies que habitan este espacio; acción necesaria para mantener libre de contaminantes sólidos y del daño ambiental que pudiese generarse.

PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Bachelard, Burlea y Carpentier (2004) indican que los antecedentes de lo que hoy conocemos como responsabilidad social (RS) se remontan a varios siglos atrás. Estos postulados tienen su origen en las organizaciones que conjugaron capital y trabajo para generar riqueza y beneficio desde las empresas para beneficiar a las sociedades que los albergaban y contribuir con el desarrollo de sus habitantes. La responsabilidad social abarca muchos aspectos, uno de los más importantes y a los que más aprecio se debería tener, es el medio ambiente. Se vincula estrechamente con la crisis ecológica, por lo que la atención que se le da a éste debe acentuarse aún más y tener un uso equilibrado de los recursos para así generar menos impactos ambientales negativos.

El abordar el tema de responsabilidad social se debe principalmente a los efectos que las personas causan sobre el ambiente. Estas repercusiones han impulsado en la conciencia de los docentes e

investigadores una mejor actitud para encargarse correctamente de los espacios a cargo de la UNAM.

Existen muchos programas de carácter voluntario que se comprometen a llevar a cabo acciones para frenar el daño a la reserva; entre ellas, aplicación del reciclaje, disminución en el consumo de productos en botellas de PET (Poly Ethylene Terephthalate), evitar desechar residuos químicos en las alcantarillas, disminuir el uso de “globos de cantoya” para evitar incendios, abatir la deforestación y estimular los desechos sólidos, entre otros.

A pesar de ello, a lo largo del tiempo los abusos respecto a los derechos humanos y al medio ambiente han sido notorios. Un ejemplo de ello son las condiciones de explotación a la que se vieron sometidos los trabajadores durante la Revolución Industrial (Burlea, 2007 y 2010), acción que fue cuestionada por algunos de los principales filósofos del momento. Hay elementos centrales para su análisis, tales como el deterioro permanente del medio ambiente debido a los avances generados por la industrialización y la mancha urbana. Los actos de responsabilidad social son, por ejemplo, investigación aplicada a contextos sociales, docencia con alto sentido social, difusión y extensión de la cultura para que las personas tengan acceso a ella, respeto por el medio ambiente, voluntariado estudiantil, acción social y, por último, promoción de los derechos humanos universales.

CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

François Vallaey (2008: 208) define la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como:

Un compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de las distintas funciones de la universidad, tradicionalmente fragmentadas entre sí. La responsabilidad social universitaria procura alinear los tres procesos universitarios básicos de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura con las demandas científicas,

profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible.

Sin embargo, esta definición no incluye ni las actividades voluntarias ni el cuidado del medio ambiente. En el modelo de RSU desarrollado para la UNAM (Torres, 2013: 43) se define como:

Un compromiso que adquieren los universitarios durante su formación profesional a la luz de las tres funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación y difusión de la cultura con pleno apego a los valores, rasgos y derechos humanos para beneficio de la sociedad y el cuidado del medio ambiente.

ENFOQUE TEÓRICO PARA ENTENDER LA RSU

Actualmente, la Responsabilidad Social Universitaria es parte de la reflexión académica dentro de los claustros de las universidades (Derrida, 2001).

Para la gestión de las organizaciones educativas Vallaey (2008: 2-3) afirma que las siguientes son características propias de este campo temático:

- Toma de conciencia de sí misma, del medio al que impacta y de su papel en el entorno. Todas las personas de la organización deben poder acceder a ese nivel de conciencia para alcanzar el pleno desarrollo de la RSU.
- Esta toma de conciencia se da para que los beneficiarios internos y externos de los servicios que ofrece la organización sean responsables de sus actos, dependiendo del rol que desempeñan en el interior de la universidad.
- Definir ciertos principios y valores como parámetros de “buena” acción para la organización, para que impregnen todos los ámbitos de las actividades que desempeñan en el interior de ésta y

de sus consecuencias, ya sean de tipo económico, social, laboral o ambiental.

- La definición de lo que es “bueno” se encuentra sujeta al análisis y descripción del grupo de investigadores, ya que hacer o dejar de hacer depende de una negociación o diálogo entre los interesados y afectados por los servicios de esa institución.

A partir de tales postulados se deduce que la RSU es más que una proyección social o extensión universitaria.

Para lograr su promoción en la UNAM, una de las principales acciones que se llevan a cabo para el cuidado del medio ambiente es el Proyecto de Conservación de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel, mediante el Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria y Cuidado del Ambiente, operado según el Subproyecto Conservación de la Zona de Amortiguamiento A2, a través del cual se apoya la docencia para que los académicos de cada dependencia universitaria responsable de la conservación de esta zona tomen conciencia sobre su entorno social, analicen su responsabilidad en los problemas crónicos de la sociedad, como el daño al medio ambiente y las acciones que puedan realizarse desde la intervención docente y estudiantil.

Los alumnos que hoy se forman en la universidad en breve egresarán de ella y posiblemente serán los próximos líderes que gobiernen y reproduzcan los hábitos que repercutirán en el desarrollo del saber tecnocientífico híper especializado con efectos globales que engendra la crisis social y ecológica mundial. Esta reflexión puede ser un punto de partida para una reforma universitaria de la responsabilidad social en cualquier institución educativa, que comience desde las aulas y que genere proyectos de intervención profesional de acuerdo con cada área de conocimiento.

Por esta razón se formuló un modelo de RSU para la UNAM que integra los principios éticos sobre el desarrollo social equitativo y sostenible, no sólo para la producción y transmisión de saberes responsables, sino para lograr una educación que se encamine a la formación

de profesionales cada vez más responsables en todos los sentidos, en particular con el medio ambiente, dentro del marco del 32 Aniversario de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel y a diez años del trabajo que realizan los autores en el Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria y Cuidado del Ambiente.

Para precisar las orientaciones estratégicas que se pudiesen implementar en la universidad sobre RSU, es necesario realizar el siguiente análisis respecto a sus funciones sustantivas:

- a) **Gestión.** Trata de que la administración de los recursos económicos, materiales y humanos en el interior de la universidad se maneje con transparencia y se logren los objetivos para los cuales fueron designados, de acuerdo con cada partida presupuestal.
- b) **Docencia.** Se requiere promover con la planta docente el enfoque de la RSU en las asignaturas y los proyectos de carácter social. En este proyecto se articula la docencia por medio de las asignaturas de Trabajo social comunitario y Teoría de grupos y Trabajo social, ambas de la licenciatura en Trabajo Social.
- c) **Investigación.** Se busca promover la formación de investigadores en esta temática.
- d) **Difusión.** Producir material de divulgación científica a partir de la intervención y sistematización de las acciones realizadas y que se divulguen los resultados alcanzados.
- e) **Extensión y difusión de la cultura.** Realizar proyectos multidisciplinarios para articular acciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura de forma integral que contribuyan a las actividades para beneficio de la sociedad.
- f) **Medio ambiente.** Contribuir con estrategias de cuidado para conservar de manera adecuada los espacios protegidos, utilizar el menor número de materiales contaminantes, hacer uso adecuado de los espacios, separar los residuos sólidos y cuidar especies, animales, plantas y ecosistemas naturales.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN MÉXICO

La prioridad que han tenido las instituciones de educación superior (IES) privadas con relación a las públicas sobre este tema establece la concordancia de elementos entre las tres funciones sustantivas de la universidad; investigación, docencia y difusión y extensión de la cultura, pero no incluye el trabajo de voluntariado ni el cuidado al medio ambiente, aportes que sí ofrece el modelo diseñado.

Como consecuencia de las grandes transformaciones regionales de la realidad latinoamericana y de México, algunas de las cuales han propiciado situaciones de inestabilidad y cambios de rumbo en la educación, surge la necesidad de reenfocar el rol social universitario como mecanismo inductor de mejora en materia de RSU, para que se promueva con los jóvenes durante su formación universitaria.

Algunas IES han adaptado sus procesos a los principios de RSU, buscando aminorar una gran diversidad de problemas, tales como creciente desigualdad en la distribución del ingreso, falta de participación política y ciudadana, vacío en los valores que repercuten en los derechos humanos y retraso en el desarrollo económico de la producción y distribución de los beneficios. De ahí la importancia de la RSU.

En algunas escuelas y facultades de la UNAM se comienza a hablar del manejo transparente y honesto de los recursos y de la formación de los estudiantes como personas capaces de reconocer las consecuencias de su quehacer profesional, por lo que se sugiere realizar un aporte propositivo para puntualizar su rol social, influir en la transformación de la sociedad, retomar los valores del estudiante para ser aplicados en el contexto inmediato de su ejercicio profesional, formando egresados con ética, compromiso y una actitud de responsabilidad social con proyectos comunitarios y actividades de voluntariado.

METODOLOGÍA

Diagnóstico

El equipo que integra el proyecto recibe información por medio de un mapa donde se establece el área geográfica que compone la Zona de Amortiguamiento A2, de la REPSA. Se estudia el área para detectar las principales situaciones problema: residuos sólidos, detección de especies de plantas introducidas, control de malezas y cuidado del sitio. Se determina lo que se va a hacer y en la medida de lo posible se aportan soluciones mediante su tratamiento para el cuidado y respeto al medio ambiente.

Planeación

Las acciones a realizar se comparten con el grupo de voluntarios, lo que genera que sean capaces de asegurar la realización de una serie de objetivos y metas.

Se organiza un grupo de 60 alumnos, subdividiéndolo en equipos de cuatro integrantes. Cada uno es responsable de una actividad, como retirar desechos sólidos, separar residuos, extraer especies de plantas introducidas que provocan el desplazamiento de las plantas nativas, toma de fotografías para realizar la memoria fotográfica, reportes sobre las actividades, edición fotográfica. Todo ello se envía a la Secretaría Ejecutiva de la REPSA para su difusión a través de redes sociales y sitio web.

Ejecución

Se explica al grupo de jóvenes la trascendencia de la actividad, en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria, y se les muestra el video de la REPSA. Se organiza al grupo en equipos, se divide la

zona geográfica en ocho espacios para trabajar, definiendo las responsabilidades, al tiempo que se delimitan las funciones de cada equipo. Existe unidad de mando por medio de dos coordinadores generales. Cada equipo elige la actividad a realizar y eso le imprime un sentido de identidad universitaria.

Evaluación

Es una operación sistemática, flexible y funcional, que se lleva a cabo en todos los procesos de intervención profesional a partir de 2006. Es una forma de investigación social aplicada y encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida datos e información que permitan apoyar un juicio acerca del mérito del trabajo realizado, se hacen los ajustes y se perfecciona el proyecto para intervenir en la siguiente actividad; incluso con un nuevo grupo para dar continuidad a las acciones de docencia, investigación y acción en la conservación de los pedregales, el rescate y la difusión de los pedregales remanentes del sur de la Ciudad de México y de su biodiversidad nativa. Mostrar los resultados alcanzados permite integrar un mayor número de personas para involucrarlas en el desarrollo del mismo.

Se muestran a continuación los resultados logrados anualmente en el periodo que se reporta.

RESULTADOS DE DIEZ AÑOS DE TRABAJO MULTIDISCIPLINARIO

- 2006, se realizó un diagnóstico situacional de la Zona de Amortiguamiento A2, ubicando las especies endémicas e introducidas.
- 2007, se planteó el proyecto de conservación.
- Se integró el equipo multidisciplinario para trabajar en la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel.
- 2008, se realizó un diagnóstico por especialistas de arquitectura, diseño del paisaje, biología, tecnología, medio ambiente, economía, administración y trabajo social.

- 2009, se desarrolló el proyecto que integraba a más de 40 dependencias universitarias.
- 2010, trabajo en Talleres de Responsabilidad Social por el respeto al medio ambiente con voluntarios universitarios.
- 2011, trasplante de especies endémicas del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico-UNAM a la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS)-UNAM.
- 2012, extracción de 4.5 toneladas de residuos sólidos de la Zona de Amortiguamiento A2. Grupo 1312 de Teoría de Grupos y Trabajo Social de la ENTS-UNAM.
- 2013, trasplante de especies nativas a jardines de la ENTS-UNAM por parte del Grupo 1312: Trabajo Social Comunitario. Se desarrolló un modelo de Responsabilidad Social Universitaria.
- 2014-2015, Jornada de Mantenimiento de la Zona A2, considerada Patrimonio de la Humanidad.
- 2016, elaboración de una bitácora de especies protegidas.
- 2017, Exposición fotográfica de las principales especies endémicas de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel.

CONCLUSIONES

La RSU es un compromiso que adquieren los universitarios durante su formación profesional, en las tres funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación y difusión de la cultura, con pleno apego a los valores, rasgos y derechos humanos para beneficio de la sociedad y el cuidado del medio ambiente. A lo largo de diez años, los alumnos de las asignaturas de Trabajo social comunitario y Teoría de grupos y Trabajo social de la licenciatura en Trabajo Social de la ENTS-UNAM han demostrado su compromiso hacia el medio ambiente con la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel.

Las principales acciones llevadas a cabo han sido un diagnóstico situacional, un diagnóstico realizado por especialistas, diez talleres de RSU, se han integrado 648 voluntarios, 487 especies endémicas fueron rescatadas y trasplantadas, se extrajeron más de 6 toneladas de

residuos sólidos, se retiraron plantas introducidas y se realizaron 20 jornadas de mantenimiento de los pedregales para la protección de flora, fauna y afloramientos rocosos del pedregal. La tarea no ha concluido. Se continúa trabajando para mantener los espacios para la investigación y docencia en la universidad. La parte de responsabilidad social en esta institución educativa incluye el programa estratégico que minimiza el impacto humano.

La universidad tiene aún un largo camino que recorrer para mejorar y contribuir de manera eficiente para rescatar la reserva ecológica. Se conocen diversas herramientas que están a disposición de las diversas dependencias universitarias para acercarse a la sociedad y formar un frente a favor de su mantenimiento.

REFERENCIAS

- Bachelard, Olivier, Adriana Burlea y Sthépanie Carpentier (2004), “Approche franco-roumaine de la GRH en PME: Des particularités nationales à un modèle convergeant”, en IAS Luxembourg, *Audit social, responsabilité sociale et développement durable: vers une convergence européenne*, IAS Luxembourg, pp. 208-226.
- Burlea, Adriana (2010), *L'impact de la théorie néo-institutionnaliste sur la responsabilité sociale des entreprises roumaines*, Craiova, Université de Craiova-Roumanie Central/Eastern European online library.
- Burlea, Adriana (2007), *Corporate Social Responsibility*, Craiova, Universitaria Publishing House.
- Derrida, Jacques (2001), *L'université sans condition*, París, Galilée.
- Torres, Ulises (2013), “Construcción de un instrumento para conocer la Responsabilidad Social Universitaria de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México”, tesis de doctorado, México, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- UNESCO (1998a), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Sobre sus principios y misiones educativas*, París,

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion>, consultado el 20 de enero de 2011.

UNESCO (1998b), *Declaración Universal sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, París, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consultado el 20 de enero de 2011.

Vallaey, François (2008), “Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, *Educación Superior y Sociedad*, año 13, núm. 12, pp. 195-220.

ELEMENTOS DE LA ÉTICA CÍVICA

Ética cívica y comportamientos no éticos en los estudiantes del bachillerato de la UNAM

Gabriela Cabrera López y Patricia Gómez Esqueda

INTRODUCCIÓN

Este capítulo busca contribuir a la discusión sobre las actitudes y los comportamientos violentos que cotidianamente ocurren entre los estudiantes del bachillerato. Dichas prácticas, muchas veces, se observan como parte de la convivencia diaria y dejan de advertirse como no éticas; es decir, se normalizan.

Los comportamientos no éticos, que atentan contra la integridad de las personas —agresión física, verbal o psicológica— se han detectado con mayor frecuencia en las escuelas mexicanas, como correlato del incremento de la violencia social en la población. La violencia como construcción social se adscribe a una actitud y conducta no ética e incívica en tanto trasgrede los principios éticos de respeto a la dignidad de la persona, a su libertad de expresión —tanto de pensamientos como de sentimientos— y a su libertad de movimiento.

El abordaje de la violencia escolar en este estudio se asume como el constructo contrario a la convivencia civilizada —ética— tal como la define Victoria Camps (2005).

En el bachillerato —nivel previo al ingreso a estudios universitarios— se han realizado escasos estudios acerca del tipo, actores o frecuencia con que se presentan los comportamientos violentos (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Ramírez, 2008; Hoyos *et al.*, 2009). Concretamente, en las dependencias que pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se carece de un diagnóstico

específico. Sin embargo, los servicios de orientación educativa de esta institución han estado recibiendo, con mayor frecuencia, casos de estudiantes que son objeto de maltrato dentro de las aulas. Por ello, este trabajo se propone explorar la frecuencia con que los estudiantes están observando comportamientos no éticos en sus escuelas.

La perspectiva teórica de la investigación se basa principalmente en el discurso teórico-conceptual de los derechos humanos y en los postulados de la ética aristotélica, que concibe al hombre en tanto ciudadano, con derechos y deberes para con la comunidad (*polis*). La construcción de la ciudadanía se apoya en tres fuerzas vectores: la educación como un proceso socializador; la convivencia como conjunto de procesos psicosociales aprendidos y construidos en la interacción con otros y en contexto y, finalmente, la perspectiva filosófica de los valores compartidos, como son “la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo [...] y la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo” (Cortina, 1997: 229).

Lo anterior coincide con la actitud y el comportamiento del ciudadano cívico descrito por Victoria Camps, quien recupera de Aristóteles las virtudes cívicas como son el coraje y el autodomínio, siempre ubicadas en un término medio; equilibrio que posibilita la justicia. En el discurso educativo actual, estos conceptos se corresponden con los de mecanismos de autorregulación, pensamiento crítico, compromiso y responsabilidad sociales.

Los valores compartidos antes mencionados han sido la principal fuente filosófica para la instauración de los derechos humanos, pues conforman los principios éticos que las personas suelen seguir en la conducción de su vida y la consecución de sus metas. De ahí su relevancia para lograr la convivencia pacífica y justa necesaria para el desarrollo de las sociedades. Su falta de observancia impide el logro de este desarrollo; por ende, los comportamientos que amenazan la convivencia y el desarrollo personal, y de la sociedad en general, pasan a formar parte de los llamados antivalores; esto es, lo que contradice un valor social, ya sea ético o cívico, y por lo tanto no ético, obstaculizador del bienestar, como son los comportamientos hostiles o violentos, apoyados en posiciones de poder y autoridad.

De acuerdo con lo expuesto, la educación, la psicología social y la ética conforman el marco conceptual que cobija la aproximación a la realidad en este trabajo. Una perspectiva adicional es la de orientación educativa, que posibilita una articulación compleja entre las esferas vitales del estudiante de bachillerato: como persona, como estudiante y como ciudadano en ciernes. Este enfoque se adscribe a una postura multimetodológica integradora de aspectos cualitativos que permitan la comprensión de los fenómenos, con aspectos cuantitativos que describan los procesos de esos fenómenos sociales.

ANTECEDENTES

Los crecientes niveles de violencia generalizada que se han venido presentando en la población mexicana también se han incrementado en el interior de las escuelas, agudizándose en el nivel de educación secundaria. Asimismo, ha aumentado la violencia en forma de maltrato físico, verbal o psicológico en las escuelas de bachillerato, también llamada educación media superior. Anteriormente, en este nivel educativo, era posible detectar grupos violentos denominados “porros”, conformados por estudiantes de la escuela y jóvenes ajenos a ésta, cuya actividad principal era intimidar y extorsionar a los estudiantes de la escuela, amenazar a los directivos con el fin de lograr el control político de las instituciones y presionar a los gobiernos locales.

El incremento de la violencia en el nivel medio superior se opone a las expectativas que la *Asignatura de formación cívica y ética*, incluida en los planes y programas de educación básica, ha previsto y que abarca la primaria y los dos últimos cursos de la secundaria (SEP, 2011). Esto supondría pobres resultados para el currículo cívico y ético por diversas razones, como lo señala Teresa Yurén al identificar las causas que podrían estar obstaculizando los resultados esperados de la educación ética, entre las cuales destacan la falta de capacitación de los docentes, la ausencia de enfoques metodológicos y didácticos para la educación valoral y el efecto directivo de las líneas de autoridad en los centros escolares de la enseñanza secundaria (Yurén, 2004).

De ahí que, al arribar a la enseñanza media superior, los estudiantes no siempre hayan desarrollado las competencias cívicas y éticas previstas en el programa de la asignatura en los segundos y tercer cursos de la secundaria (SEP, 2011), por lo que es frecuente que profesorado, tutores y orientadores del bachillerato universitario identifiquen conductas no éticas y transgresoras de las normas morales, convencionales y jurídicas en sus estudiantes.

Asimismo, en los últimos cinco años se ha venido exacerbando el maltrato entre iguales en las escuelas, denominado *bullying* o acoso escolar. El maltrato se asume como una forma de violencia entre las personas, propiciado por la confluencia de factores como la pobreza, el desempleo, la corrupción, la impunidad, la falta de oportunidades de desarrollo, la desconfianza en la clase política y la exclusión social. Todo ello aunado a una cultura que promueve el individualismo, la competencia encarnizada por los escasos espacios de desarrollo —escuela y empleo—, el consumismo y el deseo de satisfacción inmediata (Cortina, 2011).

En la educación media superior, estudian jóvenes de quince a 19 años o más, que atraviesan la adolescencia tardía y que están en proceso de lograr una mayor madurez intelectual y emocional, por lo que sus comportamientos tenderían a ser menos violentos físicamente, pero quizá más violentos psicológicamente, como se observa en los adultos en situaciones laborales o familiares. De acuerdo con Ramírez (2008), los estudiantes de este nivel también están expuestos a sufrir violencia por parte de algunos profesores, que se manifiesta en abuso de poder, extorsión sexual o humillación en público, respecto a sus rasgos físicos o su desempeño académico.

Hoyos, Llanos y Valega (2012) han estudiado la violencia en las universidades colombianas, detectando que las formas más frecuentes de violencia en esta población son hablar mal de otros, poner apodosos y comportarse con indiferencia, con intención de excluir socialmente a sus compañeros.

En México, la Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior 2008 (SEP, 2008) reportaba que 40 por ciento de los estudiantes de

bachillerato habían insultado, rechazado o puesto apodos a otros compañeros, siendo las mujeres quienes más lo hacían. Estos resultados coincidieron con los hallazgos de altos niveles de intolerancia entre los jóvenes, señalados en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2010), del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

Estas situaciones denotan no sólo el debilitamiento de los valores sociales, sino la falta de cultura del respeto a la dignidad de las personas, con base en sus derechos humanos. El respeto y la defensa de los derechos humanos de unos y otros apoya la posibilidad ética de alcanzar una convivencia civilizada, la cual significa vivir con otros bajo normas comunes que permitan el desarrollo social y la satisfacción de necesidades individuales y colectivas.

La convivencia civilizada implica no sólo conocer, respetar y defender los derechos humanos, sino aceptar las diferencias personales de cultura, religión, género, orientación sexual, ideología, recursos económicos o condiciones físicas. Implica, además, saber hacerlo y querer hacerlo; es decir, se requiere asumir actitudes empáticas y tolerantes, basadas en la reflexión y la aceptación de la diversidad; desarrollar habilidades sociales como la empatía, la comunicación asertiva y la argumentación; además de adoptar valores sociales como la solidaridad, la equidad y la democracia como forma de vida, entre otros.

De acuerdo con Victoria Camps (2005), convivir civilizadamente implica respetar y hacer respetar los derechos humanos de todos, aceptar y defender el derecho a la diversidad de personas o grupos, afrontar los conflictos y resolverlos de forma pacífica, justa y democrática, así como solidarizarse y colaborar con los otros cuando éstos lo necesiten.

Con base en lo anterior, burlarse de otras personas, agredirlos físicamente, difundir rumores infundados se consideran formas de maltrato y violencia, relacionadas con la incapacidad para comprender y aceptar al otro, no respetar sus derechos humanos y no saber solucionar los problemas de forma pacífica y justa. En esta primera aproximación a la detección de comportamientos no éticos violentos en

la escuela, uno de los fines ha sido indagar si los estudiantes observan estos comportamientos en su entorno inmediato y no si participan en ellos.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo en dos sistemas de bachillerato de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).¹ La muestra fue de 741 estudiantes, entre los catorce y los 23 años de edad y el método fue exploratorio y descriptivo, para lo cual se utilizó un cuestionario estructurado.

El instrumento se diseñó con base en el marco conceptual sobre convivencia civilizada, con el objetivo de explorar la frecuencia con la que los estudiantes de bachillerato observaban comportamientos no éticos, violentos en la convivencia escolar cotidiana. Se establecieron ocho ítems que indagaron sobre la frecuencia con que se advertían o presenciaban comportamientos violentos no éticos entre a) estudiantes, y b) profesores y estudiantes; sobre: c) estudiantes que utilizaban las redes sociales para maltratar a otros, y d) el uso de dispositivos móviles para maltratar a otros. Las opciones de respuestas fueron tipo Likert con la siguiente escala: 1) siempre, 2) casi siempre, 3) casi nunca, y 4) nunca.

El cuestionario se aplicó en forma aleatoria a los 741 estudiantes de educación media de los tres cursos escolares que integran este nivel, en doce de las catorce escuelas de los dos sistemas de bachillerato de la UNAM, durante los meses de septiembre y octubre de 2013.

1 La Escuela Nacional Preparatoria es el sistema de bachillerato más antiguo de México, no sólo de la UNAM, fue creado en 1868. Su plan de estudios consta de tres cursos escolares, anuales con un máximo de 44 asignaturas obligatorias. En el último año, el alumno puede optar por un área de conocimiento que agrupa hasta 20 asignaturas relacionadas con el área elegida.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un sistema de bachillerato de la UNAM, creado en 1971. Su plan de estudios consta de tres cursos escolares, organizados en seis semestres, con un máximo de 36 asignaturas obligatorias. En el último año, el alumno puede elegir catorce asignaturas de una o más áreas de conocimiento. El enfoque de la enseñanza-aprendizaje es activo, centrado en el estudiante.

Se encontró que la muestra no se ajustó a la distribución normal. El Alpha de Cronbach fue de .860, lo que permitió afirmar que los ítems registraron consistentemente la frecuencia con que se observaron comportamientos no éticos referidos como violentos; el índice Kayser-Mayer-Olkin de .871 también resultó alto, por lo que se procedió a aplicar el análisis factorial exploratorio. En conjunto, los ocho ítems considerados explicaron 63.81 por ciento de la varianza en las respuestas; éstos quedaron agrupados en dos componentes: uno relacionado con la violencia directa y otro con la violencia indirecta, confirmando la validez de constructo. Finalmente, al aplicar U de Mann Whitney en 30 por ciento de los puntajes extremos de las respuestas se encontró que todos los ítems se discriminaron entre sí.

En cuanto a los resultados, el comportamiento no ético más frecuente fue el de estudiantes que agreden a otros por sus bajas calificaciones, con una media de 3.34, mientras que el menos observado fue el de estudiantes que difunden rumores negativos acerca de compañeros o profesores, con una media de 2.55.

Se encontraron diferencias significativas mediante comparación de medias con U de Mann Whitney, en los siguientes casos:

- a) Género. Las mujeres reportaron haber observado más frecuentemente a estudiantes que difundían rumores negativos sobre sus compañeros o sus profesores ($z = -2.913$, $p = .004$). También, observaron con mayor frecuencia que algunos estudiantes ridiculizaban a otros en el grupo académico ($z = -2.133$, $p = .033$).
- b) Rendimiento académico. Los estudiantes de mayor rendimiento académico observaron con menor frecuencia a estudiantes que difundían rumores negativos sobre sus compañeros o sus profesores ($z = -2.538$, $p = .011$). Igualmente, observaron con menos frecuencia a estudiantes que ofendían, insultaban o amenazaban a otros a través de redes sociales como Facebook, Twitter, etcétera ($z = -2.486$, $p = .013$). Por último, estos alumnos observaron con menor frecuencia la agresión física entre sus compañeros de escuela ($z = -2.572$, $p = .010$).

- c) Sistema de bachillerato. Entre los comportamientos menos observados por los estudiantes de la ENP en comparación con los del CCH están agredir físicamente a compañeros(as) dentro de las instalaciones escolares, agredir a otros por sus buenos resultados académicos, ser ridiculizado ante el grupo por el profesor(a), agredir a otros por sus bajas calificaciones y ser ridiculizados ante el grupo por otros estudiantes.
- d) Curso escolar. Los comportamientos no éticos menos frecuentes señalados por los estudiantes del tercer curso, en comparación con los de primer y segundo cursos, fueron agredir físicamente a compañeros(as) dentro de las instalaciones escolares, ser ridiculizados ante el grupo por el profesor(a), difundir rumores negativos acerca de compañeros(as) y ofender, insultar o amenazar a otros a través de las redes sociales. En todos los casos se tomó un nivel de significación de .05.

Por otra parte, como ya se mencionaba, el análisis factorial exploratorio posibilitó establecer dos grupos en los que se ubicaron los ítems relacionados con las conductas no éticas de violencia, en forma de agresión o maltrato físico o psicológico: el primero denominado de Maltrato directo, en donde se agruparon cinco comportamientos: ser ridiculizados ante el grupo por el profesor(a) (.759), ser ridiculizado ante el grupo por otros estudiantes (.758), agredir a otro por sus buenos resultados académicos (.734), agredir a otros por sus bajas calificaciones (.725) y agredir físicamente a compañeros(as) dentro de las instalaciones escolares (.672). Al segundo grupo lo llamamos de Maltrato indirecto e incluyó los siguientes ítems: grabar o fotografiar a compañeros(as) o profesores(as) con el teléfono para burlarse (.823), difundir rumores negativos acerca de compañeros(as) o profesores(as) (.821) y ofender insultar, amenazar a otros a través de las redes (Twitter, Facebook, etcétera) (.734).

CONCLUSIONES

De manera general, se observó que los comportamientos no éticos de agresión física o psicológica —violencia directa— fueron reportados como más frecuentes, mientras que el maltrato en redes sociales se reportó con menor frecuencia, recordando que este tipo de maltrato puede realizarse en solitario o anónimamente. Asimismo, destacó la conducta no ética de maltrato o ridiculización que podrían estar realizando algunos profesores con los estudiantes dentro del aula.

Los resultados de este cuestionario exploratorio permitieron sugerir que:

- a) Los estudiantes que se destacan por su mayor o menor rendimiento académico podrían estar siendo objeto de maltrato en forma de burlas.
- b) Las estudiantes mujeres podrían estar presenciando más comportamientos de maltrato que los hombres.
- c) Los estudiantes de mayor rendimiento académico podrían no estar involucrándose en comportamientos de maltrato o, cuando menos, pareciera que lo hacen con menos frecuencia que los de menor rendimiento académico.
- d) Los estudiantes de tercer curso, el último del nivel bachillerato y previo al ingreso a los estudios superiores, podrían no estar involucrándose con mayor frecuencia en comportamientos de maltrato, que los de primer y segundo cursos.
- e) Los estudiantes de la ENP podrían estar presenciando menos comportamientos violentos en su escuela que los del CCH, en algunos casos.

Los resultados expuestos ponen de manifiesto que las conductas no éticas evidenciadas en la violencia escolar conforman un fenómeno social multifactorial en el que los agentes institucionales, directivos, profesorado, tutores, orientadores y personal administrativo tienen una responsabilidad central en el diseño y la aplicación de estrategias enfocadas a disminuir la violencia cotidiana y promover la convi-

vencia civilizada y ética. Asimismo, es indispensable empoderar y responsabilizar al alumnado para que sean ellos quienes participen en el diseño de estas estrategias y logren generar mecanismos autorreguladores de la expresión de intereses, necesidades y emociones.

Los comportamientos violentos, como asignar apodos o hacer burlas, son parte de la cultura cotidiana y de las formas normalizadas de interacción social en la mayoría de los grupos que conforman la sociedad mexicana. Los apodos o sobrenombres son utilizados indistintamente en todas las etapas de la vida, en la niñez, la adolescencia y la adultez. Se han practicado desde la infancia dentro del entorno familiar —“gordito”, “flaca”, o diminutivos o significantes relacionados con el nombre de pila de las personas: “Teté”, “Tutis”, “Chepe”, etcétera—. Sin embargo, destaca el impacto de esta práctica durante la adolescencia por los procesos de construcción de identidad o de diferenciación, individuación, necesidades de aceptación y pertenencia, descritos en los estadios de este periodo de la vida.

Lo anterior se expresa en que los niños y adolescentes pueden aceptar voluntariamente que se les llame por el apodo más que por su nombre propio, o bien aceptar la situación en aras de pertenecer y formar parte de los subgrupos a los que desea integrarse, como ya señalaban Hoyos *et al.*, 2009.

Ahora bien, el papel de la burla también tiene en México un fuerte componente cultural que, muchas veces, es socialmente aceptado y promovido. La burla es una forma de interacción social que busca disminuir o eliminar el mérito de un rasgo intelectual, afectivo, o condición física o material, de una persona. Puede ser utilizada como broma, con un sentido e intención lúdica o divertida, pero también con una intención de herir, a través del sarcasmo (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005). La burla es una práctica cotidiana que promueve el goce personal, tanto si es para divertirse como para herir a los otros.

Muchas familias en México tienen como forma normal de relacionarse entre sí a la burla, incluso para integrar y demostrar afecto genuino, por lo que esta práctica suele trasladarse fácilmente a otros espacios como el barrio y la escuela. Lo anterior permite aseverar que, en gran medida, el maltrato verbal se apoya en la burla, que se

mueve en un continuo de broma a sarcasmo, de tal forma que la línea que divide la broma del maltrato es muy sutil; además, como han encontrado Hoyos *et al.*, 2009, del repertorio de comportamientos y actitudes de maltrato existen varias prácticas que son socialmente aceptadas e incluso promovidas, por lo que no son identificadas como maltrato, excepto para quien las recibe.

En el caso de los jóvenes de bachillerato, la subetapa o estadio de su edad adolescente que va desde la media a la tardía, es decir, entre los quince y los 19 años, hace que durante su tránsito por los estudios de bachillerato se presente una maduración cognitiva y socioafectiva claramente definida. Los hallazgos de menor involucramiento en comportamientos no éticos, violentos y de maltrato, se ubican en estudiantes de último curso, que son de mayor edad.

Igualmente, es de esperarse que los estudiantes con mayor rendimiento académico tiendan a involucrarse menos en comportamientos o actitudes de maltrato que los estudiantes de menor rendimiento académico, lo cual podría deberse a su mayor compromiso con las metas académicas. Adicionalmente, es reconocido que los alumnos que destacan por su mayor o menor rendimiento académico —entre otros rasgos o condiciones reales o atribuidas—, son frecuentemente objeto de acoso y maltrato, lo que se confirmó en este estudio. Si nos remitimos a la interpretación estadística de la distribución normal, todos aquellos que se encuentran en los extremos de ésta son acosados.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, éstas no son concluyentes, no porque no hayan resultado significativas en este estudio, sino porque en los últimos años las mujeres se han venido incorporando más activamente en comportamientos no éticos, violentos, no sólo en México, sino en el nivel mundial. No obstante, en este caso, las mujeres reportaron observar más comportamientos de violencia que los hombres; esto puede deberse a que la violencia practicada por las mujeres podría ser más de orden psicológico (Hoyos *et al.*, 2009); es decir, más sutil que las de tipo físico o verbal, que son más comunes entre en los varones.

Todo lo anterior permite reflexionar y diseñar nuevos estudios específicos sobre las manifestaciones de eticidad, maltrato y violencia

en las escuelas que se propongan determinar la participación de los estudiantes como actores o testigos de las situaciones; su opinión y valoración de estos comportamientos para generar estrategias de intervención que contribuyan a promover la convivencia civilizada, ética y a la vez erradicar la violencia en las escuelas.

Los hallazgos también apoyan la iniciativa de fortalecer el currículo con contenidos éticos específicos y transversales en la educación media superior que articulen los contenidos disciplinares y favorezcan la formación integral del estudiante y futuro ciudadano, comprometido y socialmente responsable, como promueven Martínez, Buxarrais y Esteban (2002).

REFERENCIAS

- Cabrera, Gabriela y Patricia Gómez (2013), *Curso civilidad y convivencia universitarias. Manual para el facilitador*, México, DGOSE-UNAM.
- Camps, Victoria (2005), “El sentido del civismo”, *Los monográficos de Barcelona metrópolis Mediterránea*, núm. 6, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 15-21.
- Cortina, Adela (2011), “Los valores de una ciudadanía activa. Capítulo 6”, en Bernardo Toro y Alicia Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*, Madrid, OEI/Fundación SM.
- Cortina, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Conapred (2010), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010*, México, Conapred.
- Hoyos, Olga, Marina Llanos y Sandra Valega (2012), “El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución”, *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 3, pp. 793-802.
- Hoyos, Olga, Lidia Romero, Sandra Valega y Carmen Molinares (2009), “El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla”, *Pensamiento Psicológico*, vol. 6, núm. 13, pp. 109-126.

- Martínez, Miquel, María Rosa Buxarrais y Francisco Esteban (2002), “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, pp. 17-43.
- Prieto, María, José Carrillo y José Jiménez (2005), “La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1027-1045.
- Ramírez, Gloria (2008), “Por el derecho a una vida libre de violencia en la educación media superior”, *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias 2008*, México, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos/UNAM, <http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/05_CDEncuentro/contenidos/GR_ponencia_2.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2013.
- SEP (2011), *Programa de Formación Cívica y Ética para Enseñanza Secundaria*, México, SEP.
- SEP (2008), *Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuela Públicas de Educación Media Superior*, México, SEP-SEMS.
- Toro, Bernardo y Alicia Tallone (coords.) (2011), *Educación, valores y ciudadanía*, Madrid, OEI/Fundación SM.
- Yurén, Teresa (2004), “La asignatura ‘Formación Cívica y Ética’ en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos”, en SEP-SEBN, *Informes finales de Investigación Educativa*, México, SEP-SEBN, <<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv>>, consultado el 15 de febrero de 2012.

AIOEP	Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional
AMPO	Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación
ANPAE	Asociación Nacional de Políticas y Administración de la Educación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CA	cuerpos académicos
Capes	Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CE	Ciencias de la Educación
Celade	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía
CIEG	Centro Interdisciplinario de Estudios de Género
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CNDCYT	Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conapred	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Cread	Centro de Investigación sobre la Enseñanza, el Aprendizaje y la Didáctica

DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DGOSE	Dirección General de Orientación y Atención Educativa
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENTS	Escuela Nacional de Trabajo Social
EC	European Commission
FCE	Fondo de Cultura Económica
IES	instituciones de educación superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Inep	Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais
INHPH	International Network for the History of Public Health
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
LEI	licenciatura en Educación Indígena
MEC	Ministerio de Educación
MEEF	Métier de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMARS	Observatorio Ambiental de Responsabilidad Social en el Ámbito Sanitario
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PET	Polyethylene Terephthalate
PIB	producto interno bruto
PIDE	Plan Institucional de Desarrollo
Pige	Programa Institucional de Género
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plan Nacional de Educación
PNP	Plan Nacional de Posgrado
Proap	Programa de Apoyo de Posgrado

Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PTC	profesores de tiempo completo
ReNu	Reserva Nacional Urbana
REPSA	Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel
RS	responsabilidad social
RSC	responsabilidad social corporativa
RSU	responsabilidad social universitaria
SAS	Sistema Avanzado de Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
UA	Universidad de Antioquia
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UCV	Universidad Católica de Valencia
UDA	Universidad de Atacama
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPAEP	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
UPEL	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USR	universidad socialmente responsable

MARTHA AGUILAR GIL es licenciada en Sociología y doctora en Sociología, ambas por la Universidad Pontificia de Salamanca; profesora docente e investigadora en la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. Sus publicaciones más recientes son Martha Aguilar, José María Bleda y Carlos Felipe Centelles, “La opinión de los estudiantes universitarios respecto a su responsabilidad social”, en María Teresa Martín y José Manuel Velasco (2016), *Responsabilidad social universitaria. Sociedad, formación y actores*, Valencia, Editorial Tirant Lo Blanch; José María Bleda y Martha Aguilar Gil (2015), *Teorías sociológicas. Su aplicación a los campos de la salud y del comportamiento electoral*, Madrid, Universitas.

JOSÉ MARÍA BLEDA GARCÍA es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid; doctor en Sociología por la Universidad de Murcia y docente e investigador en Universidad de Castilla-La Mancha-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Sus publicaciones más recientes son Martha Aguilar, José María Bleda y Carlos Felipe Centelles, “La opinión de los estudiantes universitarios respecto a su responsabilidad social”, en María Teresa Martín y José Manuel Velasco (2016), *Responsabilidad social universitaria. Sociedad, formación y actores*, Valencia, Editorial Tirant Lo Blanch; José María Bleda y Martha Aguilar Gil (2015), *Teorías sociológicas. Su aplicación a los campos de la salud y del comportamiento electoral*, Madrid, Universitas.

SILVIA BRISEÑO AGUERO es maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM (Morelos); asistente de investigación en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario y docente de Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del estado de Morelos. Sus líneas de investigación son Ética, política y diversidad en las organizaciones y Procesos de educación y formación. Sus publicaciones más recientes son Teresa Yurén, Enrique García, Evelyn Moctezuma, Silvia Briseño, y Ana Esther Escalante (2018), “La construcción del ethos del investigador en educación. La perspectiva de estudiantes”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 67 y Teresa Yurén, Leticia Pons y Silvia Briseño (2016), “La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas”, *Edetania*, vol. 50.

GABRIELA CABRERA LÓPEZ es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona e imparte docencia en Educación Continua en diversas universidades de México. Sus líneas de investigación son Educación ética y cívica, Orientación educativa, Competencias genéricas y Toma de decisiones. Sus publicaciones más recientes son Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2018), “Project: Civic coexistence at the University, violent attitudes and behavior in High School Senior Students of Mexico”, International Conference on Guidance and Counselling for Solidarity, Social Justice and Dialogues in a Diverse World, UNESCO Chair, Polonia, Universidad de Wrocław; Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2018), *Con-Vive. Civilidad y convivencia universitarias. Manuel para el alumno*, México, UNAM y Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2017), “Civilidad y Convivencia universitarias: Taller *ConVive* para estudiantes de bachillerato de la UNAM”, Publicación digital del Congreso Internacional de Orientación Educativa, México, AIOEP/UNAM/AMPO. En 2013, recibió el Reconocimiento Trayectoria Profesional, Red Latinoamericana de Orientación Educativa.

ANTELMO CASTRO LÓPEZ es doctor en Ciencias Educativas por la UABC; profesor en la Facultad en Ciencias Administrativas y Sociales y, actualmente, jefe del Departamento de Actualización Curricular y Formación Docente, ambas de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Evaluación y Formación docente. Sus publicaciones más recientes son Antelmo Castro,

Alicia Chaparro y Joaquín Caso (2015), *Modelos de formación docente: análisis de las prácticas de formación de profesores de educación básica en México y Latinoamérica*, Madrid, Editorial Académica Española y Edna Luna, Leticia Elizalde, Alma Delia Torquemada, Antelmo Castro y Edith Cisneros (2013), “La evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional”, en Alma Maldonado (coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE. Cuenta con el Reconocimiento del Perfil Deseable Prodep.

RODOLFO CRUZ VADILLO es doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesor; investigador en la UPAED y docente de licenciatura y posgrado del área educativa en el Decanato de Artes y Humanidades en la misma universidad. Sus líneas de investigación son Política educativa y Educación inclusiva. Sus publicaciones más recientes son Rodolfo Cruz, “¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? perspectivas y posibilidades de avance”, *Revista Alteridad*, vol. 13, núm. 2, 2018; Rodolfo Cruz, “Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases para una educación inclusiva”, *Revista Educere*, vol. 21, núm. 68, 2017.

GABRIELA CZARNY KRISCKAUTZKY es doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav del IPN; profesora en el área de Diversidad e Interculturalidad de la UPN-Ajusco; es docente en la licenciatura en Educación Indígena, en la maestría en Desarrollo Educativo y en el doctorado en Educación en la misma universidad. Sus líneas de investigación son Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración; Jóvenes indígenas y educación superior, y Formación docente para contextos de diversidad sociocultural y lingüística. Sus publicaciones más recientes son Gabriela Czarny (2017), “Schooling processes enand the indigenous peoples in urban contexts in Mexico”, en Pink y Noblit (eds.) (2017), *Second International Handbook of Urban Education*, vol 1, Suiza, Springer y Gabriela Czarny, “Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional”, *Revista del CISEN*, vol. 4, núm. 1, 2016.

GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ es doctora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; profesora de tiempo completo e imparte

docencia en la licenciatura en Educación y en la maestría en Innovación educativa en la misma universidad. Es miembro del Comité Doctoral del Posgrado y del Comité para el Rediseño Curricular de Maestría de Género y Políticas Públicas. Sus líneas de investigación son Dimensiones sociales de la educación: Valores, Ética profesional, Excelencia del profesorado, Identidad profesional, Violencia en la universidad. Sus publicaciones más recientes son Guadalupe Chávez, “Maneras de hacer didáctica de los profesores universitarios de excelencia”, *Praxis Sociológica*, núm. 22, 2017; Guadalupe Chávez, “Ética profesional y derechos humanos en cuestionamiento: los rasgos de violencia docente contra estudiantes”, en Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante (coords.) (2016), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, Cuernavaca (e-book).

MÔNICA APARECIDA DA ROCHA SILVA es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Brasilia y profesora titular de la Universidad Federal de Tocantins. Sus líneas de investigación son Políticas públicas, Educación comparada, Universidad y desarrollo regional. Es vicedirectora de la ANPAE. Sus publicaciones más recientes son Mônica da Rocha y Michelle Araújo (orgs.) (2017), *Poder político y políticas públicas. Desafíos y dimensiones contemporáneas para el desarrollo*, Tocantins, Brasil, EDUFT; Lucía Medeiros, Erica Bertolossi y Mônica da Rocha (2017), “El plan de carrera de los técnicos administrativos federales: El caso de una Universidad del Norte de Brasil”, *Revista Observatório*, vol. 3, núm. 3. Jeany Castro y Mônica da Rocha (2016), “La institucionalización de la ciencia y la tecnología en Tocantins (1988-2015), a la luz del federalismo brasileño”, *Desenvolvimento Reginal em Debate*, vol. 6, núm. 3.

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER es doctora en Educación por la UAEM y profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Ética, política y diversidad en las Organizaciones, Procesos y Actores educativos. Sus publicaciones más recientes son Ana Esther Escalante y Cony Saenger, “El sentido ético en la educación superior para la reestructuración del tejido social”, en Alonso Valenzuela y Cony Saenger (coords.), *La reconstrucción del tejido social en Morelos*, Cuernavaca, Ediciones Navarra; Ana Esther Escalante,

Luz Marina Ibarra y Leticia Pons (2017), “Docentes de dos universidades públicas mexicanas ante la integridad académica de sus estudiantes”, *Cuadernos de H. Ideas*, vol. 11, núm. 11, <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64836/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1>; Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante (coords.) (2016), *Investigación en educación y valores. Ética, ciudadanía y derechos Humanos*, Cuernavaca, UAEM/Praxis digital.

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA es doctor en Educación por la Universidad de São Paulo; tiene un posdoctorado en Educación por la misma universidad y es profesor titular en la Universidad Federal de Goiás. Sus líneas de investigación son Políticas educativas, Políticas y gestión de la educación superior, Gestión escolar, Formación y profesionalización docente. Es presidente de la Asociación Nacional de Políticas y Administración en Educación y becario de Productividad en Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Sus publicaciones más recientes son João Ferreira y Karine Nunes, “Producción del conocimiento en la universidad pública en Brasil: tensiones, tendencias y desafíos”, *Educação em Revista*, vol. 32, núm. 4, 2016; Deise Mancebo, João dos Reis y João Ferreira, “Políticas, gestión y derecho a la educación superior: nuevos modos de regulación y tendencias en construcción”, *Acta Scientiarum. Education*, vol. 40, núm. 1, 2018; João Ferreira y Karine Nunes, “Producción del conocimiento en la universidad pública en Brasil: tensiones, tendencias y desafíos”, *Educação em Revista*, vol. 32, núm. 4, 2016; João Ferreira (2015), “El posgrado y la investigación en Brasil: Procesos de regulación y de reconfiguración de la formación y de la producción del trabajo académico”, *Práxis Educativa*, vol. 10, núm. 2.

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA es doctor en Educación por la UAEM (Morelos); docente-investigador adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior del gobierno federal e imparte su docencia en bachillerato. Sus líneas de investigación son Políticas educativas, Formación docente y Educación y valores. Sus publicaciones más recientes son Luz Marina Ibarra, Ana Esther Escalante y César Darío Fonseca, “La responsabilidad social universitaria en una universidad pública mexicana: la UAEM”, en Douglas Izarra (2016), *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabi-*

lidad social universitaria en Iberoamérica, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Ana Esther Escalante, Luz Marina Ibarra y César Darío Fonseca, “Responsabilidad social universitaria o universidad socialmente responsable: la importancia del sujeto”, *Revista Electrónica: Diálogos Educativos*, vol. 16, núm. 31, 2016.

LUIS ENRIQUE GARCÍA PASCACIO es maestro en Investigación Educativa y estudiante del doctorado en Educación, ambos por la UAEM. Sus líneas de investigación son Educación superior, Valores y Política científica. Sus publicaciones más recientes son Teresa Yurén, Enrique García, Evelyn Moctezuma, Silvia Briseño y Ana Esther Escalante, “La construcción del ethos del investigador en educación. La perspectiva de estudiantes”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 67, 2018 y Ana Esther Escalante y Luis Enrique García Pascacio, “La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿una tarea sólo del docente?”, *Edetania*, vol. 50.

PATRICIA GÓMEZ ESQUEDA es licenciada en Psicología por la UNAM, y actualmente labora en la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Habilidades sociales, Acoso escolar, e Inserción laboral. Sus publicaciones más recientes son Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2018), “Project: Civic coexistence at the University, violent attitudes and behavior in High School Senior Students of Mexico”, International Conference on Guidance and Counselling for Solidarity, Social Justice and Dialogues in a Diverse World, UNESCO Chair, Polonia, Universidad de Wroclaw; Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2018), *Con-Vive. Civilidad y convivencia universitarias. Manuel para el alumno*, México, UNAM y Gabriela Cabrera y Patricia Gómez (2017), “Civilidad y Convivencia universitarias: Taller *ConVive* para estudiantes de bachillerato de la UNAM”, Publicación digital del Congreso Internacional de Orientación Educativa, México, AIOEP/UNAM/AMPO.

JÉRÔME GUÈRIN tiene un posdoctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Rennes 2, Francia; es profesor-investigador en la Universidad de Brest; decano de la Facultad de Ciencias del Deporte y de la Educación y responsable de la maestría en Formación de formadores de adultos, ambos

por la Universidad de Brest. Es miembro del Consejo de Dirección de la Universidad de Bretaña Occidental. Sus líneas de investigación son Formación de adultos, formación profesional; Enseñanza y aprendizaje en contexto de formación; Análisis de la actividad humana y construcción de la experiencia. Sus publicaciones más recientes son Jérôme Guérin y André Zeitler, “Cours de vie, apprentissage et transformations d’habitudes de vie d’une malade diabétique”, *Les Cahiers du Cerfee*, núm. 44, 2017 y Brigitte Albero y Jérôme Guérin, “Note de synthèse: L’intérêt pour l’activité en Sciences de l’éducation. Vers une approche fédératrice”, *TransFormations*, núm. 11, 2014.

ANA HIRSCH ADLER es doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, e investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesora en el Posgrado de Pedagogía, ambos de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Educación y valores, Ética profesional, Ética de la Investigación y Excelencia del profesorado del Posgrado de la UNAM. Sus publicaciones más recientes son Araceli Barragán, Milagros Figueroa y Ana Hirsch, “Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado”, *Investigación y Formación pedagógica. Revista del CIEG*, núm. 77 enero-junio de 2018, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Ana Hirsch y Cecilia Navia, “Ética de la investigación y formadores de docentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm 3, 2018.

LUZ MARINA IBARRA URIBE es doctora en Educación por la UAEM (Morelos), profesora-investigadora en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla y docente de licenciatura y posgrado, ambos en la misma universidad. Sus líneas de investigación son Educación, Valores y Políticas educativas. Sus publicaciones más recientes son Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante, “La universidad socialmente responsable y el desarrollo de capacidades: más allá de sus muros”, en José Antonio Ibáñez-Martín (2017), *Actas del VIII Congreso Internacional de filosofía de la educación*, Madrid, Editorial Dykinson; Luz Marina Ibarra, Pablo Guerrero y Joaquín Mercado J., “Valores éticos y profesionales. Percepción de docentes y estudiantes en posgrados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Teresa

Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante (2016), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, UNAM/Reduval.

DOUGLAS A. IZARRA VIELMA es doctor en Educación por la UPEL, profesor asociado y docente de ética profesional en la Extensión Académica San Cristóbal de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Formación e identidad docente, Rasgos de los docentes en el ejercicio de su profesión, Desarrollo de la identidad ética en los docentes. Sus publicaciones más recientes son Cecilia Navia, Ana Hirsch y Douglas Izarrara, “Discursos y tensiones en Venezuela y México en torno a la profesión docente”, *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 50, 2017 y Douglas Izarrara, “Experiencias para la formación en valores de docentes estudiantes de postgrado”, en *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (2016), Venezuela, UPEL.

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA es doctor en Educación por la UAT, decano de Artes y Humanidades en la UPAP, donde es también profesor-investigador en el doctorado en Educación y docente en la licenciatura en Psicopedagogía. Sus líneas de investigación son Educación y valores, Ética profesional y Responsabilidad social universitaria. Sus publicaciones más recientes son Juan Martín López Clava, “Dilemas éticos en la investigación científica desde la mirada de investigadores nacionales de una universidad privada en México”, *Praxis Sociológica*, 2017; “Ética profesional y responsabilidad social en la investigación: el caso de investigadores nacionales de una universidad privada en México”, en Douglas Izarrara (coord.) (2017), *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica y “Educación y “Formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morin”*, *Revista Diálogos Sobre Educación*, 2016.

CECILIA NAVIA ANTEZANA es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París 3; profesora-investigadora en la UPN-Ajusco, docente en licenciatura en Educación Indígena, y tiene una maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Doctorado en Educación, todo por la misma universidad. Sus líneas de investigación son Formación docente, Ética, Identidad profesional y Formación de profesionales indígenas. Sus publicaciones

más recientes son “Ética de la investigación y formadores de docentes”, *REDIE*, vol. 20, núm. 3, en coautoría con Ana Hirsch, 2018; “Acciones para la formación en valores profesionales en docentes”, en Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante, *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*, México, UAEM, 2016. Cuenta con el Reconocimiento del Perfil Deseable Prodep.

AMALIA NIVÓN BOLÁN es doctora en Antropología Social por la ENAH; profesora titular en la UPN-Ajusco, en programas de licenciatura y posgrado. Sus líneas de investigación son Estudio de las políticas educativas en la historia de formación de profesores de la escuela primaria moderna de finales del siglo XIX, con una perspectiva histórica biográfica, contextual y hermenéutica. Es integrante editorial de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Sus publicaciones más recientes son “Los congresos educativos latinoamericanos del siglo XIX la formación y práctica de la escuela primaria y sus docentes”, en Alberto Rodríguez (2017), *Travesías por la historia de la educación*, México, UNAM, 2017 y “Experiencias de formación con estudiantes indígenas de educación superior”, en Antonio Carrillo *et al.* (2018), *La escritura como proyecto intercultural en la era de la sociedad del conocimiento*, México, UPN.

GUADALUPE PALMEROS Y ÁVILA es doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la UAB. Es profesora-investigadora en la UJAT, en donde imparte asignaturas en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Sus líneas de investigación son atención a grupos vulnerables en relación con el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior. Sus publicaciones más recientes son Guadalupe Palmeros, Judith Pérez-Castro y María Quiroz, “Educational inclusion and development of strategies for learning a second language. The case study of a student with visual impairment”, *International Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 7, núm. 7, 2017; Guadalupe Palmeros y Joaquín Garín, “La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas desde la revisión de las políticas educativas”, *Educación*, vol. XXV, núm. 49, 2016 y “Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual”, *Perspectivas Docentes*, núm. 61, 2016.

JUDITH PÉREZ-CASTRO es doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Es investigadora en el IISUE, de la UNAM y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Políticas educativas, Equidad e inclusión educativa, Ética profesional y valores profesionales. Sus publicaciones más recientes son Judith Pérez-Castro y Pamela González, “Los servicios profesionales para las personas con discapacidad. Principios, valores y dilemas éticos”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018 y “La ética académica en contextos laborales cambiantes”, *Praxis Sociológica*, núm. 22, 2017.

BRUNO SÁNCHEZ FLORES es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Siglo XXI del estado de Puebla, maestro en Psicología del Trabajo y las Organizaciones en la UPAEP, en la que fue becario nacional de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Se dedica a la práctica profesional de la Psicología Organizacional.

ROBERTO SANZ PONCE es doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia, profesor de la UCV en la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación son Formación del profesorado y Teoría de la educación. Sus publicaciones más recientes son Roberto y Aurelio González-Bertolín (2018), *La educación sigue siendo un “tesoro.” Educación y docentes en los Informes internacionales de la UNESCO*, UNESCO; Roberto Sanz y Ángela Serrano, “¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos”, *Revista Teoría de la Educación*, vol. 29, núm. 2, 2017 y Roberto Sanz y Ana Hirsch, “Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, 2016. Es director de la revista *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas* y secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación y Miembro de la Junta Directiva del Colegio Oficial de Pedagogos de la Comunidad Valenciana.

ARMANDINA SERNA RODRÍGUEZ es doctora en Ciencias Educativas por la UABC. Profesora-investigadora en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y actualmente coordinadora general de Formación Básica,

ambos por la UABC. Asimismo, es coordinadora general de Formación Básica de la UABC. Sus líneas de investigación son Ética y valores profesionales, Formación del profesorado, Tutorías, Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Sus publicaciones más recientes son Armandina Serna “Competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes de posgrado”, en Ana Hirsch y Rodrigo López-Zavala (2014), *Competencias del profesorado universitario: un asunto de ética y valores profesionales*, México, UAS/Ediciones del Lirio/Universidad de Valencia/Universidad Antonio Nariño/UAT/UPAEP/Univerisdad Luis Amigó/Universidad de Antofagasta e ISCEEM y Armandina Serna (2013), *Competencias del profesorado universitario: un asunto de ética y valores profesionales*, México, UAS/UABC/UAT/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/UPAEP/Ediciones del Lirio. Reconocimiento del Perfil Deseable Prodep.

ULISES TORRES SÁNCHEZ es doctor en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Es profesor de asignatura en las materias de Teoría de Trabajo Social Comunitario, Teoría de Grupos y Trabajo Social en la ENTS de la UNAM, fue profesor de asignatura del Seminario de Tesis, Modelos de Intervención, del Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, de 2008-2013. Sus líneas de investigación son Responsabilidad social universitaria. Sus publicaciones más recientes son Ulises Torres, “Responsabilidad social universitaria con jóvenes indígenas con VIH/Sida: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura, en Olber Eduardo Arango (coord.) (2016), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: universidad, sociedad y sujeto*, Medellín, Colombia y Ulises Torres y Ana Hirsch, “Ética profesional en los estudiantes de la ENTS-UNAM”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 142, 2013.

GENOVEVA VILLALOBOS CONTRERAS es maestra en Recursos Naturales en la UAEM (Estado de México); profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias de la UNAM; miembro del Instituto de Ciencias aplicadas y Desarrollo Tecnológico, profesora de Biología de Plantas y de Etnobotánica en la Facultad de Ciencias, ambos por la misma universidad. Sus líneas de investigación son Etnobotánica de plantas comestibles, Plantas medicinales, Identificación de plantas vasculares y diversos. Ha hecho trabajos de restau-

ración en el Circuito Exterior Sur de la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel. Recibió el premio a la mejor tesis de licenciatura por la UNAM.

BENJAMIN WATTEAU es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Rennes 2, Francia. Es docente en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación en la Universidad de Brest. Investigador independiente y docente en la maestría en Formación de Formadores de adultos en la Universidad de Brest. Sus líneas de investigación son Formación de adultos, formación profesional; Enseñanza y aprendizaje en contexto de formación; Análisis de la actividad humana y construcción de la experiencia; Acompañamiento, cuidado y formación en etnomedicina china. Sus publicaciones más recientes son Benjamin Watteau (2017), “Approche écologique de l’activité de création en formation : Le cas de l’atelier de projet en architecture”, tesis, Université Rennes 2 y Benjamin Watteau, Jérôme Guérin, Brigitte Albero y Catherine Archieri, “Dynamique d’usage des objets techniques et individuation des dispositifs de formation”, *Travail et Apprentissages*, núm. 18. Recibió mención honorífica en su tesis doctoral.

TERESA YURÉN es doctora en Filosofía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente: Doctorado en Educación y Licenciatura en Filosofía (UAEM). Líneas de investigación. Ética, política y diversidad en organizaciones y procesos educativos; Dispositivos de formación y saberes en educación; Filosofía de la educación. Sus publicaciones más recientes son Teresa Yurén, Enrique García, Evelyn Moctezuma, Silvia Briseño y Ana Esther Escalante, “La construcción del ethos del investigador en educación. La perspectiva de los estudiantes”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 67, 2018; Teresa Yurén, Leticia Pons y Silvia Briseño, “La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas”, *Ede-tania*, 2016 y Teresa Yurén (2013), *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético política*, México, Juan Pablos/UAEM.

*Ética profesional y responsabilidad social universitaria:
experiencias institucionales*

Se terminó de imprimir en enero de 2019 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en Calle 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly.

Para los interiores se utilizó papel cultural de 90 gramos y para forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Fragoso.

El tiro consta de 200 ejemplares.