



Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia

Mario Rueda Beltrán, coordinador

En la búsqueda de elementos explicativos que permitan mejorar el quehacer docente en las instituciones de educación superior, surge el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia”, que reunió a un grupo de investigadores de cuatro países, quienes analizaron el contexto en el que los docentes desarrollan su práctica desde tres dimensiones de análisis –macro, meso y micro– en siete universidades. Mediante la aplicación de diferentes técnicas para recabar la opinión de directivos, profesores y estudiantes, así como del análisis de textos, se obtuvieron los resultados reportados en el libro, los cuales nos ofrecen elementos para reflexionar sobre la función docente y los aspectos contextuales que la influyen, además de identificar procesos y condiciones que pueden favorecerla.

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.

Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia

Mario Rueda Beltrán, coordinador



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2016

Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia / Mario Rueda Beltrán, coordinador. -- Primera edición.

324 páginas. – (IISUE educación).

ISBN: 978-607-02-8560-8

1. Maestros universitarios -- Evaluación de. 2. Maestros universitarios -- Formación de. 3. Enseñanza universitaria – Evaluación. I. Rueda Beltrán, Mario, editor. II. Serie.

LB2333.P73 2016

LIBRUNAM 1918464

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 UNAM.

Esta obra es producto del proyecto de investigación financiado por el Conacyt, clave 166792: “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Dania Fabiola Beltrán Parra

Diseño de cubierta
Diana López Font

Conversión a PDF
Jonathan Girón Palau

Primera edición: 2016
Primera edición digital: 2016

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.
www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-02-8560-8
ISBN (PDF): 978-607-02-8562-2
ISBN (EPUB): 978-607-02-8561-5”



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 2.5 (México).
Véase el código legal completo en: [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México](#)

Hecho en México

- 9 Presentación
- 15 Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional
Autónoma de México
Mario Rueda Beltrán, Alejandro Canales y Yolanda Leyva
- 71 Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma
de Baja California, México
Edna Luna Serrano
- 103 Desarrollo de la docencia: Universidad privada
del sureste de México
*Edith J. Cisneros Chacón, José Alberto Contreras Eljure
y José L. López Osorio*
- 151 Desarrollo de la docencia: Universidad Católica Cecilio Acosta
y Universidad del Zulia, Venezuela
*María Cristina Parra-Sandoval, Ana Julia Bozo de Carmona,
Alicia Inciarte González y Jesús Alberto Fuenmayor*
- 209 Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional
de Tres de Febrero, Argentina
*Norberto Fernández Lamarra, Carlos Mundt, Cristina Tommasi,
Elizabeth Martinchuk y Pablo García*

- 253 Desarrollo de la docencia: Universitat de València
José González-Such, Carlos Sancho-Álvarez y Margarita Bakieva
- 281 Análisis comparativo de los indicadores
para el desarrollo de la docencia
Luz Ma. Edith Cárdenas M. y Mario Rueda Beltrán
- 299 Reflexiones generales sobre el contexto
para el desarrollo de la docencia
*Margarita Bakieva, Alejandro Canales, Edith J. Cisneros,
Norberto Fernández, José González, Jesús Jornet, Yolanda Leyva,
Edna Luna, Ma. Cristina Parra-Sandoval, Mario Rueda
y Carlos Sancho*
- 309 Anexo I
- 317 Siglas y acrónimos
- 321 Semblanzas

El contenido de este libro es una respuesta a las inquietudes personales surgidas después de más de una década de realizar estudios sobre la evaluación del desempeño docente en las IES. La sensación que quedaba luego de una intervención para desarrollar procesos de evaluación del desempeño docente era que el impacto logrado por ésta era muy menor o no mostraba efectos claros de mejora. Por otra parte, era evidente el sentimiento compartido en prácticamente todos los ámbitos institucionales de que la docencia no es una actividad con el suficiente reconocimiento social, a pesar de su importancia en los procesos de formación profesional, principal razón de ser de las IES. Esta situación orientó la búsqueda hacia el escrutinio del contexto institucional para identificar algunos elementos explicativos o mayores posibilidades de lograr mejoras evidentes en el quehacer docente en dichas instituciones. Así fue como surgió el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”, adscrito a la RIIED, cuyos primeros resultados se comparten ahora con todos aquellos interesados en el tema.

La primera iniciativa condujo a la elaboración de un modelo para orientar las actividades de un grupo de colegas en contextos institucionales de diferentes países. Esta iniciativa dio como resultado final la integración de seis trabajos, realizados en distintas universidades iberoamericanas, con el propósito de ofrecer información sobre las condiciones prevalcientes en el desarrollo de la docencia en cada una de ellas. A través de estos reportes se da cuenta del

impacto que tienen, en el docente y en su práctica, aspectos fundamentales como las políticas para la educación superior, dictadas por organismos internacionales y nacionales, así como los contextos regionales y nacionales que les son propios.

En el mismo sentido, se destacan el entorno institucional y los factores normativos, organizativos, de infraestructura, de comunicación y de gestión, entre otros, que al interior de las propias universidades definen y regulan la actividad docente en general y sus procesos de evaluación en particular. También se identifican las condiciones institucionales que tienen una influencia más directa en la práctica docente en el aula y la clase, como la comunicación, las características de los principales actores educativos (maestros y estudiantes), las condiciones físicas, los recursos materiales y los servicios con los que cuentan o no en los espacios de aprendizaje.

Este panorama hizo posible observar la diversidad y multiplicidad de factores que inciden, de diferentes maneras y con distintos grados de intensidad, en el docente, en sus condiciones laborales, en su superación profesional y en su desempeño, por lo que deben tomarse en cuenta de manera integral cuando se pretende expresar opiniones sobre su práctica. Valorar la calidad docente implica ir más allá de las acciones de enseñanza que se viven en las aulas. Requiere tomar en cuenta los elementos contextuales y situacionales que actúan como facilitadores u obstáculos del actuar docente y de las experiencias de aprendizaje.

En el estudio participaron siete universidades de cuatro países: de Argentina, la Untref; de España, la UV; de México, la UNAM, la UABC y una universidad privada del sureste mexicano, y de Venezuela, LUZ y la Unica.

Los seis trabajos retoman la propuesta de Rueda, Luna, Canales y Leyva de proponer niveles macro, meso y micro para abordar el análisis del contexto institucional (ver anexo 1). Este modelo reconoce la importancia de un análisis sistémico que involucre diversos factores contextuales y la exploración de la opinión y la percepción de los principales actores asociados en la labor docente. En este sentido, la presente investigación contribuye a la validación empírica y la aplicación de dicho modelo a partir de los indicadores definidos

para cada nivel de análisis y los instrumentos en los que éstos se concretaron.

La metodología en los diferentes trabajos se centró, de manera general, en el análisis de documentos y la aplicación de cuestionarios en grupos focales para recolectar información y opiniones de estudiantes, docentes y directivos de las instituciones participantes. En algunos estudios, las herramientas de la propuesta se adaptaron con el fin de tener más correspondencia con el contexto de aplicación. Cada grupo de investigadores participantes optó por el uso de diferentes procedimientos, recursos y herramientas para apoyar y facilitar la organización y el análisis de la información obtenida.

El libro está organizado en ocho capítulos. El primero corresponde al trabajo desarrollado en la UNAM en tres escuelas o facultades pertenecientes a las áreas de humanidades, ciencias y salud, respectivamente. El estudio ofrece un panorama de la educación superior de México, en general, y de la UNAM, en particular, como aspectos referenciales de las condiciones vinculadas a la función docente, así como un acercamiento a las circunstancias institucionales desde la perspectiva de tres actores fundamentales: los directivos, los docentes y los estudiantes, que dan cuenta, desde su perspectiva, de la variedad de aspectos que influyen en la práctica docente.

Los testimonios recolectados en este trabajo permiten identificar aspectos claramente pertenecientes a los tres niveles considerados en la metodología, que reflejan la dificultad de separar los vínculos entre ellos; asimismo, muestran las afectaciones a la práctica docente derivadas de cada nivel analizado.

El capítulo dos corresponde a la UABC. Presenta en particular la metodología que se siguió para la definición de los instrumentos (basados en dimensiones, subdimensiones, indicadores y reactivos) y la valoración de los mismos con base en la comparación y el análisis de documentos, junto con la opinión de los actores involucrados. Participaron docentes, estudiantes y directivos de las facultades de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, así como funcionarios de la administración central responsables de implementar el modelo educativo y de operar los programas dirigidos al profesorado.

El estudio identifica las relaciones y correspondencia entre las políticas nacionales y los planes y programas institucionales que orientan las prácticas docentes al interior de la universidad; asimismo, menciona que los instrumentos desarrollados y aplicados permitieron conocer el impacto de las variables institucionales que afectan de manera directa al docente, su formación, su práctica y su vínculo con el estudiantado.

El capítulo tres presenta el trabajo de una universidad privada del sureste mexicano. El estudio se centró en cuatro licenciaturas: enfermería, educación, derecho e ingeniería de sistemas. En este trabajo se realizaron también entrevistas a funcionarios.

Los resultados destacan, desde la opinión de los involucrados, la implicación de las políticas nacionales en el nuevo papel y funciones que se esperan del docente. El estudio identifica los contextos macro, meso y micro, con influencia entre sí, y proporciona información sobre su impacto en la práctica docente; también pone de relieve la necesidad de realizar más investigaciones sobre el tema, en las que se consideren especialmente los niveles meso y micro de análisis.

En congruencia con la metodología mencionada, en el capítulo cuatro se describen las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en dos universidades venezolanas, ambas ubicadas en Zulia: LUZ, pública y autónoma, y Unica, privada. De la primera se seleccionaron las carreras de educación, odontología, diseño gráfico y biología, mientras que de la Unica se eligieron educación, artes (diseño gráfico) y comunicación social. Los resultados discuten la brecha entre el discurso nacional e institucional y la realidad del funcionamiento de la universidad; destacan aspectos como la expansión y la diversificación que impera como política educativa en el país y su repercusión en la calidad y práctica docentes.

El capítulo cinco muestra los resultados del estudio realizado en la Untref de Buenos Aires, Argentina. En este estudio se trabajó con tres carreras de los campos de ciencias de la salud, ciencias sociales e ingenierías: enfermería, administración de empresas e ingeniería en informática, respectivamente. Sus resultados presentan aportaciones que sirven a la discusión acerca de la manera en que el modelo analítico aplicado ha contribuido a documentar el impacto que

los elementos contextuales y situacionales ejercen sobre el funcionamiento de las organizaciones educativas y la labor del profesorado, así como sobre la calidad de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, el estudio se concibe como un espacio de reflexión sobre las condiciones y circunstancias que rodean la labor del docente dentro de las instituciones.

El capítulo seis corresponde a la UV, en España. En este estudio participaron las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, con las carreras de pedagogía y educación social; de Derecho, con las de derecho y criminología; y de Geografía e Historia, con las carreras del mismo nombre. El trabajo permitió acercarse a la realidad que viven los profesores y estudiantes. Los resultados explican que la situación se ve distinta desde una visión macro que desde una visión micro. También destaca la importancia de haber trabajado con distintos tipos de carreras y las similitudes en los planteamientos que se obtuvieron.

En el capítulo siete se presenta un análisis de los indicadores de cada una de las experiencias estudiadas que se asocian con las mejores condiciones para el desarrollo de la docencia en cada una de las respectivas instituciones.

Por último, el capítulo ocho presenta una reflexión general del estudio, en donde se enfatiza la diversidad de contextos regionales, nacionales e institucionales que viven las universidades participantes y que dificultan la generación de conclusiones unívocas y globales. El capítulo ofrece una reflexión sobre la función docente y su desarrollo en los tres niveles de análisis. Destaca también la importancia de la docencia y las iniciativas para su crecimiento y consolidación en las universidades, al tiempo que, de manera implícita, se reconoce la urgente necesidad de que todos los actores involucrados desplieguen acciones para hacer posible el reconocimiento de la actividad docente como instrumento clave en la formación profesional y la construcción de ciudadanía de los estudiantes.

Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México¹

Mario Rueda Beltrán

Alejandro Canales

Yolanda Leyva

INTRODUCCIÓN

Tres escuelas o facultades pertenecientes a las áreas de humanidades, ciencias y salud de la UNAM participaron en este proyecto con la finalidad de conocer la situación institucional prevaleciente en el cumplimiento de la función docente y validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a dicha función en el marco de la educación superior (ver anexo 1; Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). El modelo referido identifica tres niveles de análisis: macro, referente a las políticas nacionales e internacionales que enmarcan a la institución; meso, que integra las condiciones institucionales en torno al trabajo docente, y micro, que contempla las prácticas dentro del aula.

Por medio de grupos focales, entrevistas y cuestionarios se identificaron los puntos de vista de tres de los principales actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) en relación con los factores contemplados para la evaluación de la docencia. Asimismo,

1 Proyecto financiado por el Conacyt, clave 166792: "Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas". Responsable: Mario Rueda Beltrán. Colaboradores: Edna Luna, Alejandro Canales, Yolanda Leyva. Asistentes de investigación: Fabiola Rodríguez Sánchez, Rosa Elsa González Ramírez, Luz Iris Eneida López Valdez, Aidé Alonso Lucero, Moramay Guerra García, Maricela Martínez Sánchez, Alan Eduardo López Alcántara, Aurora Lechuga Rodríguez, Yareni Annalie Domínguez Delgado, Mario Ernesto Morales Ruiz y Luz Edith Cárdenas Muñoz.

se recogieron algunas sugerencias para mejorar la práctica docente en las IES. Tratándose de un proyecto multidisciplinario en colaboración con otras universidades de distintos países, se vuelve necesario contextualizar las experiencias desarrolladas en cada una de las instituciones participantes y el ambiente educativo en donde tuvieron lugar.

CONTEXTUALIZACIÓN

Durante el ciclo escolar 2012-2013, la SEP reportó un total de 3 987 IES en México, en las que se imparten diferentes niveles educativos: técnico superior, normal licenciatura, licenciatura universitaria y tecnológica, y posgrado. Existen 30 495 programas de educación superior, desde técnico superior hasta doctorado, con un total de 3 300 348 estudiantes matriculados y 533 584 alumnos egresados. En las IES laboran 352 007 docentes, además de que existen 319 instituciones en el sistema no escolarizado, con un total de 661 programas y una matrícula de 423 305 estudiantes. Esta diversidad responde a la necesidad de lograr una cobertura significativa en educación superior.

Sin embargo, la cobertura actual es en promedio de 32 por ciento, cifra que ubica a México por debajo de otros países latinoamericanos. En la modalidad escolarizada, alcanza sólo a 3 de cada 10 mexicanos en edad de cursar estudios superiores, es decir, de entre 19 y 23 años de edad. En cuanto a la cobertura en el territorio nacional, el reporte de la SEP señala que, en general, los estados más desarrollados son los que tienen los niveles de cobertura de educación superior más elevados, entre ellos: el Distrito Federal, con 74 por ciento; Nuevo León, con 42 por ciento, y Sinaloa, con 40 por ciento. Las entidades con mayores rezagos en este indicador son Chiapas, con 16 por ciento, y Oaxaca y Guerrero, ambos con 18 por ciento. Cifras como las anteriores reflejan un entorno en el que interviene una multiplicidad de factores para determinar los niveles de alcance de las IES, tales como el financiamiento, el tipo de nombramientos y las modalidades y la diversidad de programas.

En función de su financiamiento o sostenimiento, las IES en México pueden ser públicas, dependientes del financiamiento público, o privadas, independientes o dependientes del financiamiento privado, con o sin fines de lucro. En cuanto a los títulos concedidos por las universidades, se señala que el de técnico superior universitario o profesional asociado supone haber pasado 1440 horas frente a docente. Para obtener la licenciatura se requieren 2400 horas, mientras que el título de especialidad exige 180 horas frente a docente. La maestría y el doctorado requieren 300 y 600 horas, respectivamente. Esto ha llevado a las instituciones a diseñar programas de estudio presencial, semipresencial y a distancia, así como de tiempo completo o medio tiempo, siempre y cuando se cumplan los créditos correspondientes al número de horas que un estudiante universitario interactúa con sus profesores y las dedicadas de manera independiente. Un aspecto a resaltar es que, pese a los avances e inversión en educación, “la eficacia del gasto en educación y el logro académico en México se cuentan entre los más bajos” (OCDE, 2015). Desde luego, existen particularidades supeditadas a la forma en que se organizan las instituciones, por lo cual es imprescindible contextualizar aquellas en las que se realizó el proyecto.

La UNAM está integrada por 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 4 escuelas de educación superior. En el nivel medio superior cuenta con 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tiene una estructura de investigación compuesta por 33 institutos y 14 centros de investigación. En 2015 registró 38793 académicos, con un total de 47810 nombramientos: 5421 profesores de carrera, 2551 investigadores, 2097 técnicos académicos en docencia, 2184 técnicos académicos en investigación, 30511 profesores de asignatura y 4820 asistentes de profesor o investigador, así como 226 en el rubro “otros”, en el cual se incluye a profesores o investigadores visitantes o eméritos. Ofrece 3 planes de estudio de bachillerato, 33 carreras o salidas terminales técnicas, 115 carreras de licenciatura con 203 opciones educativas, 36 programas de especialización con 227 orientaciones y 41 programas de posgrado con 92 planes de estudio de maestría y doctorado. En el ciclo escolar 2014-2015 tuvo una matrícula de 342542 estudiantes:

201206 en la licenciatura, 28018 en el posgrado, 112576 en el bachillerato y 742 en el prepedagógico de la Facultad de Música.

Las cifras anteriores reafirman la diversidad en la UNAM como una de las cualidades que la distinguen de otras IES en el país. Por ello, y en relación con los propósitos de este proyecto, a continuación se describen de manera particular las áreas que fungieron como participantes:²

1. La ENEO imparte la licenciatura en enfermería y la licenciatura en enfermería y obstetricia, ambas en sistema escolarizado y SUAYED, así como 13 especializaciones y 1 maestría. La matrícula consta de 3429 estudiantes: 2231 en la licenciatura escolarizada y 1198 en la licenciatura SUAYED. Los 426 docentes se dividen en 356 profesores de asignatura, 19 técnicos académicos y 51 profesores de carrera.
2. La Facultad de Filosofía y Letras imparte 15 planes de estudio en la licenciatura escolarizada y 6 en el sistema abierto; ofrece, además, 14 opciones de maestría y 10 de doctorado. La matrícula suma 14836 estudiantes: 8141 en licenciatura escolarizada, 3461 en licenciatura SUAYED, 1822 en maestría y 1412 en doctorado. El número de docentes asciende a 1305, divididos en 1018 profesores de asignatura, 236 profesores de carrera, 43 técnicos académicos y 8 investigadores.
3. La Facultad de Ciencias imparte 8 licenciaturas en el sistema escolarizado, mientras que en el posgrado ofrece 10 opciones de maestría y 9 de doctorado. La matrícula está integrada por 10527 estudiantes: 7792 en licenciatura, 1647 en maestría y 1088 en posgrado. Los 1789 docentes se agrupan de la siguiente manera: 1314 profesores de asignatura, 289 profesores de carrera, 185 técnicos académicos y 1 investigador.

El principal interés de este proyecto consistió en validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales

2 Los datos a los que se hace referencia en este capítulo corresponden al ciclo escolar 2013-2014.

asociadas a la función docente en la educación superior (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014).³

En este sentido, la presente investigación contribuye a la validación empírica y aplicación de dicho modelo, explorando las condiciones vinculadas con la práctica docente desde la perspectiva de los directivos, docentes y alumnos como agentes informativos importantes.

Algunos de los elementos que este modelo considera explorar son los siguientes:

1. Grado de desarrollo de los programas de estudio.
2. Grado de participación de los docentes en la planeación académica.
3. Papel de los cuerpos colegiados.
4. Recursos disponibles que brinden apoyo a las actividades docentes.
5. Distintos factores que pueden influir en la docencia en el aula (tamaño de grupo, perfil de los estudiantes y código de ética, entre otros).
6. Factores que facilitan la reflexión del trabajo en el aula, tanto individual como colectivamente (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012).

MÉTODO

El objetivo específico del proyecto fue identificar los factores institucionales, es decir, las políticas, condiciones y prácticas de gestión que promueven la mejora de la calidad de la enseñanza en universidades mexicanas, con el propósito de validar el modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en la educación superior (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). Para lograr lo anterior se llevó a cabo un estudio de casos (Popham, 1988; Stake, 1998), para el cual cada una de las institucio-

3 Las principales características de dicho modelo pueden consultarse en el anexo 1.

nes educativas participantes representó un caso. Se realizó una evaluación de los factores institucionales a través de la documentación de los indicadores que plantea el modelo.

De las instituciones seleccionadas participaron 15 directivos, 21 profesores y 398 estudiantes provenientes de las distintas áreas del conocimiento en la UNAM. Del área de salud se contó con la participación de 4 directivos, 9 profesores y 43 estudiantes; de ciencias, con 8 directivos, 6 profesores y 323 estudiantes y, de humanidades, con 3 directivos, 6 profesores y 32 estudiantes.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron seis instrumentos⁴ de recolección de datos:

1. Guión de entrevista para el grupo focal sobre el desarrollo de la docencia, dirigido a directivos a partir de la revisión de la literatura y la discusión por parte de los investigadores sobre los objetivos del grupo focal, así como las dimensiones del modelo de evaluación que se pretendía explorar durante la entrevista. Partiendo de las dimensiones del modelo de evaluación de competencias docentes (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014), se diseñaron preguntas que permitieran identificar los indicadores de cada una de las dimensiones.
2. Guión de entrevista para el grupo focal sobre el desarrollo de la docencia, dirigido a profesores. Al igual que el guión de entrevista para directivos, el de docentes incluyó preguntas para documentar las percepciones que éstos tienen sobre las prácticas y condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia, así como las sugerencias que identifican para mejorarlas.
3. Guía de trabajo: orientaciones para los grupos focales, desarrollo de la docencia. A partir de los fundamentos teóricos revisados se ofrecen lineamientos generales para el diseño y desarrollo

4 Todos los instrumentos se encuentran disponibles en el sitio del proyecto: <<http://www.iisue.unam.mx/docencia/materiales.html>>.

de los grupos focales, así como el análisis de la información extraída de los mismos.

4. Cuestionario para directivos sobre el desarrollo de la docencia. Constituido por 12 reactivos, tiene como propósito recabar información sobre los factores que afectan la práctica docente desde la perspectiva de los directivos. Además, incluye un espacio en el cual se pide proponer sugerencias para mejorar la docencia en su facultad.
5. Cuestionario para docentes sobre el desarrollo de la docencia. Consta de 10 reactivos que indagan sobre la situación laboral, formación y prácticas en el aula. Incluye también un espacio en el cual se pide al docente que escriba algunas propuestas de mejora para las condiciones en las que ejerce la docencia.
6. Cuestionario para estudiantes sobre la valoración de las variables del contexto. Este cuestionario es una adaptación del cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los alumnos (Calderón y Luna, 2011). Consta de dos apartados: el primero explora los datos sociodemográficos del estudiante, incluida la información sobre la institución a la que pertenece; el segundo, indaga la opinión de los alumnos acerca de los programas, servicios e infraestructura de sus respectivas facultades. Incluye un espacio adicional para escribir comentarios. Se diseñó en la aplicación de Google Forms, por lo que se les pidió a los estudiantes responderlo en línea.

PROCEDIMIENTO

Durante el curso del proyecto se formaron los grupos focales con directivos y docentes, y se realizó la aplicación del cuestionario en línea para estudiantes. Después de cada sesión de los grupos focales se revisaron los datos recuperados a través de la documentación audiovisual de las sesiones. Se hicieron las transcripciones correspondientes y se procedió al análisis de la información.

El análisis de los datos tuvo lugar en dos momentos. Primero, se hizo un análisis de contenido de las verbalizaciones hechas por

docentes y directivos durante las entrevistas en los grupos focales. Posteriormente, se analizaron las respuestas de los estudiantes al cuestionario en línea. Para el análisis de contenido se transcribieron las entrevistas; cuatro investigadores revisaron de manera independiente las transcripciones, identificando categorías con base en las dimensiones del modelo. Se discutieron las coincidencias y discrepancias entre investigadores en relación con las categorías obtenidas a partir de los contenidos de las entrevistas. Se realizó una segunda revisión independiente por cada investigador, para lo cual se establecieron categorías de análisis con viñetas que ejemplificaran cada categoría y se introdujeron las categorías de análisis en el *software* Atlas.ti 7.1. Se realizó una codificación del modelo en dicho programa, que permitió categorizar el discurso de los docentes a partir de las dimensiones propuestas en el modelo, y se analizó el contenido de todas las entrevistas usando también el programa mencionado. Con base en los reportes generados por el Atlas.ti 7.1 se analizaron las diferencias y similitudes en el discurso de los directivos y profesores para dar cuenta de las distintas perspectivas y formas en las que se hace referencia a la docencia y su práctica en la universidad.

Finalmente, a partir de los datos obtenidos de la aplicación en línea del cuestionario de opinión de los alumnos a través Google Forms, se elaboró una base de datos que sirvió para identificar los resultados más significativos, así como un análisis descriptivo de las diferentes dimensiones consideradas en el instrumento.

RESULTADOS

El reporte de resultados incluye las descripciones que corresponden a las visiones compartidas por los participantes, independientemente de la institución de procedencia; sólo en aquellos casos en los que surge alguna singularidad se menciona la institución de pertenencia. En algunos casos se incluyen expresiones literales de alguno de los participantes. Los resultados se encuentran organizados en términos de la estructura del modelo y corresponden a los tres niveles de análisis (ver anexo 1).

Nivel macro

Para el presente estudio se analizaron las políticas internacionales sugeridas por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (derivado de las políticas del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012), los programas de acreditación de las licenciaturas –como los CIEES–, el SNI, además de la ANUIES y el Programa Sectorial de Educación, junto con diferentes legislaciones en los ámbitos federal y estatal.

En general, los grupos focales comentaron poco en torno a este nivel. En el área de humanidades se reconoce a las IES como entes que no están separados de la realidad que los rodea. Es decir, así como el contexto en el que se encuentran se va modificando (organismos internacionales, política u otros factores), las universidades también asimilan los cambios y se van reconstituyendo con el fin de adaptarse a ellos.

Según lo reportado, una de las principales condiciones que se está modificando en la UNAM es la relativa a las contrataciones, debido a que los escenarios nacional e internacional así lo demandan. A través de distintas políticas educativas se han impulsado cambios en la relación laboral de los profesores con las instituciones.

Tanto los docentes de humanidades como los directivos de ciencias señalaron la contradicción entre el discurso oficial y la realidad. Reclamaron que, así como se nombra y destaca al profesor como el actor más importante en la práctica docente –y así lo refuerza la reciente reforma educativa–,⁵ este discurso debería acompañarse también de acciones de mejora que contemplen las condiciones reales en las cuales realiza su trabajo (por ejemplo, crear un sistema nacional de docencia). En particular se señaló al SNI; los directivos

5 La reforma educativa, promulgada en 2013 por el presidente de México, Enrique Peña Nieto, tiene como objetivo asegurar la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior); la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como órgano constitucional autónomo y máxima autoridad en materia de evaluación.

de humanidades y ciencias afirmaron que su implementación no ha contribuido a mejorar la docencia en la UNAM.⁶

Los participantes de humanidades, salud y ciencias reconocieron la importancia de los CIEES⁷ y el Comace⁸ debido a que la acreditación de las licenciaturas que se imparten es una de las principales preocupaciones de la universidad y, por ende, de los directivos. En este sentido, los directivos de humanidades y ciencias afirmaron también que todas las licenciaturas de sus facultades están acreditadas; esto ha llevado a que necesariamente se modifiquen las condiciones institucionales en torno a la docencia, las asesorías y, sobre todo, la evaluación de los profesores.

Esta acreditación que realizan los organismos certificados también ha implicado una modificación de los perfiles docentes requeridos en las distintas facultades para mantener las certificaciones y continuar en un lugar destacado en los *rankings*. Por ejemplo, los directivos de humanidades señalaron que en el caso de los profesores se evalúan aspectos como estancias de investigación realizadas en instituciones nacionales y en el extranjero, su escolaridad y su currículo. Sin embargo, estos requerimientos no implican necesariamente que los profesores que cumplen con ellos sean las personas más adecuadas y aptas para la docencia, porque estas políticas se han adoptado sólo para cumplir con las exigencias impuestas tanto a nivel nacional como internacional.

6 El SNI se creó en julio de 1984 para reconocer la labor de las personas dedicadas a generar conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y el prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos, cuyo monto varía en función del nivel asignado.

7 Los CIEES son nueve cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos de IES representativas de las diversas regiones del país. Estos académicos tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

8 El Comace es un organismo no gubernamental reconocido formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Evalúa que los programas educativos de enfermería de nivel superior cumplan con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza-aprendizaje y servicios, así como en sus resultados.

En general, como se podrá advertir, los participantes del estudio reconocieron diversas situaciones en las cuales su práctica docente se ve afectada por la normatividad institucional y la influencia de las actuales políticas educativas. Sin embargo, aunque el aspecto macro se ha modificado, como los cambios a los perfiles del personal o los procesos de acreditación de los estudios que se ofrecen, esto no necesariamente ha beneficiado la labor de los maestros.

Nivel meso

Planes y programas institucionales

Esta dimensión es parte del modelo de análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. Se ubica en el nivel meso, que conforma las condiciones institucionales que integran el trabajo docente, y se divide en seis apartados: tipo de proyecto educativo, perfil docente, normatividad institucional, programas de formación de los profesores, programas de evaluación docente y otras acciones de la planeación institucional.

Tipo de proyecto educativo

Gracias a la autonomía, cada facultad de la UNAM modifica y reconstruye a su manera su propio proyecto educativo, por lo que una gran cantidad de éstos, a su vez, se interpretan y se llevan a la práctica de diferentes maneras.

El Programa de Renovación de la Planta Académica fue discutido ampliamente en uno de los grupos focales para analizar tanto su alcance como sus fines. Este programa encuentra eco en una iniciativa estratégica planteada por la ANUIES,⁹ el Programa Nacional

9 La ANUIES es una asociación no gubernamental conformada por 180 universidades y otras IES, tanto públicas como privadas, de todo México. Con respeto a la autonomía y pluralidad de las instituciones asociadas, la ANUIES coordina el desarrollo de la educación superior; contribuye a su fortalecimiento con declaraciones, aportaciones y directrices; participa con las autorida-

de Renovación de la Planta Académica en las IES, que especifica la necesidad de reajustar las políticas de jubilación de manera que sean acordes con la necesidad de los profesores, pero también que correspondan a los fondos disponibles. Una de las principales razones enunciadas para promover este programa es que permitiría, consecuentemente, ofrecer puestos de investigadores o docentes a los jóvenes preparados para ello, por lo que esta seguridad laboral reduciría los índices de la denominada fuga de cerebros.

El programa ha encontrado fuerte resistencia en la UNAM porque puede afectar su práctica en el aula y las condiciones laborales que posibilitan dicha práctica. Es probable que esté en curso una transición generacional que modifique de forma importante las prácticas y, tal vez, como lo indicó un profesor del grupo focal de humanidades, también existe la posibilidad de que dicho programa tenga como fin, en el mediano plazo, modificar el perfil docente y desaparecer el contrato colectivo de la UNAM, el cual regula las contrataciones, derechos y obligaciones de los académicos en esta institución.

En el grupo focal de docentes del área de salud se mencionó lo siguiente: “La universidad dice: ‘Te los llevas a la práctica, es un derecho’. Pero cometen algunos errores garrafales algunos chicos que obviamente no cumplen con el perfil.”

Así, los docentes manifestaron su inconformidad con estas políticas y decisiones institucionales enfocadas en la enseñanza clínica-práctica que debe recibir el alumno, porque complican la planeación y el desarrollo de las actividades del profesor con sus estudiantes.

Asimismo, los docentes se inconformaron con el aumento de la matrícula, debido a la falta de condiciones de las escuelas para atender tal cantidad de alumnos, lo que provoca grupos sobresaturados. Aunque se han asignado dos profesores por grupo para que sea menor la proporción profesor-alumno, los docentes no consideran esto como una solución, debido a que las aulas no son suficientemente amplias. Reclaman la falta de un proyecto educativo institucional congruente, que agrupe la formación y los esfuerzos individuales de

des educativas en la formulación de planes y programas nacionales de educación superior, e impulsa la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa.

los profesores en un proyecto colectivo y que incluso permita superar las problemáticas en torno a las disciplinas que imparten.

En contraste, los directivos de la ENEO afirmaron reconocer a la docencia como una función prioritaria de la universidad en general y de su escuela en particular: “Tenemos un modelo *sui generis* (donde la práctica es indispensable), que si bien puede ser que no esté, no lo tengamos plasmado en un documento escrito, pero es un modelo que está, que existe.”

Mencionaron que la aplicación de este modelo, como parte del proyecto educativo, ha tenido resultados como el aumento de la escolaridad de los docentes, la incursión en nuevas áreas de investigación y, gracias a la diversidad de los profesores, la actualización de uno de los planes de estudio.

En cuanto a la problemática de la reducción de alumnos aceptados para prácticas en los campos clínicos, el grupo focal comentó un proyecto que ya se está realizando en las especialidades y en el SUAYED: introducir la figura del tutor clínico a la modalidad escolarizada. Su importancia reside en que genera un nuevo modelo de docencia, donde el profesor de aula dejaría de estar a cargo de todos los procesos de acompañamiento del estudiante, dejando la formación en el campo clínico a este nuevo especialista. Es conveniente resaltar que dicha figura responde a una de las observaciones del Comace para evaluar las asesorías en los campos clínicos.

En el área de ciencias se mencionó constantemente la intención de cambiar los paradigmas de enseñanza: “Vamos a utilizar los talleres que fueron generados para hacer docencia de manera distinta, por proyectos, encontrar la solución de un fenómeno y cómo lo podrías medir.”

Esta nueva orientación, que modifica sustancialmente la práctica docente, requirió considerar aspectos como el perfil del profesor que se hará cargo del grupo, las características de los estudiantes, la facilidad con que éstos pueden acceder a los contenidos por medio de internet y el tamaño de los grupos.

Docentes y directivos de esta área señalaron la importancia de algunos programas para los estudiantes que se han impulsado en su facultad, los cuales han tenido resultados positivos en los alumnos y

su desempeño escolar. Entre ellos destacan el esquema de ayudantes para la formación de maestros, el programa de tutorías, las becas alimenticias y el programa de ayuda psicológica. Estos programas están enfocados en dos vertientes: compensatorios y de formación académica. Tales acciones reflejan el proyecto educativo de la facultad, en el que las condiciones del contexto de los estudiantes se consideran como un aspecto sustancial, por lo cual se les ofrece opciones para poder mejorar su rendimiento.

Perfil docente

Dentro de la UNAM, el docente es una figura importante en la formación de los estudiantes. Por sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, logra los objetivos y las metas propuestos en el proyecto educativo vigente y de él depende el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Galvis, Fernández y Valdivieso (2006) afirman que el perfil docente se integra por un conjunto de competencias necesarias para realizar dicha actividad profesional, a partir de determinados criterios y parámetros de calidad. Este perfil constituye un elemento de referencia para que las instituciones definan los niveles de logro de las competencias y los procesos de formación y actualización de los estudiantes.

Cada dependencia estudiada presenta peculiaridades en cuanto a sus necesidades y el perfil de docentes que demanda. El área de humanidades cuenta con profesores que tienen una formación heterogénea: “La mayoría son jóvenes con doctorado, hay pocos maestros y muchos menos licenciados.” Los doctores pertenecen al padrón de jóvenes investigadores del Conacyt. Los directivos indicaron que esto representa grandes ventajas para el fortalecimiento de la docencia, pero también desventajas: si bien tienen 30 años, los doctores están faltos de experiencia. Afirmaron que no existen lineamientos que definan un perfil idóneo de estas áreas e, incluso, que el perfil docente se basa en muchas ocasiones en la tradición de seleccionar “personas idóneas, en función de la experiencia que tengan en la facultad y currículo”.

El área de salud manifestó que es indispensable contar con profesores que dominen la disciplina, esto es, las cuestiones didácticas, pedagógicas y tecnológicas. De igual manera se requiere que estén identificados con esta profesión eminentemente práctica, que valora la experiencia clínica y comunitaria, además de que el docente actúa como un experto acompañante que inicia a los alumnos en la práctica médica y los orienta en cuanto a los procedimientos e intervenciones que se realizan en escenarios reales (hospitales, clínicas y comunidades). Finalmente, los directivos señalaron que se ha ido transitando de manera paulatina hacia niveles académicos más altos en la planta docente.

En el área de ciencias, la formación académica de la planta docente corresponde a los niveles más altos en cuanto a grados académicos. Es decir, se solicita que los profesores cuenten con estudios de doctorado o posdoctorado y estén vinculados con la investigación. No obstante, los directivos de esta dependencia mencionaron la necesidad de repensar el perfil de estudiantes que se quiere formar para que se seleccione de manera pertinente el tipo de profesor que pueda contribuir a su formación integral.

En la UNAM, el perfil de los docentes es diferenciado para cada área de conocimiento. Se requiere definir de manera explícita características, competencias, elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas que cada facultad o escuela establece para la conformación de una planta docente acorde con sus planes de estudio y el perfil de alumno que se desea formar. Quizás, el componente más relevante es el Programa de Renovación de la Planta Académica, el cual está en marcha, pero cuyos efectos todavía no se aprecian completamente.

Normatividad institucional

Las normas más importantes para los docentes se encuentran en el EPA, el cual contiene las reglas que rigen las relaciones entre la universidad y todo el personal académico. El perfil de los profesores que ingresan a la UNAM se modifica regularmente. Un docente del área de humanidades relató:

Nosotros tenemos muchos filtros, con aspiración de llegar a ser profesores de carrera, y de repente, por cuestión de edad ya no vamos a poder serlo, porque tenemos más de 40 años y el nuevo reglamento dice que si eres varón con 35 se acabó.

El Consejo Universitario es la autoridad colegiada responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y el funcionamiento técnico, docente y administrativo de la universidad (UNAM, s.f.). La estructura de este consejo se replica en los consejos técnicos de cada escuela o facultad, los cuales intervienen en la planeación académica, así como en todo tipo de trámites y en la evaluación del personal académico y de los alumnos. De esta forma, el ingreso como docente a la universidad está regulado por el Consejo Técnico de su respectiva facultad, como señaló un directivo del área de salud.

Sin embargo, las disposiciones oficiales no siempre se cumplen al pie de la letra, lo que genera conflictos entre los docentes. Por ejemplo, en el caso de la asignación definitiva de una asignatura, un profesor de humanidades expuso:

Tenemos casos de profesores de asignatura que cumplieron sus tres años, como marca el estatuto, para solicitar la asignación definitiva; la han solicitado y la respuesta ha sido: “En cuanto sea posible, se abre.” Son condiciones laborales legalmente irregulares.

La normatividad está enfocada en apoyar a los docentes, pero en la práctica puede tener un resultado contrario.

Los profesores del grupo focal de humanidades pusieron el énfasis en las diferencias reglamentarias que se presentan de acuerdo con el tipo de contratación:

El que tú seas profesor de carrera, tú dices: “Mi materia es A y B, y bajo el principio de libertad de cátedra, yo la organizo, la estructuro y la defino, pues dependiendo de mi perfil, de mi interés, de mis preferencias, de mi gusto.” Cuando supongo que contratan a alguien por asignatura y le dicen: “Hay didáctica, hay que dar didáctica X.” Pues tienes que

dar didáctica X. Allí hay un terreno poco transparente en términos de qué entendemos cada uno de nosotros, dependiendo de la categoría y del nivel que estás, por libertad de cátedra.

De acuerdo con el estatuto, en ambos casos se rigen por las mismas normas con respecto a la práctica docente; el quehacer cotidiano de la universidad está visiblemente marcado por el tipo de contratación de cada profesor.

Cada escuela tiene la autonomía para determinar algunas reglas que no contravengan a las del estatuto y, generalmente, se incluyen dentro de la planeación académica para apoyar la práctica docente. Un directivo de humanidades señaló:

La mayoría más o menos sigue los programas. Hay otros que no los siguen, que son los menos, un mucho menos no los siguen, todavía estamos por cuantificar eso, estamos en puertas de evaluar el funcionamiento del plan de estudios 2010.

Sin embargo, no siempre se cumple dicha función de apoyo a la práctica docente, tal como lo señaló un maestro de esta área: “Me piden que les mande mi programa a la coordinación. ¿Para qué? El tema es que a la mejor esa información se queda sólo en la coordinación.” Otro más afirmó: “Ahí creo que hay un problema fuerte para el Colegio de Pedagogía, el poder establecer estrategias de mejora en la práctica docente.”

Los profesores reclamaron que esa concentración de información se pueda utilizar para mejorar su práctica, además de constituirse en una herramienta que les permita conocer el trabajo y los contenidos que sus compañeros están impartiendo.

Programas de formación docente

En el Marco Institucional de Docencia se establece que, para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar actualización y dominio de los conocimientos y

métodos de enseñanza, así como una actitud adecuada y respetar los principios éticos y académicos de la institución. En este sentido, los programas de formación docente son sustanciales para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, porque permiten la actualización de los conocimientos disciplinares y didácticos.

Los comentarios de las tres áreas de conocimiento se pueden agrupar en dos vertientes: los profesores que aseguraron desconocer los programas de formación docente –tanto de sus respectivas facultades como de la universidad en general, así como los responsables de dichos programas– y los que afirmaron que la oferta de cursos de formación y actualización continua son pocos para el conjunto de maestros de la universidad. Los profesores de ambas vertientes señalaron desconocer los resultados de estos cursos de formación. Por este desconocimiento, los directivos aseguraron que es común que los docentes no atiendan los cursos a los que se les invita, pues los coordinadores consideran que no son necesarios.

Esta situación de controversia es aún más grave en el área de la salud, puesto que docentes y directivos manifestaron opiniones contrarias entre sí. Por un lado, los profesores afirmaron que los programas de formación docente son deficientes, mientras que los directivos aseguraron que la formación docente es un área prioritaria de la institución, por lo que está estructurada adecuadamente. Este tema, uno de los más discutidos dentro de los grupos focales de esta área, es una muestra más de cómo un mismo aspecto puede percibirse de manera diferente por distintas personas dentro de la misma institución. Por lo tanto, es un ejemplo de cómo la falta de comunicación entre los diversos actores puede poner en riesgo los programas institucionales (en este caso, el de formación docente).

Aun cuando cada escuela o facultad tiene la autonomía para determinar qué cursos de formación docente impartir, un directivo de humanidades mencionó que la universidad, por medio de la DGAPA, ha impulsado un programa de inducción para profesores de nuevo ingreso. El curso, que apenas se está implementando en las escuelas y facultades que conforman la UNAM, parece responder a lo que los profesores de las tres áreas reclamaban como necesario, ya que permite a los nuevos docentes conocer la normatividad de la institución,

los planes de estudio con que trabajarán y aspectos didácticos para llevar a cabo su labor adecuadamente. De acuerdo con maestros y directivos, la formación continua de la planta docente es una necesidad para el desarrollo adecuado de los procesos educativos de la universidad.

Hasta ahora, los programas de formación docente han sido el mecanismo más recurrente para actualizar al personal y responder a los retos de las condiciones cambiantes en las que desempeña su trabajo, aunque seguramente también han mostrado que su alcance resulta limitado y que su eficacia no siempre ha sido notoria.

Programas de evaluación docente

De acuerdo con lo expresado por los directivos y docentes de las tres áreas del conocimiento, en la UNAM no hay un único programa institucional de evaluación de la práctica docente. Como resultado, cada escuela o facultad tiene la opción de decidir si evalúa a sus maestros y, en su caso, determinar los procedimientos, los lineamientos y las consecuencias de la evaluación.

En este sentido, se comentó que la DGEE es la dependencia de la UNAM autorizada para diseñar y operar los procesos de evaluación docente. Sin embargo, tal como se señaló en los grupos focales de humanidades y ciencias, la DGEE sólo puede hacerse cargo de este proceso si la escuela o facultad lo solicita, por lo que éste es totalmente voluntario. La evaluación que impulsa esta dependencia se realiza a través de un cuestionario en línea. Los estudiantes evalúan voluntariamente a los profesores del semestre que acaban de cursar y éstos, a su vez, deciden también de manera discrecional si quieren ser evaluados, de acuerdo con los docentes de humanidades.

Esta situación genera que la cantidad de estudiantes que evalúan sea baja, puesto que no a todos les interesa emitir su opinión. Según un directivo, lo anterior propició que en algunas licenciaturas del área de ciencias se decidiera eliminar la evaluación docente.

Por lo general, los maestros sí aceptan ser evaluados, como afirma un directivo de humanidades. Esta evaluación está enfocada en

cuestiones que se les exige a los profesores por contrato, como asistencia, puntualidad, presentar el programa de la asignatura, respeto hacia los alumnos, etcétera, de acuerdo con los lineamientos que señala otro directivo de esta área.

El espacio para comentarios sobre el profesor fue el que generó más discusión entre los docentes. Dos de ellos expusieron lo siguiente:

Lo interesante son los comentarios de los alumnos, porque son los que te hacen como darte cuenta si más o menos estás haciendo algo que les parece significativo.

Es como el reflejo de qué tanto rigor le pudiste meter a un grupo, cuántas cosas tuviste que cambiar.

Sin embargo, ésta es la única retroalimentación que pueden recibir los profesores, puesto que cada alumno los analiza de manera individual; es decir, no hay un proyecto institucional que retome los resultados para generar mejores condiciones de docencia, tal como manifestó un profesor: “No hay ninguna consecuencia, no, ninguna consecuencia, yo creo que sí debería haber más consecuencias.”

En contraste, en el área de la salud se realizó un programa de evaluación docente a partir de un proyecto del PAPIIME de la UNAM. El objetivo del proyecto es, precisamente, obtener mejores resultados de la evaluación docente. Los directivos de esta área indicaron que permitirá una mayor retroalimentación hacia los profesores y, a la vez, hará posible mejorar su práctica docente. Sin embargo, como señalan los docentes del área, esto debe ir acompañado de la mejora de las condiciones institucionales, así como de la evaluación de otros procesos educativos (evaluación de los aprendizajes y del diseño curricular).

Además de estos programas de evaluación de la práctica docente, como afirman los profesores y directivos de humanidades y ciencias, existe otro programa de la UNAM cuyo objetivo es evaluar el desempeño de los maestros. Se trata del Pride, aunque conviene aclarar que sus criterios están más enfocados en generar proyectos de investigación y en la producción de publicaciones. Esta situación

provoca gran desconcierto y desaprobación entre los docentes, quienes afirmaron que tales criterios se deben modificar para analizar el trabajo docente de manera congruente y no sólo a través de la investigación:

Los estímulos para el Pride o las contrataciones o promociones [...] están todos los criterios enfocados en la investigación y prácticamente no se cuenta la labor del docente en muchas aéreas; por ejemplo, asesoría a los alumnos, elaboración de material didáctico, libros de texto, recursos interactivos.

¿Por qué se va a evaluar igual que a un investigador? Los profesores afirman que la docencia se hace en las aulas, en el salón de clase, al impartir la clase; entonces, eso debería valer.

Otras acciones de la planeación institucional

Una necesidad de los profesores es la profesionalización y la preparación continua para una práctica docente de calidad. La DGECI menciona como prioridad la creciente necesidad e importancia de la cooperación internacional para cualquier institución académica del siglo XXI.

Al respecto, sólo los directivos del área de humanidades que participaron en la entrevista focal hicieron referencia a las actividades de formación y mejora de la docencia. La DGECI ha estado muy interesada en propiciar los intercambios académicos a nivel internacional, aunque, según indican algunos participantes, está muy rezagada. A diferencia de otros programas, la DGECI apoya a profesores de tiempo completo, pero también a los de asignatura que tienen la oportunidad de conseguir un respaldo institucional. Señalaron que las estancias de los profesores que buscan estar a la vanguardia son importantes y beneficiosas para la facultad y los alumnos, porque repercuten directamente en su práctica docente, además de que la investigación y la docencia están muy unidas.

Los programas de apoyo que organiza la facultad no son para todos los profesores, ya que dicho apoyo está restringido y es parcial. Sin embargo, el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM tiene recursos que provienen de la DGAPA, por lo que se le da mayor difusión, según manifestaron los directivos. El apoyo o beca que solicitan los profesores se aprueba en la mayoría de los casos y se orienta a conseguir el grado de maestría o doctorado en alguna universidad extranjera (esto último es lo más solicitado).

Institucionalmente existen programas que brindan apoyo a los profesores para su profesionalización académica. La falta de interés –o tal vez de información– propicia que no todos los aprovechen y esto afecta de alguna forma su preparación y la práctica docente. Algunos de estos programas sólo benefician a unos cuantos, debido al tipo de contratación del profesor.

Cultura institucional

Esta dimensión abarca algunos aspectos particulares de cada una de las IES en las que se realizó este estudio. Se divide en dos apartados: aspectos estructurales, en donde se analiza la parte visible de las universidades, como la infraestructura y el clima institucional, que se enfoca en el quehacer cotidiano dentro de la institución.

Aspectos estructurales

Tal como se especifica en el modelo (ver anexo 1), este apartado tiene dos subapartados: 1) tamaño de la institución y nivel de consolidación, y 2) infraestructura, equipamiento y servicios. Sobre el primero no se generó discusión alguna dentro de los grupos focales. Sin embargo, como se refirió al inicio de este reporte, la UNAM es en sí misma un subsistema. Se trata de la universidad de mayores dimensiones en el país, la de mayor tradición y una de las pocas instituciones nacionales que figuran en las tablas de clasificación internacionales.

Quizás por ello se da por descontada su importancia y nivel de consolidación, aunque eso no le resta relevancia a algunas dificultades estructurales para la prestación del servicio, como se podrá advertir en el siguiente componente.

En general, el subapartado de infraestructura, equipamiento y servicios se abordó dentro de todos los grupos focales, por lo que puede considerarse como una de las principales problemáticas de la universidad. Pese a lo anterior, en cada facultad se evidenciaron situaciones que no necesariamente coinciden entre sí, puesto que responden a los contextos particulares.

La facultad seleccionada del área de humanidades se ubica dentro del campus central de Ciudad Universitaria, catalogado en 2007 como patrimonio de la humanidad por la UNESCO. Tanto docentes como directivos mencionaron que, debido a tal distinción, “no hay forma de modificar muchas cosas; como es monumento, es patrimonio; tampoco puedes modificar la estructura de manera que alteres el diseño original”. Esta situación, que no comparten las otras facultades seleccionadas, representa una fuerte barrera para cualquier intento de modificación a la infraestructura. De acuerdo con la UNESCO (2014), cualquier modificación menor¹⁰ debe ser consultada y aprobada por el Comité del Patrimonio Mundial, mientras que cualquier modificación significativa se considera como una nueva nominación, lo que puede significar la pérdida de dicha distinción. Lo anterior representa un problema para poder adecuar las instalaciones a la matrícula con que se cuenta, por lo que institucionalmente se ha tenido que recurrir a soluciones superficiales, como dividir las aulas en salones más pequeños, con el fin de atender a una mayor cantidad de grupos.

A diferencia de las demás facultades, los docentes de tiempo completo no cuentan con cubículos propios, por lo que comparten una sala de profesores y reclaman que las condiciones de ésta no son adecuadas para trabajar debido a la falta de recursos. Hay muchos distractores, como el ruido y la limpieza, porque las aulas y los baños no están en óptimas condiciones generalmente.

10 Se considera modificación menor la que no tiene un impacto significativo en la extensión de la propiedad y que tampoco afecta su valor universal excepcional.

En el área de salud, los docentes mencionaron como problemática que no se permita a los estudiantes sacar los libros de la biblioteca, así como la falta de material en los laboratorios y la escasez de maniqués para realizar las prácticas de enfermería clínica.

Una de las condiciones que afecta a todas las facultades estudiadas es la falta de señal de internet de la RIU. Los docentes de humanidades indicaron de manera recurrente lo complicado que les resulta conectarse, pues necesitan llevar su computadora a una dependencia de la UNAM para que se les asigne una clave, mientras que los docentes del área de ciencias afirmaron que, aun contando con su contraseña de acceso, les es imposible conectarse.

En la escuela del área de salud se presentó una diferencia de opiniones en los grupos focales. Los docentes indicaron que les cuesta trabajo conectarse a la red, en tanto que los directivos mencionaron que la señal de internet ha mejorado. Esta aparente contradicción entre los actores permite observar cómo, a pesar de que se compartan las mismas condiciones, ciertos aspectos pueden llegar a percibirse de distinta manera.

Finalmente, en el área de ciencias, los directivos comentaron que en los últimos años se han construido establecimientos de comida más higiénica y variada con la finalidad de favorecer a los estudiantes. En los comentarios de los profesores y directivos sobre los servicios de cada área resaltan la singularidad y las necesidades que presenta cada institución. En algunos casos se observa que ya se están realizando acciones de mejora en los servicios indispensables para la enseñanza y el aprendizaje.

Clima institucional

Este apartado se refiere al ambiente organizacional propio de cada institución. Su importancia dentro de la discusión de los grupos focales fue tal que se estudió como una categoría individual, aparte del análisis de sus dos subapartados: autonomía institucional y nivel de cohesión interna.

En primer lugar, los profesores del área de humanidades describieron los usos y costumbres dentro de su facultad –el ámbito de pertenencia que tienen hacia un horario, hacia un determinado salón o, incluso, hacia algún grupo de estudiantes– y cómo esto puede afectar su práctica docente. Algunos usos y costumbres de todos los actores que intervienen en la institución –estudiantes, académicos, administrativos y otros trabajadores– provocan determinados conflictos.

Sin embargo, también entre los docentes se presentan problemas debido a que los que están contratados como académicos alcanzan puestos administrativos en la universidad y no comprenden por qué hay tal diferencia de visiones entre los profesores y quienes adquieren alguna responsabilidad administrativa. También señalaron que los nombramientos de dichos puestos generan fuertes disrupciones en el clima de la institución y, por lo tanto, en la práctica docente.

Por su parte, entre los participantes del área de la salud hay dos principales problemáticas relacionadas con el clima institucional. La primera es el favoritismo que existe en diversos aspectos de la práctica docente. Las normas institucionales no necesariamente se aplican a todos los docentes; es el caso, por ejemplo, de la regulación de la cantidad de alumnos aceptada en las prácticas clínicas, la cual puede ser mayor a la establecida si se cuenta con un contacto dentro del hospital. También se señaló que la difusión de los cursos de formación docente puede estar sujeta al grado de compañerismo de las personas que conozcan la oferta de dichos cursos.

La segunda problemática se refiere a la relación que se establece entre las diferentes personas que laboran en la universidad, sobre todo en interacciones con el personal administrativo, que obstaculiza las labores docentes, como ocurre con los horarios de apertura y cierre de laboratorios.

Estos conflictos entre los profesores, el personal administrativo y los directivos encargados de la planeación académica repercuten directamente en los tiempos y las condiciones en que se llevan a cabo las labores docentes. En consecuencia, es de suponer que afecten el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en el grupo focal del área de ciencias se hizo mención a que una de las principales características del clima institucional de esta facultad es la resistencia al cambio. En este contexto, se señaló que la estructura interna de la institución es fundamentalmente conservadora, por lo que cualquier cambio, por más mínimo que sea, encuentra resistencia en algunos sectores de la facultad.

Autonomía institucional

La universidad se gobierna a sí misma, es decir, elige libremente a sus autoridades: el rector, los miembros de la Junta de Gobierno, los integrantes del Consejo Universitario, los del Patronato y los directores de facultades, escuelas, centros e institutos. También, en virtud de su autonomía, la UNAM ejerce su presupuesto, previa aprobación del Consejo Universitario. Este último aprueba, además, las normas que rigen a los docentes, investigadores y alumnos, así como los planes de estudio y cualquier modificación relevante a su entidad académica. Sin embargo, la aplicación de la norma y las características de sus entidades muestran ciertas diferencias en cada caso.

En los comentarios de los docentes y directivos se advierten algunas anomalías y falta de sistematicidad en cuanto a la contratación, sobre todo en lo relativo a los profesores de asignatura, la libertad de cátedra y los programas de formación docente:

Cada colegio es un mundo, cada colegio hace lo que le da la gana. Son 11 colegios, 11 maneras diferentes de contratar; falta sistematicidad de todo, no hay una evaluación, a nadie se le puede decir cómo dar clases y es un problema decirles que tienen que tomar el curso.

En ocasiones, en la facultad del área de humanidades no se pueden establecer lineamientos ni iniciativas porque éstos se consideran como acciones coercitivas. Además, se mencionó la fuerte tensión que existe entre los grupos de poder dentro de cada colegio para la toma de decisiones. Los coordinadores de cada colegio son actores clave en el ejercicio de esta autonomía, pues son quienes más la

ejercen y, a la vez, quienes más la sufren. Esta paradójica situación se presenta debido a que se sienten compelidos a “defender” a sus profesores de prácticas institucionales que consideran innecesarias, como los ya mencionados cursos de formación docente. Sin embargo, su propia labor se ve constantemente frenada por los maestros que integran su colegio, debido a que dentro de éstos hay diversos gremios. En esta facultad se especificó que cualquier intento de afectar las condiciones de los profesores se considera como represión. Tal escenario se repite en todos los colegios, por lo que los coordinadores tienen problemas para llevar a cabo acciones o programas para mejorar la docencia, lo que, de acuerdo con lo expresado en el grupo focal, afecta más a los estudiantes.

Se puede advertir entonces que es necesario garantizar la autonomía y libertad de cátedra para el personal académico. No obstante, también se debe poner énfasis en puntualizar su responsabilidad, así como privilegiar los méritos y el perfil académico en todos los procesos universitarios, tanto los individuales de promoción y definitividad académica como los colectivos, al designar a quienes habrán de dirigir o coordinar a la comunidad universitaria. Dado que la autonomía no es algo que se otorga, sino que se va construyendo en lo cotidiano, es necesario establecer los grados reales de autonomía de las instituciones. De acuerdo con Tedesco (1998), la autonomía institucional exige como condición necesaria para su realización un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto del actual por parte del personal docente en todas sus categorías.

Nivel de cohesión interna

En todas las facultades participantes se mencionaron problemáticas particulares entre los distintos sectores que las conforman, lo cual es acorde con la enorme diversidad de personas que confluyen en la institución. Sin embargo, los profesores manifestaron el deseo de que el proyecto educativo de la universidad pueda incluir la pluralidad de mentalidades y enfocar éstas hacia un objetivo común; en este caso, hacia la mejora de la práctica docente.

En el grupo focal de docentes del área de humanidades, la principal discusión en torno a la cohesión interna de la institución fue la diferencia entre el personal administrativo y el personal académico, cada uno representado en el grupo por al menos un participante. Los integrantes del personal administrativo manifestaron su inconformidad con los docentes en el sentido de que no se acercan a ellos. Por su parte, los académicos expresaron su desconfianza hacia los directivos de la institución porque no perciben una verdadera autoridad académica y consideran que los objetivos institucionales están orientados hacia finalidades distintas de lo que debería ser o de “lo que nos han enseñado a pensar”.

Los profesores sienten que lo que está pasando en la universidad en general es la nula coherencia entre los sectores que la conforman. Hay poco trabajo colegiado y falta comunicación y vinculación entre ellos. Esto genera una falta de solidaridad y armonía interna, por lo que cada quien ve únicamente por sí mismo y sólo en algunas situaciones de coyuntura que lo afecta directamente empieza a comunicarse o reunirse.

Los directivos de humanidades enfatizaron la particularidad de esta facultad: “11 colegios, y entonces es como si fuéramos 11 facultades diferentes. 11 colegios, 15 carreras [...] situación difícil de abordar en el tema de la docencia, porque cada colegio es una historia diferente”.

Para reforzar lo anterior, en diversos momentos se discutieron prácticas específicas de algunas coordinaciones que, efectivamente, tienen la tendencia a trabajar de manera diferente con respecto a los demás colegios, si bien posteriormente se reconoció que la planta docente es, en general, comprometida y trabajadora.

Por su parte, los profesores del área de la salud manifestaron también su descontento con el desequilibrio entre los docentes y el trabajo administrativo que se realiza en las academias; en específico, por la falta de liderazgo de éstas. Hay poca solidaridad entre los maestros, quienes también manifestaron una grave falta de comunicación entre ellos y los directivos de las academias. Esta falta repercute principalmente en la planeación académica que de forma hermeticamente realizan las coordinaciones sin consultar a los profesores, a

pesar de que éstos manifiesten expresamente su deseo de participar, y sólo se limitan a informarles de las decisiones tomadas, por lo que hay un fuerte descontento de los académicos hacia los directivos de la institución. Los maestros mencionaron al personal de intendencia como uno de los principales actores con los que frecuentemente tienen conflicto para el desarrollo de su práctica docente.

Otra problemática de esta facultad es la disparidad entre los contenidos que imparten los profesores, los cuales llegan a ser contradictorios entre sí debido a sus diferentes formaciones profesionales, lo que genera a su vez conflicto en los alumnos, que no logran adquirir un sentido de pertenencia a la profesión. De nuevo, el elemento que agrava la situación es la poca comunicación entre los docentes, así como la falta de una visión institucional con este fin.

A partir de lo anterior podemos observar cómo el ambiente que se genera en la institución permea la práctica docente de diversas formas, puesto que las relaciones entre profesores, directivos, alumnos y otros trabajadores pueden afectar o potenciar el desarrollo de las actividades cotidianas dentro de la universidad.

La mención de estos tres componentes (directivos, administrativos y profesores) parece constituir ámbitos separados en el funcionamiento cotidiano de las instituciones, con escaso entendimiento mutuo de las funciones que realiza cada uno, lo cual podría ser un reflejo de la ausencia de un trabajo colegiado. A su vez, la misma situación de separación de los tres ámbitos, e incluso al interior de cada uno, sugiere que la posible solución podría basarse en un trabajo colaborativo mayor, más intenso y más sistemático.

Condiciones laborales de los docentes

La unidad de análisis denominada condiciones laborales de los docentes aborda dos dimensiones: tipo de contratación y políticas y criterios de asignación de materias. Esta última integra también el nivel de satisfacción con la asignación y la participación en programas de estímulos.

Tipo de contratación

En este apartado se da cuenta de las voces de los docentes y directivos de las áreas de humanidades, salud y ciencias exactas. La idea central es destacar que la situación laboral de los profesores dentro de la UNAM representa una preocupación, ya que de manera generalizada se observan “diferencias y privilegios en la contratación”.

En ese contexto abordaremos la tensión existente entre el marco del EPA,¹¹ el cual define los criterios de selección del personal docente, los derechos, las obligaciones y la promoción para ascender a un nuevo nivel de contratación, y el punto de vista que tienen al respecto los docentes y directivos de las distintas escuelas o facultades.

De acuerdo con el nombramiento establecido en su contrato, los profesores realizan en mayor o menor medida actividades relacionadas con la docencia. Sin embargo, los profesores de humanidades tienen algunas percepciones sobre las condiciones laborales de la planta académica, como la inseguridad laboral y el deseo de mayor equidad en el tipo de contratación. Estas situaciones expresadas por los maestros permiten observar que su preocupación inmediata es el tipo de contratación laboral, misma que influye en su ejercicio docente. Esto es, al no contar con certeza en el nombramiento o tener un número limitado de horas de clase con sus alumnos, los profesores se ven en la necesidad de alternar su trabajo con funciones en distintas dependencias de la UNAM o incluso en otras instituciones académicas alejadas. El grupo focal de docentes de humanidades reportó que aproximadamente 70 por ciento de los profesores del Colegio de Pedagogía son de asignatura. Un directivo comentó sobre la planta docente: “Sólo son 24 de tiempo completo en el colegio y los profesores de asignatura trabajan en muchos otros lados para completar su percepción de sueldo.”

Pero los niveles mínimo y máximo de horas dedicadas a la docencia varían según el tipo de obligación que autoriza el nombramiento académico. De acuerdo con el artículo 35 del EPA, un profesor de

11 La normatividad establece que el personal académico rija las relaciones con la UNAM, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 13 y 15 de la Ley Orgánica y en el Título Cuarto del Estatuto General de la UNAM.

asignatura requiere determinado perfil docente para ser contratado, así como un grado de estudios que le permita ingresar y posteriormente subir de nivel.

Los directivos del área de la salud refirieron que su institución cuenta con varios tipos de contratación para docentes, en su mayoría profesores de asignatura, ayudantes de profesor y técnicos académicos. Esto representa un problema para los docentes, debido a que necesitan cambiar de espacios de enseñanza (aulas de la UNAM y hospitales ubicados en comunidades o áreas conurbadas) y se trasladan a clínicas y hospitales para realizar sus labores. A su vez, los docentes se concentraron en destacar la falta de formación pedagógica y la necesidad de mayor apoyo y difusión a este respecto entre la planta académica.

El caso de los directivos del área de ciencias exactas es distinto en comparación con los dos contextos escolares anteriores. Hay una variedad de contrataciones dependiendo de la carrera (colegio). En un colegio puede haber una mayoría de profesores de asignatura, porque están relacionados con el ámbito profesional, mientras que en otro puede existir una mayor cantidad de profesores de tiempo completo (investigadores).

La importancia de la contratación laboral docente en la UNAM radica en el tipo de contratación, así como en el impacto de las horas frente a grupo y su calidad.

Finalmente, los docentes expresaron cierta incertidumbre laboral que afecta sus prácticas cotidianas. Esto es particularmente notorio en el caso de los profesores de asignatura, parte importante de las escuelas y facultades. La contratación docente está ligada al nivel de formación de los maestros, el tipo de perspectivas académicas, la experiencia laboral y las habilidades didácticas y estratégicas.

Políticas de asignación de materias

En cuanto a los criterios de asignación de materias que se implementan en los distintos colegios de la UNAM, se reportó que éstos no se limitan a los lineamientos del EPA, en donde se establece elegir

al docente con el perfil idóneo. En general, en los grupos focales se identificó que los docentes y directivos coinciden en que las condiciones laborales del personal académico han sido marcadas por su ingreso y trayectoria en cada colegio.

En el caso del área de humanidades, las opiniones de los docentes con respecto al tipo de contratación coinciden en que las formas de ingreso pueden obedecer a la normatividad que rige el estatuto de la UNAM, aunque también a situaciones azarosas, como la recomendación de conocidos o la publicación de una vacante en la gaceta universitaria. Los directivos consideraron que la selección de los docentes se realiza buscando el perfil idóneo; posteriormente se sigue un proceso de validación a través de la revisión de comités académicos y, finalmente, se examina la cantidad de horas disponibles para contratar a los docentes.

De acuerdo con sus necesidades, cada colegio tiene la libertad de definir el tipo de contratación de sus docentes (profesores de asignatura, de medio tiempo, de tiempo completo e investigadores con posgrado). Asimismo, cada facultad debe estar atenta y ajustarse al presupuesto disponible para pagar los salarios de los profesores.

En el área de la salud, los docentes afirmaron que los criterios para conceder las asignaturas son caóticos, debido a que en este momento coexisten dos planes de estudios diferentes en la misma escuela. Indicaron que esta circunstancia repercute en el rendimiento de su trabajo en el aula, así como en la asignación de actividades académicas para los profesores de nuevo ingreso, lo que consideraron injusto, ya que frecuentemente éstos son designados de manera urgente para impartir asignaturas no previstas. Así, los docentes del área de la salud señalaron problemáticas orientadas a cuestiones de la gestión administrativa, relativas a las políticas y los criterios de asignación de materias. En este sentido, los profesores manifestaron una falta de planeación del tipo de proyecto educativo de la institución. Por su parte, los directivos refirieron la forma en que, como responsables, llevan a cabo el proceso de selección del personal docente y su respectiva asignación.

De acuerdo con lo dicho por los distintos actores, hay un marcado contraste en sus afirmaciones, lo que permite visualizar la insufi-

ciente comunicación y la ausencia de acuerdos entre las autoridades educativas y los profesores.

Según uno de los maestros del área de ciencias, antes de la asignación se les solicitaba indicar las asignaturas que deseaban impartir. Por su parte, uno de los directivos indicó que esto responde a una comisión del Consejo Técnico de la facultad en conjunto con todas las coordinaciones de licenciatura, en un órgano denominado Comisión de Planeación Escolar. Ahí se establecen todos los criterios pertinentes sobre creación de horarios, oferta semestral de grupos y selección de profesores.

Finalmente, el tipo de contratación de los docentes en las áreas de humanidades y de la salud es de asignatura, mientras que en el área de ciencias existe una mayor cantidad de profesores de tiempo completo.

Nivel de satisfacción sobre la asignación de materias

La satisfacción sobre la asignación de las materias repercute en el nivel y la categoría que establece el contrato del docente, lo que determina sus prácticas cotidianas. Las observaciones que plantean los profesores de asignatura del área de humanidades son, por ejemplo, las diversas complicaciones en el desarrollo de su práctica docente y la incertidumbre que viven día a día debido a sus condiciones laborales (como la duda de si va a desaparecer o no el contrato colectivo).

Los docentes del área de la salud consideraron que “existen movimientos académico-administrativos que inciden en favor o en contra en tu trabajo docente: número de alumnos, horarios de clase o si una asignatura desaparece del plan de estudios”, lo cual desmotiva y afecta su práctica cotidiana. También expresaron que enseñar a sus alumnos en hospitales del Distrito Federal les ocasiona situaciones problemáticas, como traslados largos, malas gestiones administrativas y falta de comunicación entre colegas, entre otras, lo que tiene un impacto directo en su desempeño.

Cabe señalar que varios de los problemas generados en el área de la salud se deben a la organización administrativa escolar, misma

que los docentes describieron como burocrática en lo referente a la asignación de servicios. Esto es de vital importancia para desempeñar las labores de manera óptima, porque es indispensable cumplir con el perfil adecuado y no sólo cubrir una plaza o contrato laboral. Para la asignación no se valora a los profesores ni se considera su experiencia y formación.

El nivel de insatisfacción en los docentes de las áreas de humanidades y salud está determinado en gran medida por problemas administrativos, así como por los relacionados con los tiempos y traslados requeridos para llegar a sus diferentes áreas de trabajo. Esto no ocurre en el área de ciencias, cuya planta docente está conformada mayoritariamente por los perfiles de contratación más altos. Una gran proporción de los docentes de esta área corresponde a profesores investigadores pertenecientes tanto a la facultad como a diversos institutos de la UNAM. Por ello, los problemas con los que se enfrentan son de otro tipo; por ejemplo, los relacionados con el trabajo colegiado y la formación docente. En este sentido, su tipo de contratación les proporciona certeza en cuanto a las condiciones laborales y la percepción económica es muy distinta de la que reciben los profesores de asignatura. Según la forma de contratación, los maestros podrán o no participar en uno u otro programa de incentivos.

Participación en programas de estímulos

La UNAM, a través de la DGAPA, ha diseñado y puesto en marcha diferentes programas de incentivos, según el tipo de contratación, para reconocer y estimular la labor de los profesores:

1. Pride
2. Pepasig
3. PEI

Cada uno de estos programas¹² está destinado a una contratación docente específica; por ejemplo, el Pride se dirige al personal

12 Estos programas se pueden consultar en: <<http://dgapa.unam.mx/Reglamentos/LinProfInvpride.pdf>> o <<http://www.unam.mx/pagina/es/17/comunidad-unam-academicos-becas-y-estimulos>>.

académico de tiempo completo que, al momento de presentar la solicitud, cuente con una antigüedad mínima de un año en la UNAM.

Los directivos y docentes del área de ciencias exactas indicaron:

En los estímulos para el Pride, todos los criterios [están] enfocados en la investigación, y prácticamente no se cuenta la labor de docente en muchas áreas; por ejemplo, asesoría, elaboración de material didáctico, libros de texto, recursos interactivos.

El Pepasig está dirigido al personal académico de asignatura con un año de antigüedad, así como a los técnicos académicos con actividad docente frente a grupo. Los docentes tienen derecho de recibir un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo, considerando 18 horas como máximo en licenciatura. Existen tres niveles de contratación: profesores de asignatura con licenciatura, maestría o doctorado. En ese sentido, los directivos del área de la salud y los de humanidades aseveran que el Pepasig es un estímulo económico para los profesores por el desempeño de sus labores.

Algunos docentes de humanidades manifestaron estar en desacuerdo con cuestiones relacionadas con dicho programa:

Hoy se estimula a los docentes por cosas que están obligados a hacer por contrato: premio por asistencia, si asistes todo el año, puntualidad... cuando el contrato colectivo establece que es tu tarea, es tu responsabilidad, o sea, no tendrían que estimularte por algo que estás obligado a hacer, por principio, porque para eso te contrataste.

Sin embargo, consideraron que deberían existir estímulos derivados de la actualización formativa de los docentes.

El PEI no fue mencionado por los docentes ni por los directivos de los grupos focales de las diferentes áreas. Es un programa concebido para apoyar al personal recientemente contratado por la institución y que está iniciando su actividad académica, por lo que no puede cumplir los requisitos de los dos programas anteriores.

Organización académica

Esta dimensión consta de tres ejes: conformación de la institución, actividades de intercambio entre docentes y otras funciones que desempeñan los profesores, como tutorías e investigación.

Conformación de la institución

En la UNAM existen diversos órganos colegiados. A nivel institucional, el máximo órgano es el Consejo Universitario y, a nivel de las entidades, los consejos técnicos o internos, así como las comisiones dictaminadoras y evaluadoras. En conjunto, los órganos colegiados se encargan de tomar las decisiones académico-administrativas. La universidad reconoce las organizaciones de los profesores con fines de docencia o investigación. Sin embargo, no son normadas de forma específica. En la práctica, al no haber un grado de obligatoriedad, son pocos los casos en que los maestros se reúnen rutinariamente. Esto dificulta tener un espacio de reflexión sobre la práctica docente, el rol que cumplen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de compartir sus experiencias y organizar actividades que pudieran enriquecer su labor.

Actividades de intercambio entre docentes

Los profesores del área de ciencias exactas indicaron la necesidad de vincular las actividades de intercambio de prácticas, recursos y conocimientos, de manera que trasciendan institucionalmente y fortalezcan la vida colegiada de las IES. También destacaron que se han realizado actividades de intercambio académico con sus colegas de posgrado o con investigadores del mismo colegio. Lo consideraron una experiencia enriquecedora, porque permitió llegar a acuerdos conjuntos para mejorar la práctica como docentes.

Los directivos del área de humanidades mencionaron que existen programas institucionales de movilidad e intercambio académ-

mico nacional e internacional dirigidos a los profesores, con la finalidad de apoyar su trabajo de investigación, docencia y difusión –DGECI–; sin embargo, es necesario que los interesados cuenten con determinados requisitos, perfil y tipo de contratación que cada convocatoria solicite.

Por otro lado, los directivos de ciencias explicaron las distintas acciones que realizan los docentes para intercambiar estrategias de planeación e implementar seminarios y talleres con el fin de mejorar sus prácticas. Por ejemplo: “Hacer materiales para apoyar la enseñanza de las asignaturas en matemáticas, guiándonos por las necesidades que nos dictan los estudiantes”.

Asimismo, apuntaron que deben revisar distintos temas, usar recursos tecnológicos para impartir clase, organizar a los alumnos dentro del aula y atender los materiales didácticos y la secuenciación de contenidos.

Los directivos de esta facultad propusieron la idea de realizar talleres y seminarios piloto donde se compartan buenas prácticas docentes y se reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, insistieron en el desconocimiento de lo que sucede realmente en las aulas, pues suele ser una “caja negra”. De ahí que señalaran la urgencia de continuar con investigaciones educativas que den cuenta del tipo de experiencias, iniciativas, problemáticas y sugerencias que realizan los docentes en contextos reales.

Otras funciones que desempeñan los docentes

Ahora bien, las actividades que realiza la planta docente de la UNAM no se limitan a la enseñanza en el aula, sino que comprenden también la tutoría y la investigación. Sin embargo, constatamos que estas funciones no son ponderadas de la misma manera en relación con la vida académica y el reconocimiento de los profesores.

Por medio de distintas iniciativas y acciones institucionales, la UNAM ha desarrollado el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, con la finalidad de atender los problemas relacionados con la deserción, el rezago y la eficiencia terminal. Entre las

estrategias que abarca este programa destaca el Sistema de Tutorías, cuyo propósito es apoyar a los alumnos para mejorar su desempeño e incrementar la retención, el egreso y la titulación en las distintas licenciaturas.

Lo expresado por los profesores y directivos de las distintas escuelas o facultades que participaron en el estudio muestra claramente el impacto positivo que ha tenido el programa de tutorías en la formación y el desempeño de los estudiantes. Las funciones de los tutores suelen definirse y agruparse de acuerdo con el propósito de la tutoría: asesoría, orientación, mentoría o tutoría, dependiendo de los objetivos establecidos para responder a las necesidades identificadas.

En el caso de las áreas de humanidades y ciencias duras, la tutoría se asume con otra perspectiva, la de tutor-asesor. Se observa que el tipo de contratación influye de manera radical en las condiciones, los privilegios y la remuneración económica con los que cuentan estos profesores para realizar sus asesorías, según el tipo de nombramiento, las actividades demandadas y la antigüedad en la institución.

En el área de ciencias se hizo referencia a la preferencia de los alumnos por tener un tutor que sea profesor de tiempo completo, debido a los horarios y espacios que ello implica, así como las posibilidades para encontrarlo con mayor facilidad y trabajar de manera conjunta.

Así, la tutoría constituye uno de los temas de gran importancia en la docencia universitaria, siendo clave para la transformación de los procesos de aprendizaje. Los estudiantes que acceden a los estudios universitarios necesitan, en mayor o menor medida, orientación en los ámbitos académico, educativo, profesional y personal, tanto al inicio como durante y al final de su carrera. Por otro lado, en los últimos años observamos que el binomio docencia-investigación se ha configurado como una de las necesidades latentes dentro de las universidades.

Pese a que la docencia, investigación y difusión de la cultura son funciones sustantivas de la UNAM, resulta evidente que existe una mayor retribución, reconocimiento y estímulos en las actividades de investigación.

El SNI ha jugado un papel relevante en la orientación del sistema de educación superior que, desde hace más de 25 años, se ha

dirigido al fomento de la investigación (Canales, 2011). Sus efectos han sido controvertidos, pues, por un lado, se ha incentivado la producción de conocimiento y la actividad científica en términos cuantitativos, y por el otro, se cuestionan los sesgos en sus formas de evaluación, su alta concentración y escasa movilidad, las exigencias por realizar un trabajo colectivo, el fomento de la actividad docente y la renovación del personal de investigación (Barba, 1993; Ibarra, 2000; Ibarrola, 2007).

Los actores de las distintas instituciones mencionaron que los efectos compensatorios sobre el salario, así como el reconocimiento y prestigio que se otorga a las actividades, están centrados en la investigación, lo que representa una distancia desproporcionada en los sistemas académicos y la concentración de investigadores en la generación de conocimientos.

Profesores y directivos manifestaron su inconformidad con respecto a la ponderación que tienen las actividades de docencia e investigación en la evaluación. No puede concebirse la universidad sin la investigación, pero ésta debe vincularse temporal y cualitativamente con la enseñanza para contribuir a la generación de conocimiento. Por ello, la docencia y la investigación son actividades que adquieren sentido como expresiones de las formas de producción y difusión en las IES. Por lo tanto, sería necesario tomar medidas que permitan relacionar ambas actividades en su condición insoslayable, de manera que los esfuerzos se encaminen a promover un equilibrio entre condiciones laborales, estímulos, remuneración y reconocimiento social de los profesores, para fortalecer de manera óptima la calidad educativa y la formación de los estudiantes.

Se identifica la necesidad de vincular las actividades de docencia e investigación, pues ello representa una oportunidad para mejorar las prácticas educativas. Al respecto, Glazman (2003) señala tres distintas formas en que se podría integrar este binomio: investigación para la docencia, como docencia y para la producción y aplicación de conocimiento. La investigación y la enseñanza podrían conjuntarse como un sistema articulado que contribuya a la tarea universitaria, por lo que dejarían de coexistir como actividades separadas.

Los directivos de ciencias y humanidades expresaron la necesidad de reflexionar sobre la actividad docente y relacionarla con los proyectos de investigación personales e institucionales.

En general, en las tres entidades analizadas destaca la importancia de la actividad docente como función sustantiva de la universidad, así como la necesidad de establecer un vínculo con otra de las funciones principales de la misma institución: la investigación. No obstante, también es claro que su relación y coexistencia no son fáciles ni evidentes. Hasta ahora, el desarrollo de una ha ido en detrimento de la otra, y la docencia ha quedado subordinada y relativamente relegada. Los testimonios de profesores y directivos apuntan a la idea de revalorar la función docente en el conjunto de programas.

Nivel micro

En el nivel micro se analizan las condiciones que pueden afectar la planeación, el desarrollo y la reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizaron las percepciones de los profesores en torno a los factores relacionados con la práctica docente, tales como los programas y las características de los alumnos y los maestros. Asimismo, se incluyeron elementos vinculados con la infraestructura, las características del grupo y los procesos grupales, además de las actividades y los espacios generados por los mismos docentes y la valoración de su evaluación.

En relación con los factores que pueden afectar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes hicieron referencia a la importancia del trabajo colegiado en la planeación académica. Entre algunos de ellos surgió también la necesidad de ser consultados sobre el diseño curricular, pues manifestaron tener observaciones y sugerencias acerca de las propuestas curriculares actuales. En general, los profesores reconocieron la importancia de la planeación académica colegiada y destacaron la necesidad de llegar a acuerdos consensuados.

Sobre las características del docente, se observó que los profesores universitarios reconocen su rol profesional y se identifican con el mismo, además de manifestar una necesidad de compromiso profesional y el conocimiento que de ello deriva. La didáctica y la pedagogía surgieron como elementos importantes. No obstante, muchos manifestaron no llevarlas necesariamente a la práctica. Hicieron referencia a la formación como un factor que define la trayectoria profesional e, incluso, las prácticas educativas.

Igualmente recurrente fue la verbalización de la necesidad de formación en competencias digitales.

En cuanto al sentido de pertenencia a la universidad, se manifestaron sentimientos de orgullo y lealtad, e incluso se llegó a asumir como un privilegio o un sueño el pertenecer a la planta docente de la institución. Los profesores reconocieron como imprescindible la formación en el ámbito disciplinar y didáctico para poder desarrollar su práctica docente. Si bien se resaltó el valor del maestro como miembro importante de la comunidad educativa, los propios participantes reconocieron que la falta de colaboración entre ellos se ve reflejada en ocasiones en que el trabajo se convierte en algo mecánico, carente del estímulo de los pares.

Una de las problemáticas expresadas está relacionada con la gestión en la institución, la cual se refleja en la falta de planeación académica, la poca gestión conjunta con los docentes y la sobrepoblación de la facultad. También se manifestó el reconocimiento de la diversidad en la planta docente en términos del compromiso hacia la enseñanza, desde la identificación de profesores que se preocupan poco por la educación, hasta aquellos solidarios y comprometidos con la docencia.

En relación con las características de los alumnos, la discusión en uno de los grupos focales se centró principalmente en el uso de las tecnologías, principalmente dentro del salón de clases. Los antecedentes de los estudiantes fueron otra de las principales preocupaciones mencionadas por los profesores, quienes reconocieron una gran diversidad de condiciones socioeconómicas, académicas y culturales de los alumnos de nuevo ingreso. De igual forma se hizo mención a

la educación en el nivel medio superior como un factor que influye en la planeación de las clases.

Entre los factores que pueden afectar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes hicieron referencia a la relación profesor-alumno y resaltaron que, si bien cada facultad determina sus propios métodos para la inscripción y los límites en el número de estudiantes por grupo, dicho número (sobre todo en los primeros semestres) es un factor importante en términos de saturación. Esta preocupación se observó cuando los maestros manifestaron que lo anterior los ha llevado a modificar sus formas de trabajo para adaptarse. Sin embargo, es importante señalar que dichas adaptaciones fueron ejemplificadas cuando se mencionaron los espacios para trabajar con los alumnos en las aulas, específicamente cuando se hizo referencia al tamaño físico de éstas y el mobiliario, que no siempre cumplen con las condiciones idóneas para el desarrollo de la clase.

Los docentes expresaron que en los últimos semestres de sus respectivas áreas se suele encontrar el problema de alumnos que no cuentan con los conocimientos y las habilidades que supuestamente debieron haber adquirido en semestres previos. Se reportó una tendencia a dejar el uso de la biblioteca y optar por las consultas de sitios de internet. Se mencionó también que, en general, la transición del bachillerato a la licenciatura puede representar una dificultad para los estudiantes que no logran adaptarse a la carga académica ni mantener sus buenas calificaciones. En cuanto a la motivación, algunos docentes mencionaron que suelen enfrentar situaciones en las que los alumnos no eligieron esa carrera como primera opción, lo que durante el desarrollo de las clases se manifiesta en apatía, poco interés o falta de compromiso con las actividades.

En lo que concierne a los factores que pueden afectar la reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros se refirieron a los usos o finalidades de las actividades realizadas por las IES para fortalecer la docencia, tales como la evaluación del profesorado y la retroalimentación por sus labores, así como los espacios generados para trabajar de manera colegiada, con el fin de llevar a cabo acciones formativas en la planta académica.

Al respecto, los profesores consideraron la necesidad de evaluar la docencia; no obstante, indicaron que esta valoración debe repercutir en las condiciones laborales e institucionales que viven de manera cotidiana. También resaltaron la importancia de contar con oportunidades (tiempos y espacios) para recibir y dar retroalimentación a otros colegas. Aunque esto no ocurre de manera explícita, los docentes manifestaron que es una necesidad en la universidad; afirmaron que faltan espacios académicos para compartir las buenas prácticas. Asimismo, esta situación se reconoció como una problemática: al no sentirse incluidos en la toma de decisiones, los maestros no se apropian del proyecto educativo, al que en varias ocasiones consideran una implantación unidireccional o una imposición de expertos.

Percepción de los estudiantes

Dentro del análisis de este nivel del modelo se indagaron las percepciones de los estudiantes acerca de los diferentes factores que influyen en el desempeño de los docentes. En la gráfica 1 se observan los factores que los estudiantes han mencionado como aquellos que más afectan el desarrollo de las clases. Es importante mencionar que el factor con más menciones –tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas– no se encontraba originalmente en el modelo.

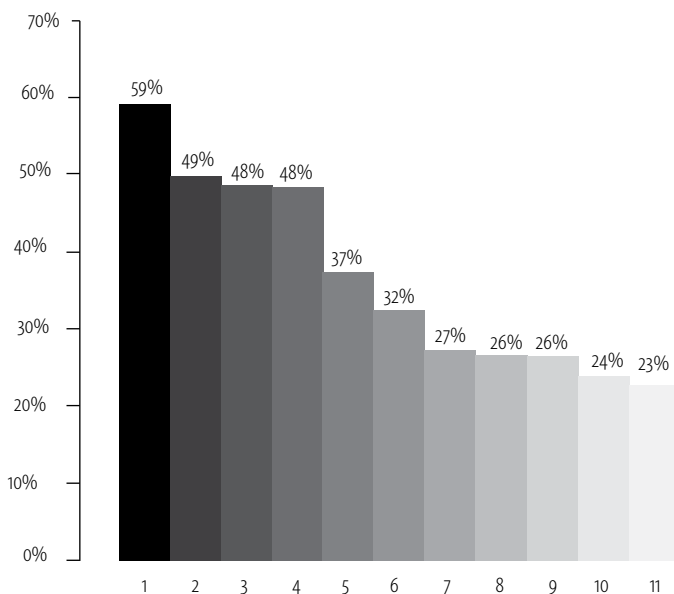
Desde luego, las respuestas muestran variaciones dependiendo del área de conocimiento. Por ejemplo, el tiempo destinado para impartir contenidos de las asignaturas fue uno de los factores más mencionados por los estudiantes de las áreas de salud y ciencias (72 por ciento y 60 por ciento, respectivamente), mientras que para los de humanidades fue uno de los menos mencionados (28 por ciento).

Es importante señalar que cada una de estas facultades tiene condiciones singulares, por lo que cualquier programa o iniciativa para mejorar el entorno en el que se desarrolla la práctica docente debe estar necesariamente contextualizado para atender tales condiciones. En salud, por ejemplo, destaca que el mayor porcentaje lo haya obtenido el tiempo para abordar los contenidos, puesto que las

licenciaturas que se imparten en esta área tienen una fuerte carga práctica, además de la teórica, por lo que es comprensible que su mayor preocupación sea contar con el tiempo necesario para realizar las actividades propias de cada asignatura.

GRÁFICA 1.

Factores que afectan el desarrollo de las clases



1 Tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas

2 Conocimientos didácticos por parte del docente

3 Tamaño de los grupos

4 Conocimientos de la asignatura por parte del docente

5 Espacios adecuados para la clase

6 Conocimiento de una lengua extranjera

7 Relación con el docente

8 Acceso a los recursos tecnológicos

9 Mobiliario del aula

10 Relación entre alumnos

11 Acceso a los servicios bibliotecarios

En la mayoría de los casos, las respuestas más frecuentes hacen referencia al tamaño del grupo y los espacios para las clases. Entre los estudiantes existe la preocupación de contar con un aula adecuada y que ésta no se encuentre sobrecargada, algo que también preocupa a los docentes. Se observó, además, que las respuestas re-

lacionadas con el mobiliario del salón y los espacios adecuados para la clase se resaltaron como un factor muy importante para los estudiantes, al igual que para los docentes y directivos en sus respectivos grupos focales.

La opinión de los estudiantes sobre los factores señalados incluyó también su percepción acerca del profesor, el aula, el grupo y los servicios. Los estudiantes manifestaron una gran confianza en los conocimientos disciplinares de sus profesores: 91.7 por ciento de los encuestados tiene una opinión favorable, de los cuales 47.7 por ciento y 44 por ciento manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, ante el hecho de que los docentes cuentan con los conocimientos de las asignaturas que imparten. De igual forma, 32.2 por ciento está muy de acuerdo y 46 por ciento está de acuerdo con que sus profesores cuentan con la experiencia para impartir sus asignaturas.

En relación con la afirmación “El tamaño de mi grupo es adecuado para lograr el aprendizaje”, el área de humanidades reportó estar mayoritariamente en desacuerdo (25 por ciento), mientras que el área de salud reportó estar de acuerdo (28.5 por ciento). Esto concuerda con las afirmaciones de los docentes de las distintas áreas en las entrevistas.

Por su parte, ante la afirmación “Los compañeros de mi grupo y yo contamos con un nivel académico similar”, los estudiantes mostraron diversidad en las respuestas. Unos manifestaron estar de acuerdo (36.4 por ciento); otros, en desacuerdo (30.9 por ciento), y los demás se mostraron neutrales (32.7 por ciento), lo que también confirma lo expuesto por los docentes sobre la heterogeneidad de los grupos.

CUADRO 1.

Percepción de los estudiantes acerca de la comunicación adecuada entre ellos, con sus profesores y directivos

Comunicación adecuada	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Entre estudiantes	4.3%	14.1%	34.4%	35.9%	11.3%
Entre estudiantes y docentes	1.5%	4.8%	16.1%	51.0%	26.6%
Entre estudiantes y directivos	11.1%	22.4%	32.9%	27.6%	6.0%

En el cuadro 1 se puede observar la diferencia en las relaciones que perciben los estudiantes entre ellos y los otros actores de sus respectivas facultades. Cabe destacar que 77.6 por ciento de los encuestados afirmaron tener una buena comunicación con sus docentes, mientras que con las autoridades se manifestaron divididos, con 33.5 por ciento de opinión desfavorable y 33.6 por ciento de opinión favorable.

La percepción de los alumnos sobre las condiciones de las aulas es distinta en función del área de conocimiento a la que pertenecen (cuadro 2).

CUADRO 2.

Percepción de los estudiantes sobre si su salón cuenta con el mobiliario adecuado

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	3.7%	11.5%	20.4%	32.5%	31.9%
Salud	7.0%	11.6%	30.2%	27.9%	23.3%
Humanidades	21.9%	21.9%	25.0%	21.9%	9.3%

Las diferencias más grandes se presentan entre los estudiantes de las áreas de ciencias y humanidades. En cuanto a los primeros, 64.4 por ciento tiene una percepción favorable, mientras que los segundos apenas llegan a 31.3 por ciento. Coincidentemente, de todas las áreas, sólo un directivo de humanidades comentó las deficiencias del mobiliario en su facultad.

En relación con el acceso a los recursos tecnológicos, el área de humanidades tuvo la percepción más desfavorable (59.4 por ciento). Tal resultado complementa lo dicho por los docentes y directivos de esta área acerca de los problemas para solicitar el proyector a los encargados y las consecuentes acciones que han tomado los profesores, como comprar y llevar su propio equipo. En el caso del acceso a la RIU, la percepción de los estudiantes fue negativa en todas las áreas, con 71.9 por ciento. En este sentido, los alumnos del área de salud respondieron con un desfavorable 69.8 por ciento, con lo que parecen darle la razón a sus docentes, quienes habían manifestado problemas para conectarse a internet en el salón de clases, mientras

que los directivos de esta misma área habían afirmado que la conectividad en su escuela era excelente.

Sobre las condiciones de limpieza de los salones, la percepción de los estudiantes también presenta variaciones dependiendo del área (cuadro 3).

CUADRO 3.

Percepción de los estudiantes sobre si su salón se encuentra limpio al inicio de clases

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	22.6%	21.4%	26.0%	21.7%	8.3%
Salud	23.3%	20.9%	30.2%	18.6%	7.0%
Humanidades	62.5%	28.1%	6.3%	3.1%	0.0%

De nuevo destaca el área de humanidades con una opinión desfavorable (90.6 por ciento de los estudiantes), aunque no se especifica si la falta de limpieza se debe a sus acciones o al descuido del personal de intendencia de la facultad. Esto confirma lo dicho por uno de los directivos, quien señaló esa problemática, así como su desacuerdo con que los estudiantes y docentes se estén acostumbrando a tal situación.

En general, los alumnos de las tres áreas encuestadas perciben positivamente los servicios bibliotecarios de sus respectivas facultades, con un porcentaje total de aprobación de 51.4 por ciento en las nueve preguntas de esta sección, contra 23.6 por ciento de desaprobación. En particular, los servicios bibliotecarios de la facultad del área de ciencias tuvieron la mejor percepción de sus estudiantes, con un porcentaje de aprobación de 52.9 por ciento. Le siguió la biblioteca del área de salud, con 50.4 por ciento de aprobación. Por último, la facultad de humanidades recibió un porcentaje de aprobación de sus servicios bibliotecarios de 37.5 por ciento. Una de las preguntas que más contribuyeron a generar esta diferencia de percepción es la referente a las instalaciones de la biblioteca (cuadro 4).

En el área de la salud, 72.1 por ciento de los estudiantes consideraron que su biblioteca tiene instalaciones adecuadas para su aprendizaje. En tanto, 65.9 por ciento de los estudiantes del área de

ciencias y 21.9 por ciento del área de humanidades opinaron que las instalaciones bibliotecarias son adecuadas. De manera similar, la disponibilidad de los libros de texto tuvo la mayor aprobación en el área de salud, con 55.8 por ciento, contra 23.3 por ciento de desaprobación. Lo anterior contradice lo expresado por los docentes de esta área, quienes manifestaron que sus alumnos tienen problemas para acceder a los libros de texto que se requieren en sus asignaturas.

CUADRO 4.

Percepción de los estudiantes acerca de si las instalaciones de biblioteca son adecuadas

Área	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Ciencias	4.0%	10.8%	19.2%	37.8%	28.2%
Salud	0.0%	7.0%	20.9%	34.9%	37.2%
Humanidades	12.5%	37.5%	28.1%	12.5%	9.4%

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

A continuación se enumeran algunas consideraciones y propuestas de los directivos y docentes sobre las áreas de oportunidad que, desde su perspectiva, tienen un impacto directo en el desarrollo de la práctica docente.

1. Contar con un programa institucional que contemple las necesidades de los docentes, así como los resultados de su evaluación, y que vincule la vida académica con los programas de formación y actualización continua, además de integrar contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para el fortalecimiento de sus labores.
2. Impartir cursos de inducción que permitan a los profesores conocer aspectos indispensables sobre la universidad, el colegio al que están adscritos y el plan de estudios vigente, así como el perfil docente que se espera de ellos y del egreso de los alumnos.
3. Mayor retribución, reconocimiento y estímulos hacia la labor docente, no sólo hacia las actividades de investigación.

4. De manera adicional a los órganos que funcionan en las entidades, es necesario instaurar espacios colegiados para compartir experiencias y discutir problemas específicos de la actividad profesional.
5. Mejorar las condiciones de contratación de los docentes y asignación de horas, así como la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos para que sean acordes con la matrícula de cada escuela o facultad.
6. Tener un liderazgo efectivo que permita el desarrollo adecuado de la institución y propicie un clima organizacional favorable para la mejora de la calidad educativa en las IES.

La perspectiva estudiantil da cuenta de algunas situaciones que requieren atención para mejorar la calidad educativa. Entre ellas destaca la falta de formación pedagógico-didáctica en el profesorado, por lo que se sugirió la creación de departamentos de apoyo en estrategias didácticas, como cursos de formación y actualización docentes. Además, se mencionó la importancia de que los profesores tengan un mayor conocimiento del uso de equipos para poder compartirlo con los alumnos. De igual forma, se propuso realizar periódicamente la evaluación de docentes y que los resultados de ésta repercutan de manera directa en sus prácticas.

Se identificó la necesidad de implementar una mayor vigilancia en asuntos ético-profesionales, como el acoso sexual y académico, y el plagio. Asimismo, los alumnos pusieron énfasis en mejorar la calidad y calidez en el servicio que prestan los laboratoristas, bibliotecarios y personal administrativo de las escuelas o facultades, cuyo trato es con frecuencia grosero y descortés; incluso algunos de ellos están poco capacitados para desempeñar de manera óptima sus funciones y ponen en riesgo tanto los materiales como a los alumnos.

Con respecto a los servicios que prestan las instituciones, fue reiterada la inconformidad de los estudiantes con el servicio de las bibliotecas, concretamente en lo relativo a la actualización del acervo bibliohemerográfico, el estado de los materiales, el número de ejemplares disponibles y la poca difusión y acceso a la biblioteca digital. De la misma manera, se mencionó la carencia de espacios de

trabajo colaborativo dentro la biblioteca y la insuficiencia de equipo de cómputo e impresión en las distintas instituciones.

En lo que concierne a la gestión institucional, se enfatizó que existe poca difusión de eventos, convocatorias, becas, programas de intercambio, cursos, etcétera. Los estudiantes mencionaron que optimizar el manejo de esta información a través de las redes sociales les sería de gran utilidad para estar informados acerca de los tiempos, los requisitos y las formas en las que podrían participar. Además, sugirieron que al inicio de sus estudios universitarios sería conveniente recibir orientación sobre las actividades y los servicios que presta la UNAM y su facultad.

Consideraron indispensable mejorar las condiciones de los laboratorios y los instrumentos que utilizan para realizar sus prácticas. Por último, manifestaron su inconformidad en cuanto al precario mantenimiento e higiene de los sanitarios y salones, los espacios tomados por activistas (humanidades) y la conservación de las instalaciones universitarias.

Lo encontrado, tanto en las problemáticas identificadas por los actores participantes como en las propuestas que enunciaron, perfilan las principales áreas de oportunidad para las IES y, a partir de éstas, la posibilidad de generar programas sustentados en la responsabilidad compartida de los actores involucrados para posibilitar el desarrollo pleno de la labor docente.

CONCLUSIONES

El conjunto de actividades realizadas ha permitido tener un acercamiento a las condiciones institucionales vinculadas con la función docente en la universidad desde la perspectiva de tres actores fundamentales: directivos, docentes y estudiantes. La aproximación, aunque limitada –dado que se consideraron sólo tres áreas disciplinarias y un pequeño número de participantes–, permite contar con un testimonio que invita a la reflexión sobre un tema vital en la vida de las IES: la docencia.

El modelo empleado para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en la educación superior, con sus tres niveles de análisis –macro, meso y micro–, resultó de utilidad para orientar y ordenar la búsqueda y el tratamiento de la información proporcionada por directivos, docentes y estudiantes. Al tiempo que se pudieron identificar aspectos claramente pertenecientes a los tres niveles considerados, destaca la estrecha vinculación y la dificultad de separar los vínculos entre ellos, vistos desde la perspectiva de cada uno de los grupos participantes. Se requerirá de estudios más prolongados y profundos para dar mejor cuenta de la complejidad característica de las organizaciones académicas que ejercen la función de formar a las nuevas generaciones.

Los elementos propuestos por el modelo –por ejemplo, el grado de desarrollo de los programas de estudio, la participación de los docentes en la planeación académica, el papel de los cuerpos colegiados, los recursos disponibles para el apoyo a las actividades docentes, los distintos factores que pueden influir en la docencia en el aula y las condiciones que facilitan la reflexión individual y colectiva sobre el quehacer docente– permitieron reconocer su presencia en cada una de las tres áreas involucradas. Este reconocimiento también hizo posible la comparación e identificación de temas compartidos y algunos aspectos característicos de las carreras estudiadas.

Aunque lo reportado en este texto trata de una universidad de grandes dimensiones, es muy probable que la información y puntos de vista recogidos no disten mucho de lo que ocurre en otras IES. Esto es particularmente cierto en lo relativo a la diversidad de las prácticas docentes y la coexistencia de perspectivas distintas de cada sector (directivos, profesores y estudiantes). En la misma dirección queda un testimonio de la distancia entre los discursos oficiales y las prácticas cotidianas vinculadas con el quehacer docente, en donde se ha dejado de atender aspectos básicos, como las condiciones materiales en las que se enseña o los criterios de contratación en la práctica.

Algunos de los grupos de participantes señalaron la contradicción entre el discurso oficial y la realidad de la práctica docente. Se

destaca al profesor como el actor más importante de la institución, pero esto no corresponde con acciones de mejora de las condiciones reales en las que se realiza su trabajo. También se reconoció la importancia de la acreditación de las licenciaturas como un elemento que ha modificado las condiciones institucionales de la docencia. Sin embargo, aunque la práctica docente se ve afectada por la normatividad institucional y la influencia de las actuales políticas educativas, como los cambios en los perfiles del personal o los procesos de acreditación de los estudios, la labor específica de los profesores no necesariamente se ha beneficiado.

A nivel de las dependencias, como las aquí analizadas, se concentra la mayor tensión entre la dirección –que marca las políticas más generales– y las demandas de los actores que se desempeñan en las instituciones y las condiciones en las que realizan su trabajo. Aun cuando todas las dependencias se rigen por la misma normatividad, los testimonios de los docentes y directivos muestran que existe un margen de maniobra relativamente laxo en cada una, de forma que pueden elegir el énfasis que le otorgarán al proyecto educativo que han de impulsar, el perfil del personal académico a contratar o los programas a desarrollar.

También parece claro que, con relativa independencia de los órganos colegiados estructurales que están en operación, es necesario impulsar y fortalecer la vida colegiada al interior de las dependencias. Esto no sólo para tener un mayor intercambio académico en el conocimiento y la valoración de los planes de estudio, una mejor argumentación para la distribución de materias o la socialización de estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino también para una mejor comprensión de la organización institucional, la racionalidad de la actividad administrativa o los procesos de toma de decisión.

Las sugerencias y opiniones que destacan profesores y directivos son múltiples, pero quizás un aspecto que valdría la pena considerar, a nivel de las instituciones, es la posibilidad de utilizar algunas herramientas tecnológicas ya disponibles para facilitar el acceso a materiales bibliográficos y hemerográficos y para mejorar el servicio a alumnos y maestros.

En el nivel micro se reitera la importancia del trabajo colegiado, principalmente en los momentos de planeación y de reflexión posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje, como un elemento coadyuvante para mejorar el desarrollo de la práctica docente y como un factor clave para fortalecer la docencia universitaria. En cuanto a las características de los profesores, en general se reconoce su rol y su compromiso profesional; destaca una fuerte identidad institucional como un elemento que influye positivamente en su práctica, aunque se reconoce la heterogeneidad en materia de compromiso y, nuevamente, la poca oportunidad para llevar a cabo un trabajo más colaborativo que redunde en la obtención de mejores resultados educativos. En contraste, las características de los alumnos se señalan como aspectos que afectan negativamente la práctica docente porque les representan retos. En los primeros semestres, dichos retos se relacionan con la diversidad de condiciones socioculturales de los estudiantes de nuevo ingreso y su motivación hacia la profesión elegida, mientras que en los semestres avanzados se refieren a la escasa formación académica obtenida en los primeros semestres. También se refuerza lo que desde el nivel meso aparece como un aspecto que impacta de manera negativa el ejercicio docente: la discrepancia entre el tamaño y las condiciones de las aulas, y la cantidad de alumnos por grupo.

Por lo antes comentado, se refuerza la necesidad de realizar acciones que fortalezcan el reconocimiento social de la labor del profesorado y le devuelvan el prestigio que aún guarda en algunos sectores sociales, de manera que se refleje en mejores condiciones que le permitan el desarrollo pleno de su función. La aceptación de la diversidad de actividades que realiza el maestro en contextos tan distintos como pueden ser el aula, el laboratorio o el escenario profesional, y la necesidad de formación especializada alertan sobre el énfasis en las iniciativas a desplegar en cada institución. La participación de los directivos, profesores y estudiantes abre también la posibilidad de medidas conjuntas que posibiliten la colaboración y el logro de metas ambiciosas que lleven al cumplimiento de la función docente. La tarea de favorecer el crecimiento de la labor de los profesores no parece sencilla, en vista de que la libertad de cátedra

habrá de convivir con las directrices que toda actividad colectiva requiere para cumplir con las metas acordadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, Antonio (1993), “Ciencia y tecnología en México. Redes inter-organizacionales y modernización”, en E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 183-210.
- Calderón, Guadalupe y Edna Luna (2011), “Desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en educación superior”, trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Canales, Alejandro (2011), “Dilemas de la investigación universitaria”, *Perfiles Educativos*, núm. 33 (especial), julio. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/acanales/Canales_ElDilemaDeLaInElDilemaDeLaInvestigacioi.pdf>, consultado el 6 de septiembre de 2016.
- Canales, Alejandro, Yolanda Leyva, Edna Luna y Mario Rueda (2014), “Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia”, en J. Rodríguez (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, México, Editorial Universitaria, pp. 15-28.
- OCDE (2015), *Estudios económicos de la OCDE. Visión general*, México. Disponible en: <<http://www.oecd.org/economy/surveys/Mexico-Overview-2015%20Spanish.pdf>>, consultado el 8 de octubre de 2016.
- Galvis, Rosa, Betsy Fernández y María Valdivieso (2006), “Construcción de perfil por competencias bajo el enfoque del marco lógico”, trabajo presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas.
- Glazman, Raquel (2003), “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en Porfirio Morán (comp.), *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*, México, CESU-UNAM, pp. 103-143.

- Ibarra, Eduardo (2000), “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59.
- Ibarrola, María de (2007), “El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, en Daniel Cazés, Axel Didriksson, José Gandarilla y Eduardo Ibarra (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, pp. 225-276.
- Popham, James (1988), *Educational Evaluation*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.
- Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), “Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, año 10, núm. 29, pp. 33-68.
- UNAM (s. f.), El Consejo Universitario. Disponible en: <<https://consejo.unam.mx/acerca-de>>, consultado el 21 de septiembre de 2016.
- UNESCO (2014), *Gestión del patrimonio mundial cultural. Manual de referencia*. Disponible en: <[file:///C:/Users/Servicio%20Social/Downloads/activity-827-3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Servicio%20Social/Downloads/activity-827-3%20(1).pdf)>, consultado el 24 de noviembre de 2015.

**Desarrollo de la docencia:
Universidad Autónoma de Baja California, México**

Edna Luna Serrano

Desde el decenio de los noventa del siglo xx se puso a la calidad en el centro de la agenda política de la educación superior. Entre los factores que propiciaron este hecho destacan: el crecimiento explosivo de las matrículas e instituciones, los procesos de globalización y la competitividad internacional que demandan una educación de calidad, y argumentos como que la calidad ayuda a aumentar la competitividad económica, mejorar los indicadores cualitativos de la ciudadanía y ampliar las condiciones de empleabilidad (Garza, 2008). En este sentido, una educación de calidad para todos se convierte en un compromiso ineludible para los actores responsables de impartir educación.

Este trabajo considera que la calidad de la enseñanza involucra no sólo la interacción entre el profesor y el alumno en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también comprende el conjunto de programas dirigidos al profesorado y la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional, con el fin de lograr indicadores de desempeño satisfactorios. Para asegurar la calidad no sólo es importante mejorar la enseñanza-aprendizaje; también hay que fortalecer el contexto institucional en el que se desenvuelven tanto docentes como estudiantes (Hénard y Leprince-Ringuet, 2008; Hénard, 2010). Al respecto, se reconoce que los elementos contextuales y situacionales funcionan como obstáculos o facilitadores de la experiencia educativa para estudiantes y docentes.

En México, las IES han implementado diversos programas orientados a mejorar la calidad de la enseñanza y la experiencia académica. Sin embargo, a pesar del auge de los procesos de evaluación en las dos últimas décadas, una crítica persistente apunta a la escasa investigación y evaluación sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes dentro de los amplios propósitos de la universidad. No se reportan evidencias suficientes que demuestren el impacto que han tenido los programas dirigidos a la atención de los alumnos en los indicadores de desempeño de las poblaciones estudiantiles. Además, las evaluaciones encaminadas a conocer el grado de satisfacción de los programas de apoyo a la calidad de la enseñanza han sido escasos, si no es que nulos, en la mayoría de las IES mexicanas (ORELAC-UNESCO y LLECE, 2008; OCDE, 2013).

Con respecto a los indicadores educativos, diversos reportes indican que las IES presentan serios problemas, como altas tasas de deserción, bajas tasas de eficiencia terminal y rendimientos escolares insatisfactorios. Además, resalta la falta de investigaciones en torno a estos temas. Entre los elementos que se reconocen como limitantes para su estudio destacan dos: el primero se relaciona con las diferentes posturas metodológicas para el cálculo de los indicadores; el segundo se refiere al poco o nulo acceso a los historiales académicos o kárdex. En este sentido, la realización de investigaciones en torno a la cuantificación de la deserción, la eficiencia terminal y el rendimiento escolar se propone como fundamental para conocer su magnitud y, sobre todo, para el diseño de políticas y acciones que permitan incidir en su atención (ANUIES, 2000, 2001 y 2007; Chain y Jácome, 2007).

Asimismo, en el ámbito de la educación superior faltan investigaciones que informen sobre la existencia de procesos de evaluación docente vinculados con acciones de mejoramiento de la enseñanza o el logro educativo, aun cuando éste sea un indicador que se ve afectado por una gran cantidad de factores externos que el maestro no controla.

Una alternativa son los estudios de evaluación del rendimiento de los sistemas, si bien éstos tienen como indicador central los niveles de logro o desempeño de los estudiantes (Jornet, López-Gon-

zález y Tourón, 2012). También incluyen una serie de cuestionarios de contexto que recopilan información sobre variables de entrada, como las características personales de los estudiantes, los docentes y el tipo de institución; variables de proceso, es decir, unidades que describen el proceso de enseñanza; variables de producto o resultados del logro educativo por áreas curriculares, y variables de contexto familiar, relacionadas con la situación familiar del estudiante (Orden y Jornet, 2012). El mayor problema detectado en los cuestionarios de contexto señala la deficiente definición de las medidas de contexto, producto de la escasa atención a sus procesos de diseño, su carencia de referentes teóricos y sus bajos controles métricos (Orden y Jornet, 2012).

Una indagación sistemática y ordenada de las variables de contexto es conveniente y necesaria para delinear las estrategias y acciones que orienten la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012) proponen un modelo de análisis que organiza los factores y variables en tres niveles: macro, meso y micro (ver anexo 1). El nivel macro alude a las políticas nacionales e internacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de las IES en relación con la actividad docente; el nivel meso comprende las condiciones institucionales que configuran la actividad de los docentes y de los estudiantes, así como las características que presentan los programas e iniciativas, y el nivel micro ubica las condiciones institucionales que tienen una influencia directa en la práctica docente en el aula, las cuales pueden ser previas, simultáneas o posteriores al proceso educativo mismo (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012).

Este trabajo se propone abonar a la validación del modelo en el sentido de corroborar su aplicabilidad en un contexto institucional particular. En este sentido, se considera que validar una innovación educativa es un proceso complejo, por etapas, donde por lo menos se identifican dos. La primera está orientada al desarrollo y refinamiento de la propuesta, de modo que es necesario documentar las situaciones específicas en las cuales la implementación es un éxito. La segunda consiste en la adopción-adaptación y diseminación de la propuesta, donde se proporcionan evidencias del grado de implemen-

tación de ésta y las relaciones empíricas entre sus dimensiones críticas (Wang, Nojan y Strom, 1984). El desarrollo de este trabajo se ubica como parte de la primera etapa de validación. Con este propósito se describe el método utilizado para la organización y evaluación de las variables de contexto de una universidad pública mexicana: la UABC.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

La UABC es la institución de educación superior pública más importante del estado de Baja California. Se caracteriza por ser descentralizada en cuanto a su oferta educativa. En el segundo periodo de 2014 ofreció 130 programas de licenciatura (81 por ciento reconocidos como de buena calidad) y 49 programas de posgrado (100 por ciento de los cuales forman parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt). En este mismo periodo, la matrícula de licenciatura fue de 59 778 estudiantes (59.2 por ciento de la matrícula total del estado) y 1 803 de posgrado, para un total de 61 581 estudiantes. Asimismo, cuenta con 1 284 profesores de tiempo completo (22.36 por ciento de la planta docente), 4 456 profesores de asignatura (77.64 por ciento) y 3 508 empleados administrativos.

El presupuesto de 2014 provino del subsidio federal (41.3 por ciento), del subsidio estatal (30.4 por ciento) y de ingresos propios (28.3 por ciento).

A partir de la gestión rectoral 2002-2006, la UABC realizó una profunda reestructuración académica y administrativa. Se establecieron políticas en torno a la atención del estudiante mediante iniciativas de servicios de apoyo durante su estancia en la institución. El sistema integral de tutorías, el seguimiento permanente de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables, desde su ingreso hasta su egreso, y la promoción de la movilidad estudiantil y de actividades deportivas y culturales, constituyeron los programas y servicios de atención mencionados en el PDI de esa gestión. Asimismo, en 2006, la UABC adoptó un nuevo modelo educativo con enfoque humanista y centrado en el estudiante, quien, gracias a esta modalidad, se convierte en un autor potencial de su propio aprendizaje, mientras

que el docente es un promotor y mediador en la construcción del conocimiento. La formación se basa en competencias profesionales integrales, lo cual permite, entre otras prácticas, la vinculación entre educación y trabajo. Desde esa fecha se ha impulsado la consolidación de los programas y el modelo educativo, este último reestructurado en 2013 (UABC, 2013a).

La universidad enfrenta problemas relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual se refleja en las tasas de reprobación y retención. En el primer caso, en 2013-2, 44 por ciento de los estudiantes no lograron una calificación aprobatoria en por lo menos una asignatura del total de las que inscribieron en ese periodo escolar. Por su parte, la tasa de retención de alumnos de una cohorte de ingreso que permanecen inscritos al inicio del tercer periodo escolar fue de 79 por ciento en 2012-2, lo que significa que en el primer año se pierde 21 por ciento del total de inscritos.

OBJETIVOS

Generales:

1. Valorar la aplicabilidad de la propuesta de análisis del contexto.
2. Identificar las características de los programas orientados a promover la calidad de la enseñanza, así como la formación y atención de los estudiantes en una universidad pública en México, a través de las políticas educativas que han dado sustento a los planes del sector educativo y los documentos rectores de la UABC.
3. Valorar el funcionamiento de los programas institucionales de la UABC que promueven la calidad de la enseñanza y la formación integral del estudiante, su permanencia, tránsito y egreso.

Específicos:

1. Identificar la correspondencia entre las políticas del PSE (2007-2012), el Programa Sectorial de Educación de Baja California (2009-2013) y el PDI (2011-2015).

2. Identificar las políticas, los programas y las estrategias institucionales que promueven un adecuado desarrollo de la función docente.
3. Identificar las políticas, los programas y las estrategias orientados a la atención y formación de los estudiantes.
4. Desarrollar un instrumento de evaluación, con base en la opinión de los docentes, de los programas y las condiciones institucionales que promueven la calidad de la enseñanza.
5. Desarrollar un instrumento de evaluación, con base en la opinión de los estudiantes, de los programas institucionales, actividades, acciones y servicios que promueven la permanencia, el tránsito y el egreso estudiantil.

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO

La estructuración del trabajo de investigación se hizo de acuerdo con la propuesta de Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012) que postula niveles macro, meso y micro para abordar el análisis del contexto institucional (ver anexo 1). El trabajo se desarrolló en tres estudios. El estudio 1 comprende los niveles macro y meso del modelo, y tiene el objetivo de identificar las políticas nacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de la UABC en relación con la formación profesional, además de identificar los programas y las acciones derivados de las políticas institucionales en torno a la actividad de la enseñanza y la atención de los estudiantes de la UABC. En el estudio 2 se operacionalizan las variables de los niveles meso y micro que configuran la actividad docente y se desarrolla un instrumento para su valoración con base en la opinión de los profesores. En el estudio 3 se definen las variables de los niveles meso y micro que intervienen durante el tránsito de los alumnos por la universidad y se desarrolla un instrumento para su valoración, para ser contestado por los estudiantes.

ESTUDIO I. NIVELES MACRO Y MESO

Identificación de las políticas educativas y acciones que sustentan la práctica docente y la formación y atención brindada a los estudiantes. Los objetivos específicos de este estudio son:

1. Identificar la correspondencia entre las políticas del PSE (2007-2012), el Programa Sectorial de Educación de Baja California (2009-2013) y el PDI (2011-2015).
2. Identificar las políticas, los programas y las estrategias institucionales que promueven un adecuado desarrollo de la función docente.
3. Identificar las políticas, los programas y las estrategias orientados a la atención y formación de los estudiantes.

Los materiales utilizados fueron: PSE (SEP, 2007); Programa Sectorial de Educación de Baja California; PDI de la UABC (2011b) y su Modelo Educativo (2006); Lineamientos Generales para la Operación de las Tutorías Académicas (2012c); Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica (2013b); Reglamento de Becas (2013c); Programa Universitario de Becas (2012d); Programa de Intercambio Estudiantil (2012e); Programa de Actividades Optativas de Formación Integral con Valor en Créditos (2012f); Programa de Formación Profesional y Vinculación (2012g); Reglamento General de Bibliotecas (2012h), y Reglamento de los Laboratorios de la Facultad de Ingeniería (2012i).

Procedimiento

En la página de internet de la universidad se realizó una búsqueda de los programas y las acciones dirigidos al profesorado y los estudiantes. De manera general, el procedimiento se desarrolló de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Identificación de las secciones del material a analizar. En cada material se identificaron secciones específicas en relación con los dos temas objeto de estudio: a) el profesorado y su práctica docente, y b) la formación y atención de los estudiantes.
2. Separación de las unidades de análisis. Se consideraron los fragmentos del texto que aluden a los temas objeto de estudio.
3. Identificación de las dimensiones, subdimensiones, categorías y subcategorías de acuerdo con los criterios establecidos por Holsti (1966); esto es, cumplir con los requisitos de exhaustividad (cubrir todas las unidades de análisis), exclusión mutua (un segmento de texto no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría) y único principio clasificadorio (las categorías deben elaborarse de acuerdo con un solo criterio de ordenación y clasificación). Así, las unidades de análisis se ubicaron en diferentes dimensiones, subdimensiones, categorías y subcategorías dependiendo de su significado.
4. Interpretación de los hallazgos. Se revisó la correspondencia discursiva entre las iniciativas que se establecen en los documentos alineados por periodo temporal, así como los programas o las acciones que se instituyen con el fin de implementar las iniciativas.

Resultados

Docentes

En el nivel macro, las unidades de análisis fueron los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que aluden a la actividad docente o el profesorado. Por tal motivo, no se consideraron aquellos fragmentos que refieren de manera tangencial al profesor.

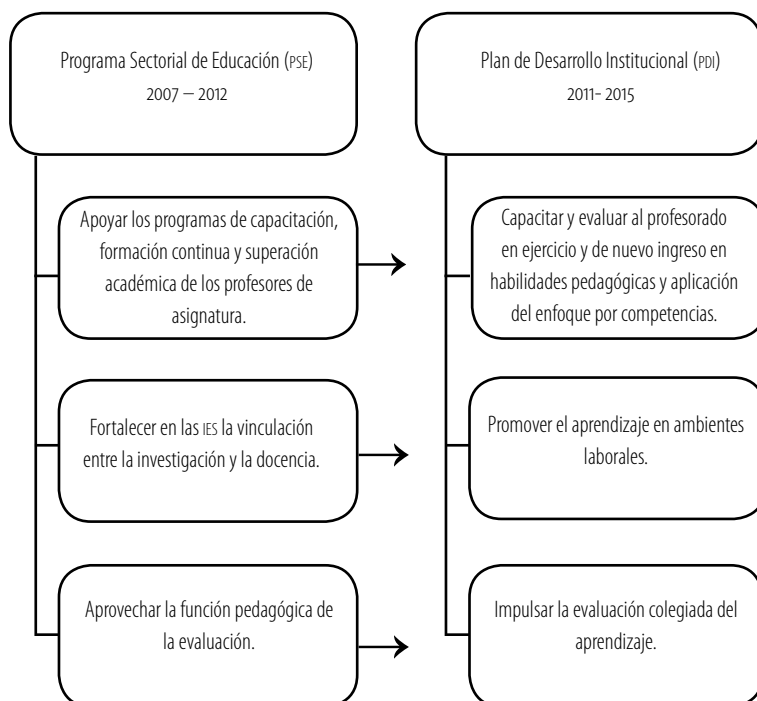
El PSE (2007-2012) propone el objetivo de “elevar la calidad de la educación”, al que corresponde la estrategia de “fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico” con 11 líneas de acción. Se encontró que el Programa Sectorial de Baja California no integra iniciativas particulares para el sector universitario.

En el nivel meso, el PDI (2011-2015) retoma la búsqueda de la calidad educativa a través de fortalecer el modelo educativo, lo cual deriva en tres acciones específicas para los docentes: impulsar la evaluación colegiada de los aprendizajes, promover el aprendizaje en ambientes laborales reales y la investigación con alumnos de licenciatura. Sólo se plantea una política institucional dirigida a la habilitación del profesorado, cuyas líneas estratégicas se concentran en la formación pedagógica en temas como evaluación colegiada del aprendizaje, aplicación del enfoque por competencias y habilidades pedagógicas.

Se encontró la alineación de tres líneas de acción federales con las correspondientes del PDI (con 8 líneas de acción, de las cuales 5 corresponden al mismo tema: formación pedagógica). Por tal motivo, la alineación explícita entre las líneas de acción del PDI y las iniciativas federales corresponde a 23 por ciento (diagrama 1).

DIAGRAMA 1.

Líneas de acción dirigidas a los docentes



Cabe señalar que en la página de la universidad se encontraron diferentes programas que atañen al profesorado. La integración de las unidades de análisis permitió identificar las dimensiones, su descripción y las subdimensiones que se presentan en los cuadros 1 y 2, ordenadas de acuerdo con los niveles meso y micro.

CUADRO 1.

Nivel meso correspondiente a los docentes

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Planes y programas institucionales	Integra las líneas de acción expresadas en el modelo, el PDI y los programas que atañen a los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colegiado • Servicios de apoyo a la docencia: psicopedagógico, tutorías y asesorías académicas • Formación pedagógica y disciplina. • Comunicación • Programas de evaluación del profesorado
Servicios, infraestructura y equipamiento	Incluye los servicios, la infraestructura y el equipamiento en apoyo a las funciones sustantivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo y tecnologías de la información • Servicios: biblioteca y equipo educativo
Organización académica	Comprende las formas de interacción y comunicación entre docentes, directivos y administrativos, así como la relación de la docencia con otras funciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y acuerdos en relación con las actividades de docencia y extracurriculares • Vínculo entre la docencia y otras funciones: docencia-investigación, docencia-vinculación

CUADRO 2.

Nivel micro correspondiente a los docentes

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Programa educativo	Integra los elementos relacionados con las características del programa de estudios en el que se desarrolla la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del programa • Disponibilidad de los recursos educativos • Asignaturas del programa
Características del docente	Contiene las características del perfil profesional del maestro y el compromiso con la labor docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil docente • Aspectos psicosociales
Características de ingreso de los estudiantes	Refiere las características de ingreso de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de ingreso de los estudiantes

Aspectos estructurales del salón de clases	Incluye los aspectos estructurales que condicionan la interacción didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Comunicación entre docentes y estudiantes • Reglamentos escolares y códigos de ética • Condiciones de infraestructura del aula
Conformación de los grupos de estudiantes	Alude a la conformación de los grupos de estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del grupo (proporción profesor-alumno) • Cohesión del grupo • Perfil de los estudiantes

Estudiantes

Los resultados se presentan de acuerdo con la estrategia analítica de organización de las variables en los niveles macro, meso y micro. En relación con el nivel macro, en el PSE (2007-2010) se identificaron 24 líneas de acción relacionadas con los estudiantes y una en el eje transversal correspondiente al tema de infraestructura. En el PDI (2011-2015) se identificaron y alinearon 16 iniciativas específicas con las líneas de acción federales. Por lo tanto, el porcentaje de concordancia entre el PSE y los correspondientes PDI fue de 64 por ciento (diagrama 2).

Con respecto al nivel meso, con base en las iniciativas específicas de las políticas institucionales, se identificaron los siguientes programas con sus respectivas acciones:

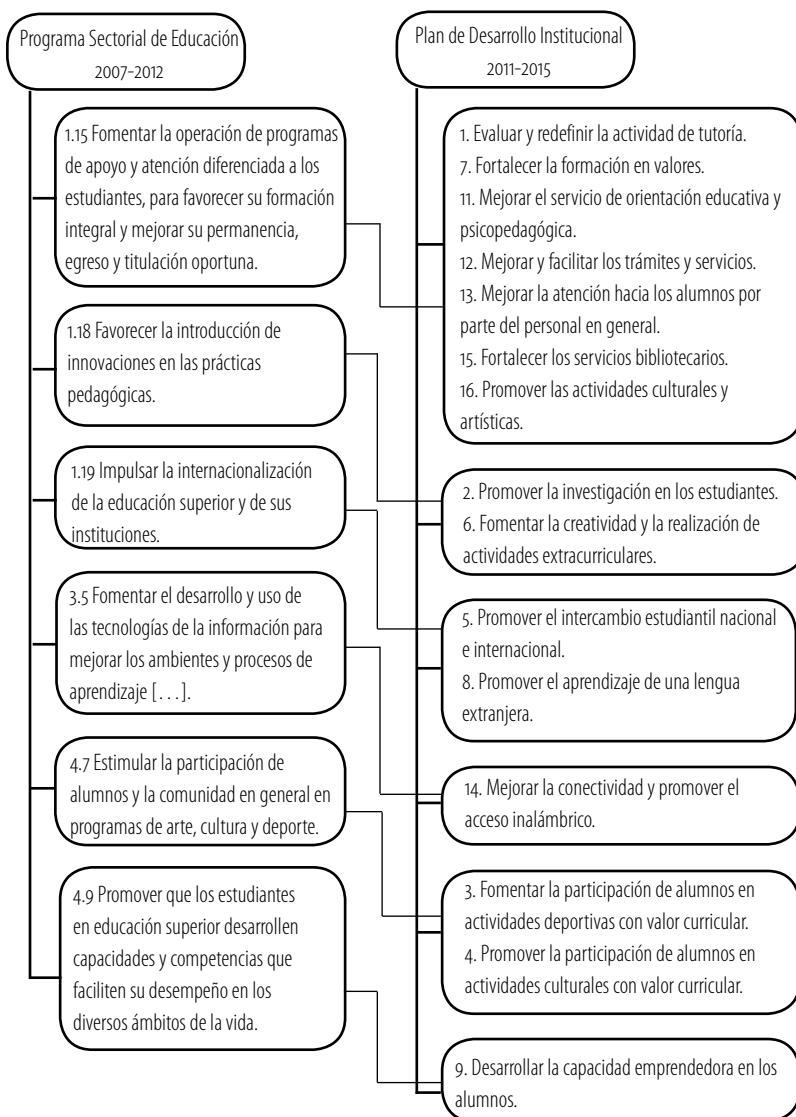
1. Programa institucional de tutorías
2. Programa de orientación educativa y psicopedagógica
3. Programa de becas
4. Actividades culturales con valor curricular
5. Actividades deportivas con valor curricular
6. Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera
7. Programa de intercambio estudiantil

Se consideró el servicio de cafetería por ser un elemento para la atención de los estudiantes. Valga aclarar que la jornada estudiantil puede superar las ocho horas diarias de clases en horarios discon-

tinuos. Asimismo, cabe mencionar que los PDI 2007-2012 y 2011-2015 contemplan el fortalecimiento de estos elementos para brindar un mejor servicio a la comunidad universitaria y a la comunidad en general.

DIAGRAMA 2.

Alineación de las estrategias dirigidas a la atención y el apoyo a los estudiantes



En el cuadro 3 se presentan los programas y servicios organizados en tres dimensiones, junto con la descripción que les corresponde y las subdimensiones.

CUADRO 3.

Nivel meso correspondiente a los estudiantes

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Programas institucionales de atención al estudiante	Consta de los programas que la UABC ha creado e implementado para atender las diversas necesidades de los estudiantes y acompañarlos en su tránsito por la institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de tutorías • Programa de orientación educativa y psicológica • Programa de becas
Programas de fortalecimiento de la formación integral	Está conformada por los programas y actividades que tienen como objetivo fortalecer la formación integral del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de intercambio académico • Actividades de investigación, culturales y deportivas • Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera
Servicios y equipamiento	Integra los elementos relacionados con los servicios y el equipo que inciden en la formación de los estudiantes. Se establece con el fin de evaluar las condiciones de los servicios para los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios bibliotecarios • Servicio de cómputo y equipo • Laboratorios • Cafetería

Fuente: Rosales (2015).

En el nivel micro se adaptó la propuesta de Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012), tal como se presenta en el cuadro 4.

CUADRO 4.

Nivel micro correspondiente a los estudiantes

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Integra los elementos institucionales que atañen a los estudiantes e inciden de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa o plan de estudios • Características de los docentes de acuerdo con su perfil y experiencia docente • Características de los grupos en relación con su tamaño, nivel académico e intereses profesionales • Condiciones materiales del aula • Clima del aula

Fuente: Rosales (2015).

Comentarios

El modelo para el estudio del contexto institucional propuesto por Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012) permitió, por un lado, indagar sobre la diversidad de programas e iniciativas dirigidos al profesorado y estudiantes en la universidad y, por el otro, su clasificación.

En relación con los docentes se identificó que la alineación entre los lineamientos federales y lo expresado en el PDI se limita a tres líneas de acción. No obstante, operan programas institucionalizados dirigidos a los docentes, como es el caso de la iniciativa federal denominada Prodep.

Con respecto a los estudiantes, se halló un mayor número de iniciativas alineadas entre el PSE y el PDI, en donde se pone de manifiesto que éstos son actores centrales.

Cabe señalar que el modelo educativo articula las diversas estrategias y programas institucionales relacionados con la actividad docente y los alumnos.

ESTUDIO 2. NIVELES MESO Y MICRO (DOCENTES)

Desarrollo y validación del cuestionario de evaluación de las variables de contexto de la actividad docente con base en la opinión del profesorado.

Este estudio operacionaliza los niveles meso y micro en relación con la actividad docente. El nivel meso comprende las condiciones institucionales que configuran la actividad del profesorado, mientras que el nivel micro ubica las situaciones con una influencia directa en el aula. Su objetivo es desarrollar un instrumento de evaluación, con base en la opinión de los docentes, de los programas y condiciones institucionales que promueven la calidad de la enseñanza.

Participantes

El estudio involucró dos grupos de participantes. El primero integró funcionarios de la administración central,¹ responsables de implementar el modelo y operar los programas dirigidos al profesorado. El segundo estuvo conformado por el director, el subdirector y los coordinadores de los programas educativos de la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, campus Ensenada. Se contó con la colaboración de 10 académicos.²

Materiales

Se analizaron los siguientes documentos de la UABC: Modelo Educativo (2006 y 2013a); Lineamientos Generales para la Operación de las Tutorías Académicas (2012c); Programa de Orientación Educa-

1 Se agradece la valiosa colaboración de Guadalupe de los Ángeles Ortega Villa, Anabel Magaña Rosas, Saúl Méndez Hernández y Salvador Ponce Ceballos.

2 Se agradece la invaluable colaboración de Juan Iván Nieto Hipólito, Joel Melchor Ojeda Ruiz, Liliana Cardoza, Julián Israel Aguilar Duque, Juan Pablo Torres Herrera, Claudia Rivera Torres, Ricardo Sánchez Vergara, Jorge Octavio Mata Ramírez, Claudia Mariana Gómez Gutiérrez y Rosa Martha López Gutiérrez.

tiva y Psicopedagógica (2013b); Programa Institucional de Valores (2014); Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico (2015); Sistema de Evaluación Docente (2010b), y Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (2010a). Para el caso de los docentes, además, se analizó el Prodep.³

Etapa 1. Desarrollo de la matriz de planeación del cuestionario

Se retoman las dimensiones y subdimensiones desarrolladas en el estudio 1 y se elaboran los respectivos indicadores y reactivos para los niveles meso y micro. El cuadro 5 muestra la subdimensión trabajo colegiado.

CUADRO 5.

Subdimensión trabajo colegiado de la dimensión planes y programas institucionales

Subdimensión	Indicador	Reactivo
Trabajo colegiado	Participación en actividades colegiadas relacionadas con la evaluación del aprendizaje.	Participo en actividades en equipo relacionadas con la evaluación del aprendizaje.
	Participación en actividades referidas al diseño y actualización de programas.	Participo en actividades relacionadas con el diseño y actualización de programas.
	Participación en actividades dirigidas a la acreditación de programas.	Participo en actividades de la última acreditación de programas.
	Participación en actividades colegiadas orientadas a mejorar su práctica docente.	Participo en actividades colegiadas con el propósito de mejorar la práctica docente.

Fuente: Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012).

3 El Prodep es un programa nacional dependiente de la SEP, dirigido a los profesores de tiempo completo de las IES públicas. Entre sus propósitos destacan: profesionalizar al profesorado y promover la formación y consolidación de cuerpos académicos.

Etapas 2. Validación de contenido de la planeación del instrumento por los grupos de funcionarios y docentes

La matriz de planeación del instrumento se sometió a la validación de los grupos de participantes a través de dos grupos focales de forma sucesiva. En ambos, el procedimiento general que se siguió fue: presentar los propósitos generales del estudio, explicar la matriz de planeación a los integrantes y solicitarles su valoración de cada componente (dimensiones, subdimensiones, categorías, indicadores y reactivos). Los cuatro criterios para la valoración fueron: 1) congruencia, si los elementos de la planeación son convenientes o coherentes; 2) relevancia, si la planeación contiene los elementos importantes del contexto institucional; 3) claridad, si los reactivos son claros en términos de redacción para garantizar una correcta interpretación, con la consecuente respuesta de los participantes, y 4) suficiencia, si en la planeación no faltan elementos del contexto institucional.

Primero se trabajó con el grupo de funcionarios, por ser los responsables institucionales de la operación de los programas en toda la universidad. Las modificaciones sugeridas se discutieron hasta llegar al consenso, para luego incorporarlas al documento. La versión validada por los funcionarios se presentó a los docentes encargados de operar los programas en el ámbito de la unidad académica. De igual manera, los acuerdos sobre las modificaciones se incorporaron al documento.

El producto fue un cuestionario (a ser contestado por los profesores) sobre las condiciones del contexto en las que se desarrolla la práctica docente. Integra 37 reactivos distribuidos en 8 dimensiones: 1) planes y programas institucionales; 2) servicios, infraestructura y equipamiento; 3) organización académica; 4) programa educativo; 5) características de ingreso de los estudiantes; 6) aspectos estructurales del salón de clases; 7) conformación de los grupos de estudiantes, y 8) características de los docentes.

Comentarios

El modelo orientó la identificación y clasificación de los programas e iniciativas dirigidos al profesorado. Las particularidades propias de la institución se plasman como parte de las subdimensiones, indicadores y reactivos.

ESTUDIO 3. NIVELES MESO Y MICRO (ESTUDIANTES)

Desarrollo del instrumento de evaluación de las variables de contexto que promueven la permanencia, el tránsito y el egreso del estudiantado en la universidad con base en la opinión de los estudiantes. En este estudio se operacionalizan los niveles meso y micro en relación con los estudiantes.

El nivel meso comprende las condiciones institucionales que configuran la actividad de éstos, mientras que el nivel micro ubica las circunstancias que tienen una influencia directa en el aula. El objetivo es desarrollar un instrumento de evaluación con base en la opinión de los estudiantes, de los programas institucionales, las actividades, las acciones y los servicios que promueven la permanencia, el tránsito y el egreso estudiantil.

Método

El trabajo se realizó en dos fases: la primera corresponde al desarrollo y la validación del cuestionario para el área de ingeniería,⁴ y la segunda se refiere a la adaptación del cuestionario de acuerdo con el modelo educativo (2013a).

4 Parte del trabajo de investigación realizado por Oliva Adela Rosales Rodríguez para obtener el grado de maestría en ciencias educativas en la UABC.

Participantes

El estudio involucró cinco grupos de participantes. El primero correspondió a los funcionarios de la administración central responsables de implementar los programas de atención al estudiante.⁵ El segundo se integró por quienes operan los programas de atención al alumno a nivel facultad; se contó con la colaboración de 10 académicos.⁶ El tercero constó de expertos en evaluación del IISUE-UNAM.⁷ El cuarto grupo se integró con estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, campus Ensenada, inscritos en el primer periodo semestral 2014; los alumnos se seleccionaron con base en la etapa de formación y la carrera cursada, y a ellos se sumó un grupo de representantes de las sociedades de alumnos, del Consejo Técnico y del Consejo Universitario de la Facultad de Ingeniería, campus Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana. El quinto grupo estuvo conformado por una muestra representativa de la población de estudiantes del campus Ensenada.

Materiales

Se analizaron los siguientes documentos de la UABC: Modelo educativo (2013a); Manual del instructor. Curso de inducción a los alumnos de nuevo ingreso (2012b); Cuadernillo de ejercicios. Curso de inducción a los alumnos de nuevo ingreso (2012a); Lineamientos Generales para la Operación de las Tutorías Académicas (2012c); Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica (2013b); Programa Universitario de Becas (2012d); Reglamento de Becas (2013c); Programa de

5 Se agradece la valiosa colaboración de Guadalupe de los Ángeles Ortega Villa, Anabel Magaña Rosas, Saúl Méndez Hernández, Armandina Serna, Salvador Ponce Ceballos, Luis Hirales Pérez y Luis Alberto Alcántara Jurado.

6 Agradecemos la invaluable colaboración de Juan Iván Nieto Hipólito, Joel Melchor Ojeda Ruiz, Liliana Cardoza, Julián Israel Aguilar Duque, Juan Pablo Torres Herrera, Claudia Rivera Torres, Ricardo Sánchez Vergara, Jorge Octavio Mata Ramírez, Claudia Mariana Gómez Gutiérrez y Rosa Martha López Gutiérrez.

7 Agradecemos la valiosa colaboración de Mario Rueda Beltrán, Aidé Alonso Lucero, Moramay Guerra García y Maricela Martínez Sánchez.

Intercambio Estudiantil (2012e); Programa de Actividades Optativas de Formación Integral con Valor en Créditos (2012f); Reglamento General de Bibliotecas (2012h), y Reglamento de los Laboratorios de la Facultad de Ingeniería (2012i).

Fase 1. Desarrollo y validación del cuestionario para el área de ingeniería y tecnología

El procedimiento comprendió cinco etapas: 1) desarrollo de la matriz de planeación del cuestionario; 2) validación del contenido de la planeación del instrumento por los grupos de funcionarios, docentes y expertos; 3) validación del contenido de los reactivos por el grupo de estudiantes; 4) estudio piloto, y 5) aportación de evidencias de validez y confiabilidad.

Etapas 1. Desarrollo de la matriz de planeación del cuestionario

En esta etapa se retomaron las dimensiones, subdimensiones, indicadores y reactivos tanto para el nivel meso como para el micro.

Delimitación de los componentes del nivel meso

Se identificaron los programas, las actividades y los servicios dirigidos a los estudiantes de la UABC a partir de los cuales se definieron tres dimensiones: la primera incluye el conjunto de programas institucionales que atienden las diferentes necesidades de los alumnos; la segunda integra las actividades que fortalecen su formación integral, y la tercera abarca los servicios y el equipamiento que inciden en su formación. Las subdimensiones corresponden a cada uno de los programas y servicios. Las categorías e indicadores de las subdimensiones se definieron con base en los lineamientos de operación y

reglamentos institucionales, de manera que se identificaron los elementos sustantivos de operación.

Delimitación de los componentes del nivel micro

Este nivel quedó conformado por una sola dimensión: elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye seis categorías: 1) programa de estudios, 2) docentes, 3) características de los grupos, 4) condiciones materiales de las aulas, 5) disciplina y respeto, y 6) comunicación. De cada categoría se derivaron sus respectivos indicadores y los reactivos en forma de proposiciones. El producto de esta etapa fue la primera versión de la matriz de planeación del instrumento.

Etapa 2. Validación del contenido de la planeación del instrumento por los grupos de funcionarios, docentes y expertos

La matriz de planeación del instrumento se sometió a la validación de los diferentes grupos de participantes a través de grupos focales. El procedimiento general consistió en entregar la matriz de planeación a cada integrante y solicitarle su valoración de cada componente –dimensiones, subdimensiones, categorías, indicadores y reactivos– de acuerdo con los siguientes cuatro criterios: 1) congruencia, si los elementos de la planeación son convenientes o coherentes; 2) relevancia, si la planeación contiene los elementos importantes del contexto institucional; 3) claridad, si los reactivos son claros en términos de redacción para garantizar una correcta interpretación, con la consecuente respuesta de los participantes, y 4) suficiencia, si en la planeación no faltan elementos del contexto institucional.

En caso de desacuerdos, se solicitó anotar en el documento las observaciones o sugerencias correspondientes para discutir las con el grupo al final de la sesión. Cada observación o sugerencia fue discutida entre todos los integrantes, luego de lo cual se acordaron

las modificaciones. Aquellas derivadas del grupo de funcionarios se integraron al documento para dar paso a la segunda versión de la matriz de planeación del instrumento, que se presentó al grupo de docentes. Con las modificaciones acordadas con éstos se generó la tercera versión, la cual se presentó al grupo de expertos, con cuyas sugerencias se creó una cuarta versión.

Etapa 3. Validación del contenido de los reactivos por el grupo de estudiantes

En esta etapa sólo el conjunto de reactivos integrados en la planeación del instrumento se sometió a la validación del grupo de estudiantes –representantes de las sociedades de alumnos, Consejo Técnico y Consejo Universitario–. Se valoró la relevancia de cada reactivo con base en un formato con escala Lickert, donde 5 es muy relevante y 1 es no relevante. La aplicación se realizó de forma presencial en los salones de clase. Se invitó a los alumnos a externar sus observaciones o sugerencias. Posteriormente, se generaron tablas de distribuciones de frecuencias para cada uno de los reactivos del instrumento. Un reactivo se consideró aceptado cuando el porcentaje acumulado de “Muy relevante” y “Relevante” fue mayor o igual a 65 por ciento; este criterio se establece cuando el número de participantes es mayor a 40 (Lawshe, 1975). En caso de que alguna proposición a eliminar se considerara realmente relevante, se atendieron las sugerencias de los expertos. Como resultado de esta etapa se generó la quinta versión de la matriz de planeación del instrumento y la primera versión del mismo.

Etapa 4. Estudio piloto

Esta etapa tuvo por objetivo probar empíricamente el comportamiento estadístico de los reactivos del instrumento. Para tal fin se generaron análisis de reactivos y confiabilidad por dimensiones y subdimensiones. El instrumento se aplicó a 30 representantes de las sociedades

de alumnos de la Facultad de Ingeniería, campus Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana.⁸ El análisis de reactivos y confiabilidad del instrumento se llevó a cabo por dimensiones y subdimensiones, con apoyo del paquete estadístico SPSS versión 17.0. Para el instrumento en conjunto se estableció que los coeficientes de confiabilidad con valores iguales o mayores a .60 se considerarían aceptables y que los valores menores se revisarían. De igual manera, serían aceptables los reactivos con coeficientes de correlación ítem-total con valores iguales o mayores a .30, mientras que aquellos con un valor menor a .30 se revisarían. Con los resultados derivados de esta etapa se generó la segunda versión del instrumento, la cual se aplicó a una muestra representativa de la población de estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, campus Ensenada.

Etapa 5. Aportación de evidencias de validez y confiabilidad

El instrumento se aplicó a los alumnos inscritos en la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, campus Ensenada, en el primer periodo semestral de 2014. Se calculó el tamaño de muestra requerido para que ésta fuera representativa. Para el cálculo del tamaño muestral se eligió un diseño muestral irrestricto aleatorio, con base en la estimación de una proporción y con un límite para el error de estimación B de magnitud .05 (Scheaffer, Mendenhall y Ott, 1987). El tamaño muestral obtenido fue de 322. La selección de estudiantes se realizó de manera proporcional en cada uno de los programas de licenciatura y las etapas de formación. Por cuestiones de redondeo, el tamaño de muestra definitivo fue de 331.

Para el procesamiento de la información se creó una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 17.0. Una vez depurada ésta, se procedió a la generación de análisis de reactivos y confiabilidad del instrumento, por dimensiones y subdimensiones, con el fin de conocer las medidas psicométricas del instrumento aplicado.

8 Agradecemos a los estudiantes representantes de las sociedades de alumnos de las facultades de Ingeniería por su participación y observaciones.

Fase 2. Adaptación del cuestionario en función del modelo educativo

El modelo educativo de la UABC se actualizó en 2013, por lo que el cuestionario para esta última versión hubo de adaptarse. El procedimiento fue similar al desarrollado en la etapa 1 –desarrollo de la matriz de planeación del cuestionario y su validación por el grupo de funcionarios.

Resultados

Etapa 1. Desarrollo de la matriz de planeación

Del estudio 1 se retomaron los cuadros 3 y 4, correspondientes a las dimensiones y subdimensiones de los estudiantes y, a partir de éstas, se elaboró la matriz de planeación del instrumento. El cuadro 6 presenta el desarrollo de la subdimensión “programa de tutorías” que corresponde a la dimensión “programas institucionales de atención al estudiante” del nivel meso.

CUADRO 6.

Desarrollo de la subdimensión “programa de tutorías” de la dimensión “programas institucionales de atención al estudiante”

Categoría	Indicador	Reactivo
Actividades del tutor	Convoca a los tutorados (durante cada ciclo escolar como mínimo).	1. Al inicio de cada ciclo escolar, mi tutor me contacta para que nos reunamos.
	Establece comunicación para obtener información general del tutorado con el fin de conocer su proyecto académico.	2. Al inicio de cada ciclo escolar me reúno con mi tutor y comentamos mi proyecto académico.

Actividades del tutor	Reconoce las necesidades específicas que le plantea el tutorado para orientarlo hacia los servicios institucionales de apoyo académico.	3. Cuando no puedo resolver algún problema relacionado con mi aprendizaje, mi tutor me orienta sobre los servicios universitarios que pueden ayudarme a resolverlo.
	Motiva la toma de decisiones del tutorado para avanzar con éxito en su trayectoria académica.	4. Mi tutor me motiva a continuar con mis estudios.
	Motiva al estudiante a reflexionar sobre su proyecto profesional relacionado con su inserción laboral.	5. Mi tutor me motiva a pensar en mi desarrollo profesional.
	Brinda información sobre la estructura y organización del plan de estudios.	6. Mi tutor me ha brindado información acerca del plan de estudios.
	Proporciona información sobre el estatuto escolar.	7. Mi tutor me ha brindado información sobre el estatuto escolar.
	Ofrece información acerca del programa de becas.	8. Mi tutor me ha brindado información acerca del programa de becas.
	Facilita información acerca del programa de intercambio estudiantil.	9. Mi tutor me ha brindado información acerca del programa de intercambio estudiantil.
	Brinda información acerca del programa de orientación educativa y psicológica.	10. Mi tutor me ha brindado información acerca del programa de orientación educativa y psicológica.
	Proporciona información acerca de las actividades de investigación en las que el tutorado puede participar.	11. Mi tutor me ha brindado información acerca de las actividades de investigación en las que puedo participar en la UABC.
	Ofrece información de los cursos que ofrece la UABC para aprender una lengua extranjera.	12. Mi tutor me ha brindado información acerca de los cursos a los que me puedo inscribir para aprender una lengua extranjera en la UABC.
	Habilita las unidades de aprendizaje en el SIT para efectos de reinscripción, de acuerdo con el avance del proyecto académico del tutorado y la normatividad universitaria.	13. Mi tutor habilita en tiempo y forma las unidades de aprendizaje en el SIT para que pueda reinscribirme.
Actividad de la unidad académica	Proporciona capacitación en el uso del SIT.	14. He recibido capacitación para el uso del SIT.
	Actualiza oportunamente la información solicitada en el SIT.	15. He actualizado oportunamente la información solicitada en el SIT.
	Atiende las sesiones de tutorías que le son requeridas.	16. Atiendo las sesiones de tutorías que me son requeridas.

Actividades del tutorado.	Solicita las tutorías adicionales cuando lo necesite.	17. Cuando solicito tutorías adicionales, mi tutor siempre me atiende.
	Atiende las orientaciones sugeridas por el tutor.	18. Cuando mi tutor me canaliza a algún área universitaria, acudo a ella.
	Participa en los procesos de evaluación de las tutorías.	19. Participo en los procesos de evaluación de las tutorías.
Beneficio del programa.	Académico	20. Las tutorías han mejorado mi desempeño académico.
		21. Las tutorías han favorecido mi permanencia en la carrera.
	Personal	22. Las tutorías han favorecido mi desempeño personal.
	Global	23. Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de tutorías.

Fuente: Rosales (2015).

Etapa 2. Validación de contenido por los funcionarios, docentes y expertos

Los funcionarios propusieron modificaciones al cuestionario con base en cada criterio de valoración: relevancia, suficiencia y claridad. Al realizar las modificaciones sugeridas por este grupo se generó la segunda versión de la planeación del instrumento. Con los docentes sólo se acordaron modificaciones de claridad en cinco reactivos. En términos generales, el grupo de expertos estuvo de acuerdo con las dimensiones, subdimensiones, categorías e indicadores considerados en la planeación del instrumento. Las sugerencias se concentraron en la jerarquización de las subdimensiones, categorías e indicadores. Se recomendó también depurar el número de reactivos con el fin reducir su número.

Etapa 3. Estudio piloto

Por dimensiones se obtuvieron coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach, con valores de .839 a .954. Derivado del análisis de reactivos por dimensiones, 84 por ciento de los ítems registró coefi-

cientes de correlación con valores mayores a .30, en tanto que 16 por ciento obtuvo valores menores a .30. Por su parte, 10 de las 11 subdimensiones registraron coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach mayores a .60; sus valores fluctuaron entre .661 y .953, y sólo una de las subdimensiones obtuvo un coeficiente de confiabilidad menor a .60. Todos los reactivos de siete subdimensiones obtuvieron valores mayores a .30 en el coeficiente de correlación ítem-total. Por subdimensiones, 88 por ciento de los reactivos registró valores mayores a .30 en el índice de discriminación y 12 por ciento obtuvo valores menores a .30. En general, el instrumento cuenta con propiedades psicométricas básicas aceptables.

Como resultado del análisis de los reactivos se revisaron las distribuciones de frecuencias de aquellos que registraron valores del coeficiente de correlación ítem-total menores a .30. A este respecto, se observó que las distribuciones de frecuencias se concentraban en una o dos categorías de respuesta, lo cual implicaba una baja variabilidad y, en algunos casos, una variabilidad casi nula. En sentido estricto, el instrumento diseñado no pretende funcionar como una escala, en tanto que no interesa clasificar a los estudiantes, sino conocer su percepción acerca de los programas, actividades y acciones que promueven su permanencia y egreso. Por ende, se decidió conservar los 13 reactivos que no cumplieron por subdimensiones con el valor establecido para el coeficiente de relación ítem-total.

Etapa 4. Aportación de evidencias de validez y confiabilidad

Por dimensiones se obtuvieron valores alfa de Cronbach mayores al .60 establecido. Los valores por dimensión se presentan en el cuadro 7. De los 104 reactivos distribuidos en las cuatro dimensiones que se analizaron, 96 (92 por ciento) obtuvieron una correlación ítem-total mayor a .30, mientras que la correlación de 8 de ellos (7.6 por ciento) fue menor a .30.

CUADRO 7.

Índices de consistencia interna por dimensiones

Nivel meso	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Programas institucionales de atención al estudiante	.924	32
Programas de fortalecimiento de la formación integral	.864	22
Servicios y equipamiento	.929	30
Nivel micro	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje	.850	20

Fuente: Rosales (2015).

COMENTARIOS FINALES

El modelo se centra en el contexto institucional en el que se desarrolla la actividad docente y el aprendizaje. De acuerdo con éste, se logró, por un lado, indagar sobre la diversidad de programas e iniciativas dirigidos al profesorado y estudiantes en la universidad, y por el otro, su clasificación. Así, se llevó a cabo una indagación sistemática que permitió clasificar la diversidad de iniciativas dirigidas tanto a los maestros como a los alumnos que se hallan dispersas en el complejo entramado de la administración.

En relación con los docentes, se descubrió que la alineación entre los lineamientos federales y lo expresado en el PDI se limita a unas cuantas líneas de acción; no hay correspondencia uno a uno. En el documento rector de las políticas y estrategias sólo se retoman las líneas que se consideran viables.

Al margen de lo expresado en el PDI, los profesores de tiempo completo son motivados a someterse a la regulación del Prodep en sus dos vertientes: reconocer el perfil Prodep y formar parte de un cuerpo académico. El contar con estas credenciales permite a los docentes acceder a diferentes tipos de estímulos económicos. En la opinión de los directivos y el profesorado, es preponderante el lugar que ocupa la política institucional de contar con 100 por ciento de

programas acreditados. En este sentido, se busca cumplir con las demandas de cada organismo acreditador. Lo mismo aplica para la certificación de los laboratorios, lo cual incide en las prácticas docentes y en la administración de los programas.

Con respecto a los estudiantes, se encontró una correspondencia significativa entre las políticas federales y las institucionales dirigidas a su atención. Esto significa que el PDI de la administración estudiada se ha alineado en su mayoría a los cursos de acción propuestos en el PSE 2007-2012, donde se pone de manifiesto que los estudiantes son actores centrales. Destaca el número de iniciativas dirigidas a ellos en comparación con las del profesorado. Al mismo tiempo, cabe resaltar que el modelo educativo articula las diversas estrategias y programas institucionales relacionados con la actividad de los alumnos.

El método seguido en este trabajo permitió no sólo la identificación y clasificación de iniciativas. También se obtuvo la operacionalización de los constructos, es decir, se operacionalizaron las variables de contexto institucional que promueven la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Los instrumentos desarrollados permitieron identificar, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, las condiciones de los programas, las actividades y los servicios (variables meso) que deberían atenderse de manera inmediata, como las referentes a los servicios bibliotecarios y de laboratorio, puesto que son variables institucionales que afectan de manera directa la formación académica y profesional de los estudiantes.

Asimismo, los instrumentos desarrollados permitieron conocer, desde la perspectiva de los profesores y alumnos, las condiciones del aula (variables micro) que repercuten en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, los comentarios referentes a los laboratorios manifiestan, por un lado, la falta de recursos que afectan las prácticas educativas que se desarrollan, y por el otro, el interés de los estudiantes, en tanto que reconocen la importancia de este factor del contexto en su formación. Una queja generalizada entre docentes y estudiantes son los problemas con la red de la universidad.

Este trabajo ejemplifica una evaluación formativa de los programas dirigidos al profesorado y los estudiantes con una visión de sistema regulado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*, México.
- ANUIES (2001), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México.
- ANUIES (2007), *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, México.
- Chain, Ragueb y Nancy Jácome (2007), *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Garza, Javier de la (2008), “Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Carlos Tünnermann Bernheim (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*, Cali, IESLAC, pp. 175-222.
- Hénard, Fabrice (2010), *Learning our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*, París, OCDE. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264079281-en>>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- Hénard, Fabrice y Soleine Leprince-Ringuet (2008), *The Path to Quality Teaching in Higher Education*, París, OCDE.
- Jornet, Miguel, Emelina López-González y Javier Tourón (2012), “Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia”, *Bordón*, vol. 64, núm. 2, pp. 9-11.
- Lawshe, Charles (1975), “A quantitative approach to content validity”, *Personnel Psychology*, vol. 28, núm. 4, pp. 563-575.
- Orden, Arturo de la y Miguel Jornet (2012), “La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto”, *Bordón*, vol. 64, núm. 2, pp. 69-88.

- OCDE (2013), *Education Today*, París. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/edu_today-2013-e>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- ORELAC-UNESCO y LLECE (2008), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile.
- Rosales, Olivia (2015), *Estudio de las condiciones contextuales que promueven la permanencia, tránsito y egreso de los estudiantes en la universidad*, tesis de maestría del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC, Ensenada, Baja California.
- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.
- Scheaffer, Richard, William Mendenhall y Lyman Ott (1987), *Elementos de muestreo*, México, Grupo Editorial Iberoamericana.
- SEP (2007), Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México.
- UABC (2006), Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California.
- UABC (2007), Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010, Mexicali, Baja California.
- UABC (2010a), Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, Mexicali, Baja California.
- UABC (2010b), Sistema de Evaluación Docente, Mexicali, Baja California.
- UABC (2011a), Programa Estratégico de Apoyo Académico, Mexicali, Baja California.
- UABC (2011b), Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012a), Cuadernillo de ejercicios. Curso de inducción a los alumnos de nuevo ingreso, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012b), Manual del instructor. Curso de inducción a los alumnos de nuevo ingreso, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012c), Lineamientos Generales para la Operación de Tutorías Académicas, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012d), Programa Universitario de Becas, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012e), Programa de Intercambio Estudiantil, Mexicali, Baja California.

- UABC (2012f), Programa de Actividades Optativas de Formación Integral con Valor en Créditos, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012g), Programa de Formación Profesional y Vinculación, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012h), Reglamento General de Bibliotecas, Mexicali, Baja California.
- UABC (2012i), Reglamento de los Laboratorios de la Facultad de Ingeniería, Mexicali, Baja California.
- UABC (2013a), Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California.
- UABC (2013b), Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Mexicali, Baja California.
- UABC (2013c), Reglamento de Becas, Mexicali, Baja California.
- UABC (2014), Programa Institucional de Valores, Mexicali, Baja California.
- UABC (2015), Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico 2014-2015, Mexicali, Baja California.
- Wang, Margaret, Mehran Nojan, Charles Strom y Herbert Walberg (1984), "The Utility of Degree of Implementation Measures in Program Implementation and Evaluation Research", *Curriculum Inquiry*, vol. 14, núm.3, pp. 249-286.

Desarrollo de la docencia: Universidad privada del sureste de México

Edith J. Cisneros Chacón

José Alberto Contreras Eljure

José L. López Osorio

INTRODUCCIÓN

En la literatura de investigación existe evidencia de que las organizaciones son influidas por el ambiente en que se encuentran. Como afirman Hoy y Miskel (2013), el contexto externo a los centros escolares influye en su funcionamiento interno.

Distintos investigadores han realizado estudios sobre el contexto externo y su influencia en los centros educativos, aunque son insuficientes, tal como afirman Scott (1992) y Scott y Meyer (1994). De acuerdo con estos autores, los desarrollos tecnológico e informativo, las estructuras políticas, los patrones de las normas jurídicas, las condiciones sociales, los aspectos vinculados al mercado de valores, las características poblacionales y demográficas, y especialmente los valores culturales, son algunos de los principales factores del ambiente externo que influyen en las organizaciones escolares (Hoy y Miskel, 2013).

En relación con la influencia del contexto externo, en la literatura especializada existen dos enfoques. El primero considera que los centros educativos pueden influir o controlar el ambiente externo al utilizar información y estructuras apropiadas para coordinar y controlar sus procesos de trabajo, así como regular las demandas del ambiente (Scott, 1992; Meyer, Scott y Deal, 1992). Las investigaciones con este enfoque han encontrado que, en la medida en

que el contexto se vuelve más turbulento, las organizaciones tienen que ajustarse a las nuevas condiciones y desarrollar estrategias para influir o controlar sus efectos. De igual manera, en la medida en que el ambiente o contexto externo es más complejo y dinámico, a las organizaciones les resulta más fácil mantener o incrementar su efectividad por medio de flexibilidad adicional en sus configuraciones estructurales. De acuerdo con Hage y Aiken (1967), las organizaciones con una alta dependencia de su contexto son más complejas y, de alguna manera, menos centralizadas en sus procesos de toma de decisiones. Por su parte, Mindlin y Aldrich (1975) afirman que a mayor dependencia en otras organizaciones, menor la formalización y estandarización de la estructura organizacional.

El segundo enfoque se refiere a la perspectiva institucional, que pone menor énfasis en las metas, efectividad y eficiencia de las organizaciones, pero resalta que su supervivencia ante las presiones y cambios del entorno es alta cuando reflejan las normas, valores e ideologías institucionalizadas en la sociedad (Meyer y Rowan, 1977). Este enfoque, dominante en la investigación para entender la influencia del contexto en las organizaciones, tiene sus orígenes en la sociología. Los centros educativos son sistemas sociales en constante interacción con su ambiente (Meyer y Rowan, 1977; Meyer y Scott, 1983).

Los proponentes de este enfoque enfatizan la conformidad o adaptación de las organizaciones educativas al ambiente externo, con órdenes o patrones sociales que se reproducen a sí mismos (Jeperson, 2001). Por lo tanto, la institucionalización de la organización es simplemente el proceso de obtener el estatus de institución; esto es, las formas por medio de las cuales los procesos sociales, las obligaciones o las actualidades asumen un estatus de normas en el pensamiento y las acciones sociales (Meyer y Rowan, 1977; Rowan, 1982). Consecuentemente, el ambiente institucional se caracteriza por la elaboración de reglas y requerimientos por parte de las organizaciones individuales si éstas esperan recibir el apoyo y la legitimidad del entorno.

La investigación acerca de la perspectiva institucional se ha enfocado en estudiar a los grupos de interés locales, estatales y fede-

rales; las reglas e ideologías que éstos imponen a las escuelas, y de qué forma estas últimas adoptan o confrontan los mitos racionalizados del contexto (Scott, Meyer y Deal, 1992; Ogawa, 1994). El análisis de la literatura sobre la influencia del ambiente externo en las organizaciones escolares, conforme al enfoque institucional, ha encontrado evidencias de la vulnerabilidad e interdependencia entre las escuelas ante las demandas de su entorno.

El presente estudio se basó precisamente en esta perspectiva. En particular, se centró en identificar los factores institucionales –políticas, condiciones y prácticas de gestión– que promueven la mejora de la calidad de la docencia en una universidad privada del sureste mexicano. La investigación reviste especial importancia porque, como afirman Suddaby, Elsbach, Greenwood, Mayer y Zilber (2010), se necesitan nuevos estudios para comprender mejor los procesos por medio de los cuales las organizaciones otorgan significado y valor a las presiones sociales que el contexto social ejerce sobre ellas. Asimismo, la comprensión de la influencia de las políticas y prácticas puede coadyuvar a la mejora de la docencia en la universidad.

La investigación es parte del “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” de la RIIED.

CONTEXTO Y MARCO INSTITUCIONAL

La investigación se realizó en una universidad privada del sureste de México, fundada en 2008 y cuya misión es “formar profesionales de excelencia con una sólida formación humanista, científica y tecnológica, y con un alto sentido de responsabilidad social”. De acuerdo con su visión, la organización tiene como meta ser una “universidad líder en el ámbito nacional e internacional, que contribuya a la generación de conocimiento y a la promoción de valores en la sociedad”.

Asimismo, la institución tiene el compromiso de alcanzar esta visión promoviendo la formación integral de los educandos a través

de la vivencia plena de los siguientes valores: equidad, ética, honestidad, justicia, respeto, responsabilidad y solidaridad.

La universidad cuenta con 500 estudiantes y 120 profesores, en su mayoría contratados por horas. Tiene 16 programas, 6 de los cuales son maestrías: alta dirección, psicología laboral, tecnología educativa, tecnologías para el aprendizaje, tecnologías de la información y nutrición aplicada al síndrome metabólico. Las 10 licenciaturas son en administración (presencial y semipresencial), gastronomía, negocios internacionales, ventas y mercadotecnia, psicología, nutrición, enfermería, educación, derecho e ingeniería en sistemas computacionales.

Este trabajo se centró en las últimas cuatro licenciaturas –enfermería, educación, derecho e ingeniería en sistemas computacionales–, cuyos objetivos son los siguientes:

1. Enfermería: formar profesionales con un alto nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación con la atención de la salud en el campo de la enfermería, capaces de aplicar el razonamiento crítico en su desempeño como promotores de hábitos de vida saludables, proveedores de cuidado, educadores, administradores e investigadores en ciencias de la salud, con un enfoque biopsicosocial y atendiendo problemas de salud desde la perspectiva individual, familiar y comunitaria en el ámbito público o privado.
2. Educación: formar profesionales de la educación para el diseño, la implementación, el desarrollo y la evaluación de los modelos, sistemas, programas, proyectos educativos y de investigación educacional, así como los planes de estudio con alta calidad en la docencia, orientación y consejo educativo, y gestión de instituciones escolares de nivel medio superior y superior, enfatizando el manejo de la tecnología educativa, con base en la innovación, con un enfoque humanista y contextualizado en los planos regional y nacional, si bien con proyección internacional.
3. Derecho: formar juristas en las más importantes ramas de esta área del conocimiento a través de un aprendizaje integrador que combine dicho conocimiento con su aplicación en casos prácti-

cos, con el fin de lograr que exista un correcto y ético manejo de las normas jurídicas en beneficio de la sociedad; capaces de analizar y comprender el sistema jurídico nacional, en constante evolución o en constante cambio, que les permita la solución efectiva de los problemas; formados con un sentido humanista del derecho, que redunde en el reconocimiento de un liderazgo capaz de adecuarse al mismo ritmo en que se transforma el entorno del orden normativo vigente, y que utilicen el derecho como forma inequívoca para obtener una verdadera justicia con paz social.

4. Ingeniería en sistemas computacionales: formar profesionales líderes, críticos y creativos capaces de diseñar, desarrollar, innovar e implementar infraestructura computacional, optimizando los recursos de *hardware* y *software*, trabajando con responsabilidad y profesionalismo para alcanzar la excelencia y la calidad, siendo capaces de interactuar, participar en grupos interdisciplinarios y aportar soluciones innovadoras, utilizando los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas.

DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El estudio recurrió al modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas con la función docente en educación superior (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012), que ubica las variables e indicadores objeto de estudio en tres niveles: macro, meso y micro (ver anexo 1).

De acuerdo con dicho modelo, el nivel macro alude a las políticas internacionales y nacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de las IES en relación con la actividad docente. En el caso de este estudio, se analizaron distintas políticas internacionales, entre las que se encuentran las de la UNESCO, la OCDE y el BM, así como las políticas nacionales, por ejemplo las de la ANUIES, el programa sectorial de educación y la legislación correspondiente en los ámbitos federal y estatal.

El nivel meso integra las condiciones institucionales que configuran el trabajo docente, desde la planeación hasta los programas institucionales y el equipamiento e infraestructura de las IES; asimismo, incluye la organización académica del personal docente, sus condiciones laborales y características. En este caso se analizó el conjunto de normas de la institución, incluyendo la reglamentación relativa al personal, las condiciones de trabajo y los requisitos que deben cumplirse nacionalmente, pero con las peculiaridades de la universidad, así como su orientación hacia la docencia o investigación y el tamaño y grado de consolidación.

El nivel micro contempla las condiciones institucionales que inciden de manera directa en la práctica docente en el aula. Al presentar el modelo se exponen los argumentos que sustentan la pertinencia y relevancia de la información, y se describe su potencial para desarrollar la docencia. Esto incluye los factores que pueden influir en la planeación del trabajo docente, el grado de desarrollo de los programas de estudio, el grado de participación de los profesores en la planeación académica, el papel de los cuerpos colegiados, los recursos disponibles para apoyar las actividades docentes y los aspectos que pueden influir en la enseñanza en el aula –tamaño de grupo, perfil de los estudiantes, código de ética, etcétera–, así como aquellos que facilitan la reflexión del trabajo en el aula tanto individual como colectivamente (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014).

Como afirman los autores, el conjunto de factores identificados en estos niveles, en sí mismos y en su interacción, contribuyen a una mayor comprensión del papel concreto del contexto de cada institución y, con ello, permiten diseñar estrategias para un desarrollo óptimo de la docencia en beneficio de las nuevas generaciones de estudiantes. La investigación contribuye a la validación empírica y aplicación del modelo.

METODOLOGÍA DE APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO

En el desarrollo del estudio se utilizaron métodos y técnicas múltiples de recopilación de datos (cuadro 1).

CUADRO 1.

Dimensiones, fuentes de información y técnicas de recopilación de datos

Dimensión	Fuentes de información	Técnicas de recopilación de datos
Macro: Políticas internacionales y nacionales con impacto en el ámbito educativo y, específicamente, en la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Plan institucional, reglamentos, leyes generales, acuerdos y reglamentos en el ámbito sectorial, federal o central y local o estatal • Planes y programas sectoriales, federales o centrales y locales o estatales a nivel superior • Otras propuestas de actores nacionales relevantes. Por ejemplo: organismos gremiales, sindicatos, instituciones u organizaciones no gubernamentales, ANUIES • Secretario académico • Coordinadores de programas • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Entrevistas individuales con el secretario académico y coordinadores de programas • Taller con grupos focales para docentes*
Meso: Políticas y prácticas institucionales, cultura institucional, condiciones laborales de los docentes y organización académica.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo curricular, normatividad, sistema de evaluación docente y sus condiciones • Secretario académico • Coordinadores de programas • Profesores • Estudiantes del último año 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Entrevistas individuales con el secretario académico y coordinadores de programas • Grupos focales con profesores • Encuesta a estudiantes
Micro: Programas, características de los docentes, factores que pueden influir en el contexto de la docencia (infraestructura, servicios y equipamientos, etcétera), elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Planes y programas de estudio • Infraestructura • Estudiantes • Profesores • Coordinadores académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Análisis de infraestructura • Encuesta a estudiantes • Grupos focales con profesores • Entrevistas a coordinadores

* El taller incluyó un análisis de las políticas internacionales y nacionales y su influencia en el contexto institucional.

INSTRUMENTOS

Para examinar las políticas y prácticas institucionales que orientan las acciones de los planes y programas de la universidad, así como el trabajo en el aula desde la perspectiva de los estudiantes, se utilizó el cuestionario de Luna y Rosales (2014) que analiza los siguientes elementos: programa de tutorías, programa de orientación educa-

tiva y psicopedagógica, becas, intercambio estudiantil, actividades de investigación, culturales y deportivas, promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, servicios bibliotecarios, servicio de cómputo, y equipo y laboratorios. El instrumento mide tres dimensiones a nivel meso (cuadro 2).

CUADRO 2.

Nivel meso. Dimensión, descripción y subdimensión

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Programas institucionales de atención al estudiante	Programas que la universidad ha creado e implementado para atender las diversas necesidades de los estudiantes y acompañarlos en su tránsito por la institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de tutorías • Programa de orientación educativa y psicológica • Programa de becas
Programas de fortalecimiento de la formación integral	Programas y actividades que tienen como objetivo fortalecer la formación integral del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de intercambio académico • Actividades de investigación, culturales y deportivas • Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera
Servicios y equipamiento	Elementos relacionados con los servicios y el equipo que inciden en la formación de los estudiantes. Se establece con el fin de evaluar las condiciones de los servicios para los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios bibliotecarios • Servicio de cómputo y equipo • Laboratorios • Cafetería

Fuente: Luna y Rosales (2014).

Asimismo, el cuestionario examina los elementos de la dimensión a nivel micro que se presentan en el cuadro 3.

Además del cuestionario dirigido a estudiantes, se utilizaron guías de preguntas para las entrevistas individuales y los grupos focales. Las entrevistas individuales se llevaron a cabo con el secretario académico y los coordinadores de los programas, en tanto que los grupos focales se formaron con los profesores de las cuatro carreras.

CUADRO 3.

Nivel micro. Dimensión, descripción y subdimensión

Dimensión	Descripción	Subdimensión
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Elementos institucionales con los que los estudiantes y docentes trabajan y que inciden de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Valoración del programa o plan de estudios• Características de los docentes de acuerdo con su perfil y experiencia• Características de los grupos en relación con su tamaño, nivel académico e intereses profesionales• Valoración de las condiciones materiales del aula• Valoración del clima del aula con respecto a la disciplina, el respeto y la comunicación

Fuente: Adaptación de Rueda, Luna, Canales y Leyva (2012).

PARTICIPANTES

En el desarrollo del estudio participaron el secretario académico de la universidad, los coordinadores de las cuatro licenciaturas y los estudiantes inscritos en éstas.

El secretario académico es licenciado y maestro en educación con 10 años de experiencia docente y 5 como administrador.

Por su parte, la coordinadora de la licenciatura en enfermería es licenciada en enfermería y obstetricia, con especialidad en administración y docencia. Desde 1998 comenzó a ser coordinadora en diversas instituciones, como el IMSS. También trabajó en la Unidad Multidisciplinaria de Tizimín como coordinadora de la licenciatura en enfermería y, desde hace dos años, inició su labor en la universidad.

La coordinadora de la licenciatura en ingeniería en sistemas computacionales es ingeniera en sistemas, con estudios de maestría en tecnologías del aprendizaje. Su trabajo como coordinadora comenzó hace un año. Previamente se desempeñó como jefa tanto del Departamento de Cómputo y Redes como del Departamento de Información. Tiene cuatro años de experiencia docente.

La coordinadora de la licenciatura en educación es licenciada en dicha materia, con maestría en orientación educativa. Ha sido coordinadora durante 2 años y tiene 11 de experiencia docente.

Por último, el coordinador de la licenciatura en derecho es abogado, tiene 10 años de experiencia en su campo y 20 como docente. Ha sido coordinador desde hace dos años.

Por otra parte, el número total de docentes asciende a 32. La Facultad de Educación cuenta con 16 profesores (9 mujeres y 7 hombres); la de Enfermería con 3 (2 mujeres y 1 hombre); la de Derecho con 7 (6 hombres y 1 mujer), y la de Ingeniería en Sistemas con 7 (6 hombres y 1 mujer). Es importante notar que algunos docentes imparten cursos en más de un programa de licenciatura. Las características demográficas generales del profesorado se relacionan en el cuadro 4.

CUADRO 4.

Características generales del profesorado en las cuatro carreras

Datos personales		Núm.	Porcentaje
Género	Masculino	20	60.61
	Femenino	13	39.39
Escolaridad	Licenciatura	9	28.13
	Especialidad	4	12.50
	Maestría	19	59.38
	Doctorado	0	0
Edad	20-29	5	15.63
	30-39	17	53.13
	40-49	9	28.13
	50-59	1	3.13
	60-69	0	0

Experiencia docente	< 2	6	18.18
	2-5	13	39.39
	6-10	6	18.18
	11-15	5	15.15
	16-20	1	3.03
	21-25	1	3.03
	26-30	0	0
	> 30	1	3.03

Aunque se invitó a todos los profesores a participar en el estudio, sólo 50 por ciento accedió.

También participaron 67 estudiantes de licenciatura, de los cuales 39 son hombres (58.2 por ciento) y 28 son mujeres (41.8 por ciento). En el cuadro 5 se describe el número de participantes por cada una de las carreras.

CUADRO 5.

Estudiantes en cada una de las carreras participantes, por género

Carrera	Mujeres	Hombres	Total
Educación	23	1	24
Derecho	6	5	11
Enfermería	10	4	14
Ingeniería en sistemas computacionales	0	18	18
Total	39	28	67

Todos los estudiantes son de nacionalidad mexicana y tres de ellos hablan maya, además del español. De los estudiantes de la licenciatura en educación, 9 por ciento cuenta con beca, al igual que 3 por ciento de los estudiantes de derecho y 1.4 por ciento de quienes estudian ingeniería en sistemas computacionales. Las becas otorgadas se clasifican de la siguiente manera: universidad, 7.5 por ciento; deportivas, 3 por ciento; Instituto de Becas del Estado de Yucatán, 1.5 por ciento, e Impulso Universitario, 1.5 por ciento.

El promedio general de los estudiantes es alto: 84 en una escala del 1 a 100. Del total, 39 por ciento estudia y trabaja. El número de

horas laborales por semana varía entre las diferentes carreras, como se aprecia en el cuadro 6.

CUADRO 6.

Horas de trabajo de los estudiantes por semana

Carrera	Horas de trabajo a la semana					Total
	Menos de 5	De 5 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	Más de 20	
Educación	1	2	0	2	2	7
Derecho	1	1	1	1	1	5
Enfermería	0	3	0	1	1	5
Ingeniería en sistemas computacionales	1	0	0	0	8	9
Total	3	6	1	4	12	26

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados del estudio en las tres dimensiones: macro, meso y micro.

Dimensión macro

En relación con el impacto de las políticas internacionales y nacionales en el ámbito educativo y específicamente en la práctica docente, incluida la elaboración del modelo educativo de la institución, el secretario académico indicó que éstas inciden en cuanto al nivel de preparación y desarrollo del profesorado, así como en lo referente a la presión para obtener las certificaciones y acreditaciones internacionales y nacionales –EGEL, acreditaciones de carreras, etcétera–. Sin embargo, la universidad no ha hecho las certificaciones de sus carreras por el costo que ello implica. También quiere alinearse al Plan Estatal de Desarrollo y al Plan Nacional de Desarrollo para la propuesta de proyectos con empresas, de conformidad con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas.

Por su parte, los coordinadores de los programas indicaron que la universidad se ve influida por las políticas internacionales y nacionales. Afirmaron que las políticas de financiamiento y rendición de cuentas sí inciden en la educación superior y en la universidad, pero su influencia es indirecta, ya que determinan las políticas nacionales y éstas, a su vez, las políticas y los procesos de acreditación.

Sin embargo, la institución no siempre puede cumplir con las demandas externas. Es el caso del Prodep. La coordinadora de la licenciatura en enfermería afirmó al respecto:

La mayoría de nuestros profesores, aunque son muy buenos en su práctica docente y profesionalmente, no pueden aplicar para obtener el perfil deseable del Prodep, porque carecen de estudios de posgrado, y este perfil está limitado a profesores de instituciones públicas.

En relación con el financiamiento, indicaron que éste proviene principalmente de la propia institución. La universidad está tratando de obtener más recursos con apoyo del Consejo, presidido por la rectora e integrado por personas que son familiares entre sí. Los coordinadores agregaron que las carreras que se imparten en la institución son consistentes con las políticas y tendencias actuales, pero el financiamiento es insuficiente. Aunque sería ideal diversificarlo, consideraron que no limita la labor de la universidad, ya que ésta “tiene laboratorios que cuentan con lo básico; hay equipos de cómputo y se usan prácticas análogas, porque lo importante es la práctica”.

Entre las políticas internacionales que influyen en la universidad destacan las que se orientan al incremento de la matrícula. En este sentido, una de las coordinadoras manifestó: “La universidad requiere aumentar su matrícula. El que los egresados tengan un desempeño de calidad influye en que tengamos más estudiantes interesados en nuestros programas”.

Agregó que sería ideal obtener apoyo del sector privado, porque al tratarse de una universidad de paga, muchos estudiantes no pueden costear sus estudios debido a su nivel socioeconómico; sólo los becados pueden hacerlo. Para apoyar a los estudiantes, la uni-

versidad ha buscado y recibido apoyo de la Cámara Nacional de la Industria Electrónica, de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información, que trabaja con el gobierno y organizaciones familiares para apoyar la formación de estudiantes en ciertas áreas de especialización.

Otro aspecto en el que se aprecia la influencia de las tendencias internacionales se refiere a la adopción de políticas de calidad. Los coordinadores indicaron que en el diseño y la modificación de planes de estudios de todas las carreras se están incluyendo políticas para promover la calidad de los programas y que, con el mismo propósito, la universidad dispone de sistemas de evaluación de estudiantes y profesores. Como la institución tiene RVOE, otorgado por la SEP, sus programas de licenciatura deben seguir los lineamientos que establecen las políticas de acreditación. Esto también ayuda a ver qué tan posicionados están los programas de licenciatura en relación con otros. Sin embargo, un coordinador indicó: “Los clientes o futuros estudiantes se fijan más en la reputación de la escuela que en la acreditación; sólo averiguan si se trata de una buena escuela. Para ellos, eso es importante.”

Otra coordinadora agregó que la influencia de las políticas de calidad se refleja en que la institución también ha adoptado algunas normas del programa de calidad ISO 9000.

Asimismo, los coordinadores perciben la influencia de políticas nacionales en cuanto a la relevancia social de los programas. De acuerdo con los entrevistados, dichos programas se han ido creando con base en demandas sociales. Por ejemplo, la institución tiene un proyecto de impacto ambiental.

La escuela también trata de incrementar la diversidad de estudiantes por lo que proporciona apoyos económicos a los alumnos de bajos recursos y de otras comunidades, conjuntamente con las becas que otorga el gobierno. De acuerdo con dos coordinadores, las becas provenientes de la propia universidad cubren entre 40 y 60 por ciento de la mensualidad. El apoyo se otorga durante los primeros años, mientras que en los siguientes se ayuda a los estudiantes para que soliciten otras becas.

Los coordinadores indicaron también que la universidad trata de promover la internacionalización en los programas. Aunque no hay recursos especiales para ello, la universidad ha hecho algunos esfuerzos. Por ejemplo, apoya a los estudiantes para que participen en competencias internacionales; algunos de los chefs de la universidad han competido y han obtenido buenos resultados en el ámbito internacional. Otro coordinador agregó que se firmó recientemente un convenio con una universidad chilena, si bien hasta la fecha no se han concretado las acciones asociadas a dicho convenio.

Otro aspecto en donde se advierte la influencia del contexto es la vinculación a sectores externos. En el caso de la licenciatura en enfermería, la universidad tiene un convenio con el IMSS y con un hospital regional de alta especialidad; en el caso de la licenciatura en derecho, colabora con la fiscalía (por ejemplo, para el acceso al área del necroscópico). Los coordinadores indicaron que la institución desea crear más vínculos y así promover su expansión a otros ámbitos. La coordinadora de la licenciatura en enfermería afirmó que es prioritario llevar los servicios de salud a las comunidades que más lo necesitan. Otro coordinador dijo que la universidad mantiene contacto con otras instituciones similares para promover la colaboración y participación en eventos académicos. A este respecto vale mencionar los convenios con la Universidad del Sur, la Universidad Interamericana para el Desarrollo y la Universidad del Mayab, los cuales contribuyen a que los estudiantes participen en eventos y hagan su servicio social.

Los coordinadores indicaron también que una influencia del contexto nacional es el énfasis en que los profesores comiencen a hacer investigación en las universidades. De acuerdo con los entrevistados, la universidad se centra en la docencia, pero cuenta con la Unidad de Posgrado para apoyar el desarrollo de proyectos de investigación con los estudiantes. Para obtener financiamiento externo orientado a la investigación, la institución obtuvo su registro ante el Conacyt. Uno de los coordinadores agregó que “se impulsa a los docentes a prepararse en esta área y a investigar”.

De igual manera, manifestaron que el contexto regional también les afecta, aunque el efecto es mayor en unas carreras que en otras.

Por ejemplo, la coordinadora de la licenciatura en enfermería indicó que las instituciones de salud y sus políticas tienen un impacto en esta carrera. Por ejemplo, el IMSS establece que las instituciones públicas tienen prioridad sobre las privadas para hacer las prácticas clínicas en sus centros. Los alumnos del IMSS, la UADY y el Conalep seleccionan primero dónde hacer sus prácticas y, una vez que eligen, ceden el turno a las instituciones privadas. La coordinadora de enfermería externó su desacuerdo con esta política:

La oportunidad de seleccionar dónde hacer las prácticas debería ser de acuerdo con el desempeño de los estudiantes. Como escuela privada, esto nos impacta negativamente. El sector privado nos da espacio, pero no es lo mismo. No es la misma experiencia, porque no es el mismo tipo de paciente ni las tipologías de salud que se manejan en un hospital público.

Ante esta situación, la universidad tiene que hacer adecuaciones. La misma coordinadora afirmó:

Si nuestros estudiantes no logran el acceso a sus prácticas en los mejores hospitales, tienen que realizarlas en el aula. Nuestros profesores tienen que buscar cómo suplir el acceso. Si no alcanzamos lugar, y hubo un año en que pasó esto, no logramos tener acceso a una comunidad rural ni a un hospital para las prácticas de los estudiantes. Lo que hicimos fue usar videos, pero esto no puede suplir la experiencia. Algo tan simple como lavarte las manos en un hospital atestado puede afectar tu desempeño como enfermera, porque no tienes esta experiencia y no adquieres ni ésta ni otras habilidades en tu práctica.

Por su parte, los profesores indicaron que las políticas internacionales impactan de algún modo los planes de estudio de la institución, pero este impacto es indirecto en vista de que la universidad toma como referencia a la UADY, institución altamente influida por estas políticas. Agregaron que donde más se refleja dicho impacto es en los planes de estudio, así como en el énfasis en mejorar la práctica docente y realizar investigación.

También aseguraron que en la universidad no hay apoyo para la capacitación internacional ni para la movilidad académica nacional e internacional. En su opinión, una de las tendencias internacionales con mayor impacto en su institución es el uso de la tecnología en la enseñanza (por ejemplo, la plataforma Moodle). Asimismo, la universidad fomenta otras estrategias que están influidas por políticas nacionales; destacan en este sentido el impulso a la investigación, el hecho de que los estudiantes se gradúen por medio de una tesis y el que se promueva la asistencia a congresos, la participación en proyectos sociales y el servicio social.

En relación con las políticas nacionales, los profesores opinan que éstas los afectan porque la universidad busca el reconocimiento de las distintas instituciones evaluadoras o acreditadoras en cuanto a la mejora de la calidad educativa, aunque no se ha sometido a ninguno de estos procesos. Agregaron que las políticas tampoco son conocidas por todas las autoridades académicas y administrativas.

En materia regional, además de la enseñanza de la lengua maya, los profesores consideraron que el contexto influye fuertemente en la decisión de ofrecer programas innovadores para generar más opciones de trabajo y competir con las otras universidades de la región. Como parte del contexto influyen también las empresas privadas, porque demandan ciertas características de los egresados.

Los profesores expresaron también que la influencia de distintos actores en el contexto nacional tiene un efecto en las universidades privadas en cuanto al interés por mejorar los perfiles docentes y sus salarios; aumentar el número de horas en actividades de gestión, tutoría, docencia e investigación; vincular la investigación a la enseñanza, y lograr una evaluación docente más completa, que incluya diferentes estrategias y redunde en la mejora de la práctica, así como en un mayor compromiso con la institución. Resaltaron también la necesidad de formalizar un programa de desarrollo docente y el que se actualicen los planes de estudio, se haga seguimiento de los egresados y se cuente con comités de titulación. Otras influencias se reflejan en la importancia de participar en redes de investigación y en convocatorias nacionales de investigación o desarrollo de tecnologías, en que los profesores realicen estancias en otras instituciones

públicas o privadas y, en general, en que se mantenga una mayor vinculación con empresas por medio de convenios para que los estudiantes realicen su servicio social y sus prácticas educativas. Sin embargo, hasta el momento, la universidad no tiene programa alguno acreditado en este sentido.

Dimensión meso

De acuerdo con el secretario académico, la misión y visión de la universidad se encuentran reflejadas en los programas educativos de la institución. Ésta promueve la libertad de cátedra y cuenta con reglamentación para la actividad docente:

La universidad contrata profesores expertos en sus áreas profesionales, con al menos dos años de experiencia y con un mínimo de dos años de experiencia docente, además de que se espera que orienten su trabajo hacia la formación integral de profesionales. Además de lo anterior, los procesos de evaluación y formación de profesores se enfocan en la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la asignación de los cursos, el funcionario indicó que se pide al menos dos años de experiencia docente y en el área de trabajo:

Se consulta con la Secretaría de Educación al elaborar el perfil de los profesores [al diseñar el programa] y, posteriormente, cada cinco años [cuando el programa se actualiza]. Esto es muy importante, porque si la contratación no se ajusta al perfil, la Secretaría de Educación lo rebota. Normalmente se manejan los mínimos deseables.

En lo que concierne al perfil docente, el secretario académico indicó que “en la institución existen pocos profesores con doctorado, aunque sí con maestría”. La universidad procura que exista una estrecha relación entre la experiencia y formación de los profesores, y la asignatura que imparten. En general, en los últimos seis años se

ha encontrado evidencia de que los docentes con mayor grado de estudios son los mejor evaluados por los estudiantes, de acuerdo con el seguimiento de las evaluaciones docentes que hace la universidad.

Según el entrevistado, aunque los profesores son críticos, buena parte de ellos enfatiza la parte técnica.

Por otra parte, el sentido de pertenencia es bajo. Después de 10 años de trabajar en el centro educativo es probable que se cambien a otro empleo mejor pagado. En la mayor parte de los casos, el esfuerzo y la lealtad de los profesores es hacia el director de carrera y hacia sus estudiantes. No siempre son conscientes de que ésta es responsabilidad de la rectora, quien trata de aumentar el número de horas con base en el buen desempeño.

El secretario académico subrayó: “Aunque los profesores tratan de esforzarse, el área de lealtad y sentido de pertenencia es bajo. Entre 25 y 30 por ciento asiste a actividades organizadas por la universidad, a pesar de los premios.”

Esto puede deberse a que a los docentes no les agrada la práctica de asignación de horas que favorece a los exdirectores. Además, les causa conflicto el no saber si van a abrirse sus grupos y si las horas van a disminuir. Les molesta que la diferencia de sueldo entre un profesor de licenciatura y otro de posgrado sea de sólo seis pesos. También que en otras universidades privadas se perciba el doble de sueldo, a lo que se suman las prestaciones: dos y medio meses de vacaciones pagadas, facilidades para obtener préstamos, más aguinaldo, seguro social y otras prestaciones de ley, como créditos de Infonavit y Afore, además de que generan antigüedad.

De acuerdo con el secretario académico, los maestros y directivos de la universidad son conscientes de que la educación se sitúa actualmente en un mundo complejo (sociedad del conocimiento), lo que supone que los alumnos participen y centren su educación en la resolución de problemas sociales con un sentido ético (enfoque de aprendizaje socio-formativo). La orientación hacia una educación integral también se refleja en el modelo educativo de la universidad, centrado en la creencia de que los estudiantes deben ser considerados como seres humanos libres, que pueden y quieren ser educados, y en donde el maestro es un facilitador que los acompaña en el pro-

ceso de aprender, teniendo siempre una relación de respeto y diálogo para potenciar el aprendizaje.

En cuanto a las estrategias que utilizan los docentes para lograr el perfil que el proyecto educativo les demanda, el entrevistado indicó que se cuida mucho la contratación y se cuenta con un sistema de evaluación del profesorado.

Con respecto a las actividades para evaluar el desempeño docente, el secretario académico explicó que se diseñó un sistema de formación integral del profesorado, el cual parte de una evaluación mediante un cuestionario para identificar áreas generales susceptibles de mejora. Sin embargo, el obtener un mal resultado en esta parte del proceso no tiene demasiada trascendencia: el maestro que resulta mal evaluado debe participar en una segunda evaluación (un proceso formativo), la cual se realiza por medio de un portafolio docente, lo que deriva en un programa individualizado para la formación.

El funcionario agregó que los resultados de la evaluación sumativa de cada docente son conocidos por el Departamento de Pedagogía y Diseño Curricular, la Secretaría Académica, la Dirección de la carrera correspondiente y el propio profesor. Los resultados generales de cada carrera y de la universidad los conoce el personal directivo (Rectoría y Consejo de Administración). Finalmente, los resultados del proceso formativo los conoce solamente el profesor y el asesor que lo acompañó en su proceso de autoevaluación.

Posteriormente se realiza una nueva evaluación sumativa y si el profesor resulta otra vez mal evaluado, se procede a tomar medidas administrativas (reducción de horas, reubicación en otro programa o rescisión del contrato).

El secretario académico agregó que, al final de cada semestre, la universidad organiza ceremonias de reconocimiento al mérito académico. En esos actos se otorga el premio al docente mejor evaluado. A los profesores que se gradúan de algún posgrado se les reconoce también por seguirse formando. Este año, 10 por ciento de los docentes obtuvo el grado de maestría, en tanto que un profesor se graduó de doctorado.

El entrevistado expuso que, con base en los resultados generales de la evaluación docente, se imparten cursos de formación para to-

dos los profesores de la universidad, aunque quienes asisten tienen que ser los mejor evaluados.

A partir de este año, la universidad cuenta con un curso de inducción de 20 horas, impartido por la Secretaría Académica para los profesores de nuevo ingreso. Aun cuando sería deseable, la universidad no dispone de un programa para el mejoramiento de la práctica docente de los profesores principiantes.

En relación con este punto, los docentes perciben que la evaluación está orientada a la mejora y a su permanencia y capacitación. Agregaron que la universidad no otorga premios a los profesores por su desempeño docente como resultado de la evaluación.

Por otra parte, el reglamento de la universidad es el documento normativo que regula la actividad de los maestros. En él, los requisitos para ser profesor son:

1. Título profesional de licenciatura acorde con la asignatura que impartirá.
2. Cédula profesional.
3. Presentar documentación o material que respalde su experiencia profesional en el área y experiencia docente mínima de dos años.

Asimismo, se estipulan sus obligaciones:

1. Presentar resultados satisfactorios en las pruebas de evaluación docente.
2. Cumplir y hacer cumplir el reglamento correspondiente.
3. Asistir a los cursos y talleres de actualización que, en coordinación con la Rectoría y la Secretaría Académica, le sean asignados en calidad de docente o alumno.
4. Asistir a las juntas ordinarias y extraordinarias organizadas por el personal directivo de la universidad.
5. Cumplir con los requerimientos institucionales que le sean solicitados
6. Asistir puntualmente a sus horas de clase.
7. Asistir puntualmente a las juntas de trabajo programadas por la coordinación respectiva.

8. Cumplir y hacer cumplir el reglamento de la universidad.
9. Cuidar las instalaciones y reportar cualquier daño a las mismas.
10. Entregar sus exámenes parciales y ordinarios a revisión, en cuanto a formato y elaboración de reactivos, cuando así lo considere la Secretaría Académica.
11. Hacer cumplir el reglamento del centro de cómputo, biblioteca, laboratorios, talleres y otras áreas de la universidad cuando estén bajo su responsabilidad.
12. Entregar puntualmente sus reportes de calificaciones y sus controles de avances programáticos.
13. Firmar las actas correspondientes a las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos de los grupos a su cargo.
14. Participar en las actividades extracadémicas programadas o difundidas a través de la coordinación correspondiente.

El secretario académico indicó que una de las debilidades de la institución es la falta de representación y participación de los profesores en la construcción de su reglamento. En su opinión, esto provoca que en ocasiones los maestros se resistan a cumplir con ciertas normas de trabajo. Tampoco existen iniciativas para monitorear el ambiente institucional.

En cuanto al tipo de servicios para apoyar la actividad docente, el entrevistado afirmó que la universidad cuenta con servicios de logística para los eventos que los maestros realizan, junto con asesorías en el área de informática y mantenimiento preventivo y correctivo de los equipos (no incluye piezas de repuesto), así como asesoría pedagógica para el desarrollo de las sesiones. Recalcó que en su universidad “el área académica sirve para mediar entre el profesor y el área administrativa” y que, en ocasiones, las condiciones de los equipos de apoyo a la docencia, el servicio de internet y la actitud de algunos miembros del personal administrativo dificultan el trabajo de los profesores.

En relación con el tipo de contratación, el secretario académico expuso que hay maestros que se contratan por horas, junto con directivos y mandos medios que trabajan tiempo completo y que también destinan parte de su tiempo a la docencia. Agregó que la

universidad tiene la política de conservar la práctica docente en los casos de directores de área que dejan de ejercer estas funciones. La institución intenta que el sueldo sea similar al que estas personas recibían como coordinadores, esto implica que en la asignación de materias se cubran alrededor de 40 horas. Algunos profesores no están de acuerdo con esta política porque, en la asignación de horas, hay preferencia para los excoordinadores, lo que ocasiona que algunos docentes pierdan horas. Además, se quejan porque se sienten mejor preparados que los exdirectores, a quienes en ocasiones se les asignan cursos que no son 100 por ciento consistentes con su perfil.

El secretario académico agregó que los profesores enfrentan incertidumbre laboral por el número de estudiantes que ingresan a la universidad, en vista de que su contratación depende de esto:

La rectora tiene un sistema para estimar el número de alumnos que se inscribirán al siguiente ciclo escolar. De acuerdo con este sistema, si hay ocho alumnos en julio, en septiembre por lo general habrá 14. El 60 por ciento de la matrícula se inscribe en julio, y el otro 40 por ciento, en septiembre. Este año hay cuatro carreras en riesgo de no abrirse [derecho, negocios internacionales, administración y ventas].

Asimismo, la contratación de los profesores de asignatura genera problemas de traslado a otros espacios laborales y de planeación de horarios:

Los profesores que tienen menos de 16 horas en un turno tienden a necesitar otros trabajos. Esto implica que tienen que correr de un trabajo a otro. En otros casos, el reto es acomodar los horarios de acuerdo con las otras responsabilidades, sobre todo si son funcionarios y son reconocidos en su campo.

Con respecto de la promoción del personal docente, la universidad carece de un sistema de estímulos, aunque los maestros mejor evaluados por los estudiantes obtienen más horas en esa carrera o en otro programa de la universidad (ya sea de licenciatura o de posgrado). El funcionario afirmó que los maestros con estudios de posgrado ganan

un poco más por hora de clase, si bien cabe aclarar que la diferencia es mínima y, a veces, los profesores aseguran que esto no los motiva a mejorar. Asimismo, una práctica con la que el secretario académico no está de acuerdo es la tendencia de los directivos de la escuela a amenazar con despedir a los docentes que no estudien un posgrado.

En relación con las actividades de intercambio de prácticas y conocimientos entre profesores, el secretario académico indicó que éstos participan en cursos de formación organizados por la dependencia a su cargo, así como en las reuniones de pares que organizan los coordinadores de carrera.

Además de la docencia, los académicos se involucran en otras actividades culturales y de extensión organizadas en conjunto por los coordinadores de carrera. Asimismo, participan en el rediseño de planes y programas educativos, en labores de promoción de la institución y, con cierta frecuencia, en la representación de la universidad en eventos organizados por otros organismos.

Todo lo anterior implica un esfuerzo adicional por parte de los maestros, la inversión de su tiempo y otros recursos, lo que a veces les lleva a suspender sus actividades de docencia para comprometerse con estas tareas que les asigna la universidad.

En lo relativo al clima laboral, el funcionario indicó:

La cohesión entre el personal varía, aunque, de acuerdo con la administración, parece haber más roces cuando se trata de profesoras; esto ocurre sobre todo en el área de nutrición. Aunque esto podría deberse al hecho de que dos exdirectoras se encuentran entre el personal. Una política de la Rectoría es reubicar al personal, no despedirlo.

Los resultados del análisis del contexto institucional indican que los coordinadores de carrera consideran que éste sí influye en la mejora de la práctica docente. Las tendencias externas ejercen influencia en el sentido de que la universidad presta especial atención a que los profesores tengan el perfil adecuado. La mayoría de los docentes tiene estudios de maestría, en tanto que algunos muestran interés por estudiar un doctorado. A los que no tienen estudios de posgrado se les ofrecen facilidades para estudiar los sábados.

Los coordinadores coincidieron en que la universidad mantiene una constante actualización de los planes de estudio y que éstos son flexibles. Además, tiene políticas y sigue los lineamientos de la SEP para la modificación de estos planes. El secretario académico, junto con los maestros, trabajan en dicha modificación.

Por su parte, los docentes indicaron que la universidad cuenta con un modelo humanista y promueve mucho la tecnología, lo cual se refleja en su misión. Agregaron que se cuenta con un perfil por licenciatura, pero no con un perfil de profesor a nivel institucional.

En relación con la normatividad, los maestros afirmaron que la institución establece ciertos requisitos para su contratación y que todos deben asistir a juntas. Es difícil buscar un horario para llevar a cabo dichas juntas porque casi todos los profesores tienen contrato por horas, de modo que no todos asisten. Asimismo, deben tener una licenciatura afín al programa en el que participan y tienen que impartir un número mínimo de horas. Se les concede llegar a sus clases 15 minutos tarde (como máximo); después de ese tiempo, la demora se considera retardo.

De acuerdo con la normatividad, la universidad debe entregar información sobre los requisitos y beneficios de trabajar ahí. Éstos aparecen en el contrato, pero no todos los maestros los conocen (hay que leer la letra pequeña).

Por otra parte, los profesores reciben formación en el mes de julio. El año pasado se brindó preparación en el uso de la plataforma, aunque hay maestros que se resisten a usarla. También se impartió un taller de investigación cuantitativa, otro de investigación cualitativa, uno más de estrategias de enseñanza y otro sobre cómo elaborar portafolios de evidencias. Los cursos se imparten tres veces por semana durante dos o tres semanas.

La universidad cuenta con apoyos para la formación docente; incluso hay porcentajes de apoyo para que los docentes y sus familiares estudien un posgrado. Al respecto, un profesor comentó: “Es excelente que la universidad les da beca del 50 por ciento a los profesores que desean estudiar un posgrado. Si estudia un familiar, el apoyo es del 20 por ciento.”

Los profesores indicaron que la universidad utiliza un cuestionario en línea para la evaluación del desempeño docente, concretamente sobre la interacción alumno-maestro, el uso de la plataforma, organización y coherencia, y los aspectos administrativos (tales como puntualidad y cumplimiento). Esta última parte la califican los coordinadores. Los profesores afirmaron que no todos los estudiantes responden al cuestionario de evaluación docente porque éste es voluntario. Algunos coordinadores les informan los resultados a los maestros; esta retroalimentación es de carácter confidencial. A los profesores que salen bien evaluados se les aumentan horas de clase (el mínimo aprobatorio es de 80). La institución es conocida por pagar bien y porque paga días inhábiles y vacaciones.

En relación con el proyecto educativo de la institución, la participación de los profesores depende de cada caso, y para que haya concordancia entre participación y proyecto, se les selecciona en función de la licenciatura y su perfil. En la licenciatura en educación se hizo un análisis para ver qué deseaban cambiar en el programa o qué requería actualizarse en el plan de estudios. Los maestros, especialmente los del área de tecnología, también participan en la mejora de los programas. Asimismo, en las juntas, a las que asisten todos los profesores de la universidad, se toman acuerdos y se hacen propuestas para tomar decisiones sobre problemáticas y asuntos relacionados con los alumnos, a quienes también se brinda mucho apoyo.

Acercas de los servicios para apoyar la labor docente, los profesores mencionaron los siguientes: biblioteca, fotocopiado, retroproyector y pizarrones. Asimismo, la institución brinda facilidades técnicas y fomenta la buena relación entre los compañeros. Además, ha ido instalando paulatinamente aire acondicionado en las aulas.

En lo relacionado con el clima de trabajo, los profesores calificaron como buena la comunicación entre las autoridades y los docentes. Uno de ellos aseveró: “Se platica mucho con el coordinador, no siempre con el director o directora, pero hay oportunidad porque la apertura ha sido muy buena.”

Otro más expuso:

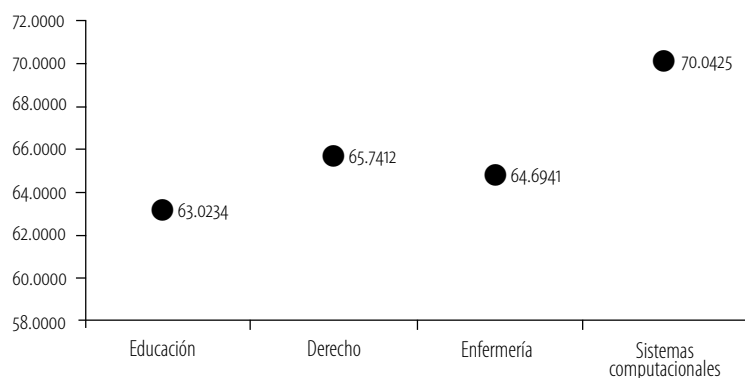
Algo que ayuda es que los cubículos no tienen puertas y eso ofrece mayor apertura por parte de las autoridades administrativas. En las juntas hay espacios para fomentar la comunicación entre maestros; hay una sala para maestros, y en festividades como Navidad y el Día del Maestro.

Los profesores indicaron que la universidad realiza diversas acciones institucionales que promueven un buen clima institucional, entre las que se encuentran la libertad del docente, la apertura y la flexibilidad. Si una propuesta es interesante, puede ser tomada en cuenta, además de que siempre se organizan cursos de capacitación (“siempre hay actividades, incluso en la tarde. Es una escuela que nunca está vacía”).

Por su parte, los estudiantes tienen una percepción positiva de los factores del contexto institucional. En general, opinaron que los diferentes factores tienen una influencia de 70 por ciento (en una escala del 1 al 100) en la mejora de la calidad educativa, tal como se aprecia en la gráfica 1.

GRÁFICA 1.

Promedios generales en las dimensiones del nivel meso, por carrera



En el cuadro 7 se presentan los resultados más detallados del análisis del contexto institucional por parte de los estudiantes, utilizando una calificación entre 1 y 100.

CUADRO 7.

Programa institucional de tutorías

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	37.50	91.67	68.06	16.92
Derecho	33.33	100.00	66.29	24.40
Enfermería	25.00	87.50	63.10	18.33
Ingeniería en sistemas computacionales	25.00	100.00	73.38	21.44

Como se aprecia en el cuadro 7, los alumnos de las diferentes carreras tienen percepciones positivas sobre la influencia de las tutorías, aunque los de ingeniería en sistemas computacionales tienen la percepción más positiva.

El aspecto que los estudiantes evaluaron mejor (84 por ciento) fue el hecho de que se les proporcione información acerca del plan de estudios de su carrera. El aspecto que evaluaron de manera más negativa (52.6 por ciento) fue el de recibir información acerca de otros programas que ofrece la universidad, tales como intercambio de estudiantes, red de investigación estudiantil u otras actividades de investigación, deportivas y culturales, así como lo relativo al aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de los programas de orientación, los alumnos otorgaron un puntaje positivo, pero más bajo que en la dimensión anterior (tutorías). Entre todos los estudiantes, los de enfermería mostraron una percepción más positiva sobre este aspecto del contexto institucional para la mejora de la docencia. En general, los alumnos indicaron que es importante contar con un departamento que les ayude a resolver los problemas que enfrentan para mejorar su desempeño académico (86 por ciento).

CUADRO 8.

Programas de orientación

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	85.00	57.50	23.41
Derecho	15.00	100.00	56.82	29.01
Enfermería	25.00	100.00	62.50	19.98
Ingeniería en sistemas computacionales	0	90.00	60.56	24.49

Al igual que en el caso anterior, los estudiantes de las diferentes carreras tuvieron percepciones positivas del programa de becas como parte del contexto institucional para la mejora de la docencia (cuadro 9). Los de ingeniería en sistemas computacionales tuvieron las percepciones más positivas.

En general, los alumnos expresaron que ésta es un área que puede mejorar, sobre todo proveyendo información sobre los diferentes tipos de becas.

CUADRO 9.

Programa de becas

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	91.67	59.38	23.99
Derecho	8.33	100.00	59.85	30.46
Enfermería	25.00	100.00	67.26	25.42
Ingeniería en sistemas computacionales	0	100.00	71.30	27.60

Como se aprecia en el cuadro 10, con excepción de los estudiantes de la licenciatura en educación, la mayoría reportó una opinión positiva (mayor de 60 por ciento) en relación con el programa de asesorías académicas. En general, los alumnos consideran que estas asesorías son importantes para mejorar su desempeño académico (86 por ciento), aunque sólo 47 por ciento se reúne con su asesor al menos dos veces al año.

CUADRO 10.

Programa de asesorías académicas

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	88.89	49.31	23.86
Derecho	16.67	97.22	66.92	24.95
Enfermería	27.78	94.44	70.63	18.42
Ingeniería en sistemas computacionales	11.11	100.00	67.75	27.81

Los estudiantes otorgaron puntajes bajos (menores de 60) con respecto al programa de intercambio estudiantil (cuadro 11). En su gran mayoría (84 por ciento) indicaron que los intercambios les beneficiarían mucho y que es necesario incrementarlos porque contribuyen a su formación integral.

CUADRO 11.

Programa de intercambio estudiantil

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	93.33	46.39	23.05
Derecho	6.67	86.67	49.70	22.18
Enfermería	20.00	80.00	55.24	16.63
Ingeniería en sistemas computacionales	0	106.67	45.93	33.05

Por otra parte, los alumnos tuvieron una percepción más positiva en relación con las actividades de investigación, culturales y deportivas, especialmente los de ingeniería en sistemas computacionales (cuadro 12). Agregaron que desean que se incrementen estas actividades, sobre todo las culturales, y que se cuente con un grupo de “alumnos ejemplares para el intercambio de ideas y la realización de trabajos de investigación [74 por ciento]”. También dijeron que desean conocer más de los programas extracurriculares y de investigación. Sólo 59 por ciento afirmó estar informado de la oferta de cursos y actividades a este respecto.

CUADRO 12.

Actividades de investigación, culturales y deportivas

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	95.83	65.97	23.85
Derecho	25.00	100.00	68.18	30.06
Enfermería	25.00	95.83	63.10	18.48
Ingeniería en sistemas computacionales	37.50	100.00	77.31	16.43

Los estudiantes de las diferentes carreras, en especial los de educación, otorgaron un alto puntaje a la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera (cuadro 13). En relación con este punto, 85 por ciento aseguró que la universidad les brinda la oportunidad de aprender otra lengua y 95 por ciento consideró que el dominio de otro idioma es una parte importante de su formación integral.

CUADRO 13.

Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	75.00	100.00	97.40	6.36
Derecho	50.00	100.00	87.50	16.77
Enfermería	75.00	100.00	90.18	10.02
Ingeniería en sistemas computacionales	37.50	100.00	81.25	21.11

Los alumnos de las cuatro carreras otorgaron un alto puntaje a la formación profesional y su vinculación social y empresarial (cuadro 14). En general, opinaron que participar en prácticas profesionales contribuye a su formación profesional y académica (92.1 por ciento). Un alto porcentaje participa en las actividades de extensión que ofrece la universidad (86.5 por ciento) y, en menor medida (67 por ciento), en programas de cooperación institucional entre la universidad y algunas empresas u otros organismos de la región.

CUADRO 14.

Formación profesional, vinculación social y empresarial

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	45.83	100.00	80.38	14.56
Derecho	58.33	100.00	88.26	13.28
Enfermería	62.50	100.00	85.71	12.73
Ingeniería en sistemas computacionales	41.67	100.00	82.64	16.50

Con excepción de los estudiantes de ingeniería en sistemas computacionales y los de derecho (aunque estos últimos en menor grado), los demás alumnos otorgaron un puntaje bajo a los servicios bibliotecarios (cuadro 15). En promedio, 65 por ciento afirmó conocer el reglamento del servicio bibliotecario; 50.6 por ciento manifestó que, por lo general, tiene a su disposición los libros de texto que necesita, y sólo 49.8 por ciento indicó que las bases de datos en línea cubren sus necesidades de información académica.

Asimismo, algunos estudiantes aprovecharon la sección de comentarios para manifestar su desagrado ante el hecho de que el bibliotecario les pida que realicen funciones que le corresponden a él de acuerdo con su puesto. Agregaron que desean que la biblioteca esté más equipada, ya que la universidad tiene muchos programas de licenciatura y los libros que hay son insuficientes y no están actualizados.

CUADRO 15.

Servicios de biblioteca

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	11.11	100.00	50.12	24.97
Derecho	25.00	100.00	66.41	28.34
Enfermería	-5.56	88.89	36.90	24.90
Ingeniería en sistemas computacionales	44.44	100.00	73.92	20.12

Los alumnos, especialmente los de derecho y educación, otorgaron un puntaje positivo a los servicios de cómputo (cuadro 16).

En general, consideraron que las instalaciones de computación son adecuadas (74.2 por ciento) y que los equipos cuentan con *software* vigente para cubrir sus necesidades académicas. Sin embargo, manifestaron tener problemas con las impresoras: sólo 34.3 por ciento afirmó que el número de impresoras es adecuado para atender a los estudiantes, mientras que 37.9 por ciento aseguró que las salas de computación poseen impresoras con las características adecuadas.

CUADRO 16.

Servicios de computación

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	19.44	86.11	57.87	15.86
Derecho	0	100.00	59.34	31.68
Enfermería	33.33	94.44	60.91	20.28
Ingeniería en sistemas computacionales	27.78	100.00	65.74	20.66

Los alumnos, especialmente los de la licenciatura en educación, otorgaron un puntaje bajo con respecto a los laboratorios de la universidad (cuadro 17). Menos de 50 por ciento dijeron conocer el reglamento para el uso de dichos espacios, sentirse seguros en éstos y estar informados sobre qué hacer en caso de accidente. Asimismo, menos de 45 por ciento consideraron que las instalaciones de los laboratorios son adecuadas para sus prácticas, que cuentan con material y equipo suficientes y actualizados, y que están satisfechos con los laboratorios de su programa académico.

CUADRO 17.

Laboratorios

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	0	50.00	31.82	20.87
Derecho	0	88.89	36.73	32.42
Enfermería	2.78	88.89	49.01	25.10
Ingeniería en sistemas computacionales	0	100.00	58.70	29.79

Dimensión micro

En relación con la dimensión micro, el secretario académico explicó que la universidad cuenta con 10 programas de licenciatura y 6 de posgrado. Los programas se eligen luego de una breve revisión de las tendencias del mercado y las necesidades sociales, aunque en algunas ocasiones se han diseñado a petición del Consejo de Administración de la institución. Agregó que, una vez que se ha tomado la decisión de diseñar el programa de estudios, se hace una investigación para definir los diferentes elementos que conforman el currículo. Para tal efecto, se llenan los formatos de RVOE de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán y se realizan los diferentes estudios que esta dependencia solicita.

Indicó que se invita a los profesores a desarrollar el programa y participar en la formulación del objetivo general, los perfiles (ingreso y egreso), el mapa curricular y el diseño de las asignaturas, en tanto que el Departamento de Pedagogía se encarga de la fundamentación y la evaluación curricular. Es importante señalar que los profesores que diseñan las asignaturas son los encargados de impartirlas, lo cual les permite tener una mayor carga horaria en el programa. Posteriormente, se encargan de modificar los programas de asignatura en sus respectivos avances programáticos.

El secretario académico calificó de pertinente la implementación del análisis de los esquemas de consistencia curricular como grupo académico, con la finalidad de que los profesores conozcan la forma en que las asignaturas se relacionan vertical y horizontalmente en el currículo.

En lo que concierne al perfil de los estudiantes, el funcionario indicó que éste se define en cada programa de estudio. Añadió que la universidad presta atención al perfil de los alumnos, pero tiende a no respetar el perfil de ingreso, pues se acepta a cualquiera que pueda pagar la colegiatura, lo cual tiene como consecuencia un alto número de deserciones en la primera mitad de la carrera.

Los antecedentes de los alumnos pueden ser un problema. De acuerdo con el secretario académico, hay una gran diversidad de condiciones académicas, socioeconómicas y culturales entre los nue-

vos estudiantes, independientemente de la facultad o licenciatura, que afectan su desempeño. En lo relativo al nivel socioeconómico se presenta otro problema: salvo en las carreras de nutrición, gastronomía y psicología, todos los estudiantes tienen que trabajar para poder financiar sus estudios.

Asimismo, algunos alumnos carecen de prerrequisitos en lecto-escritura y en habilidad matemática. De acuerdo con el entrevistado, los diagnósticos realizados por la institución usando la prueba Thurston indican que la universidad enfrenta este problema, aunque se ha encontrado que, con el tiempo, las habilidades mejoran y los estudiantes logran graduarse mediante el EGEL. De los egresados, 30 por ciento obtiene rendimiento sobresaliente y la mayoría consigue empleo, mientras que entre 30 y 40 por ciento crea su propia empresa.

El secretario académico manifestó que hay estudiantes que carecen de hábitos de estudio adecuados y que esta falta de disciplina les perjudica, sobre todo, en su desempeño durante los primeros semestres. Ante esta situación, la institución ofrece un taller de redacción de textos científicos, formación humana y profesional; introducción a la investigación, y estadística básica. Además, al finalizar la carrera, todos los estudiantes reciben formación como emprendedores. Asimismo, a partir de este año se cuenta con la Secretaría de Vinculación Empresarial para que los egresados puedan tener una mejor relación con las empresas. También este año se hizo un estudio piloto y se pidió a los alumnos que compitieran por fondos del gobierno del estado para poner en marcha su proyecto de emprendedores.

El funcionario mencionó que la integridad académica de los estudiantes ha mejorado. Durante los primeros años, la institución ayuda a los alumnos en esta área, así como en el desarrollo de productos para publicación. En este sentido, destacó otro factor que los ha beneficiado: dentro de la planta de profesores de la Facultad de Educación hay tres maestros de investigación educativa de la UADY, y en nutrición hay una profesora con perfil del Prodep y producción académica, lo que le permite encauzar los trabajos de los estudiantes.

En relación con los recursos, el secretario académico mencionó el estacionamiento (con capacidad para 250 vehículos) y la bi-

biblioteca (aunque con un acervo no muy amplio). Cada director de programa propone actividades y talleres extracurriculares, al tiempo que se plantean talleres adicionales para evitar que los estudiantes reprobem. En términos de infraestructura, se cuenta con sanitarios, espacios de comida en la cafetería (con capacidad para 80 personas) y dos aulas magnas (con capacidad para 70 y 100 personas). Asimismo, se dispone de laboratorios de antropometría, gastronomía, química y biología, y actualmente se está equipando el laboratorio de enfermería. La universidad tiene también una pequeña sala de profesores, aunque no cuenta con cubículos para prestar atención personalizada a los estudiantes.

El secretario académico afirmó que no hay problemas en relación con el tamaño de clase: “El tamaño máximo de grupo es de 25. Hay grupos de dos estudiantes, aunque a algunos alumnos esto no les agrada porque prefieren convivir con más compañeros.”

Por su parte, los coordinadores de licenciatura coincidieron con el funcionario en que el perfil de los docentes se relaciona con la carrera en la que imparten clases y el sector al que pertenecen. El maestro debe ser alguien que cumpla con requisitos académicos y de actitud, además de manifestar un alto compromiso.

La universidad organiza talleres y cursos de capacitación de corta duración (de dos o tres días); el último fue sobre desarrollo humano. Sin embargo, no se trata de un programa formal de formación docente. Lo que sí se hace es autorizar a los profesores a asistir a cursos de capacitación. Si éstos son externos, los maestros están autorizados a asistir sin tener que “devolver el tiempo”. Los docentes cubren los costos respectivos.

Como ya se dijo, los coordinadores informan a los profesores, de forma personalizada, acerca de los resultados de su evaluación. Dichos resultados influyen en la decisión de continuar con la contratación. Una coordinadora comentó:

En una ocasión tuve un profesor que no salió bien evaluado, por lo que hicimos un seguimiento. A veces, los alumnos juzgan mal a un docente; a veces, el maestro hace algo que afecta la evaluación. Al final

del semestre hablé con el profesor sobre cómo mejorar su docencia. El maestro mejoró un poco, por lo que decidí renovar su contrato.

La comunicación de los resultados les da a los maestros la oportunidad de mejorar en el siguiente semestre. Si no mejoran, no hay recontractación. También se implementan otras acciones, como apoyo en el diseño curricular.

De acuerdo con los coordinadores, entre los elementos que contribuyen a mejorar la docencia se encuentran los siguientes:

1. Actualización de los profesores.
2. Equipamiento. En la universidad, éste es insuficiente; mientras más carreras, más desgaste y más recursos se requieren para satisfacer las necesidades de los estudiantes. En el caso de los proyectores multimedia, por ejemplo, lo ideal sería que hubiera uno en cada salón de clases, pero eso no ocurre en la realidad. Hay que compartir estos equipos y llevarlos de salón en salón. “Luego te dicen que mejor no lo uses porque se sobrecalienta y puede echarse a perder.”
3. Traslados. La distancia del centro de la ciudad a la universidad y el tipo de pago (por hora) influyen negativamente en la contratación de docentes. Uno de los coordinadores afirmó: “Aquí es por amor al trabajo; es una labor menos pagada.”

Por su parte, los profesores indicaron que uno de los aspectos del contexto que afectan la calidad de la práctica docente es el tipo de contratación (en su totalidad, los profesores son de asignatura, contratados por horas). Los criterios para asignar horas los establece el secretario académico, el coordinador y la Rectoría, además de que se toman en cuenta los resultados de la evaluación y la disponibilidad del maestro. No existe un programa de estímulos al desempeño. Hace ocho años se entregaron reconocimientos a los docentes por su antigüedad, así como reconocimientos a los mejores maestros, especialmente por su innovación. Los profesores opinan que sería bueno hacer esto de forma permanente porque los pequeños detalles son motivadores. Agregaron que se han otorgado reconocimien-

tos a quienes estudian un posgrado y se gradúan. Pero no hay una iniciativa institucional; cada coordinador decide cómo reconocer a sus maestros. Los profesores indicaron que sería bueno contar con estímulos especiales para el caso de las instituciones privadas. La promoción del personal docente no existe porque éste labora por horas.

En relación con la organización académica, los maestros afirmaron que, además de ejercer la docencia, pueden realizar tareas de investigación, vinculación y, en el caso de la Facultad de Educación, tutoría. Aseguraron que sería ideal contar con programas de tutoría en todas las licenciaturas, ya que contribuirían a mejorar el contexto para la docencia. En el caso de la investigación, indicaron que hay apoyo: “La escuela puede que no tenga dinero, pero hay apoyos, y en algunos casos sí existen apoyos financieros, dependiendo del tipo de proyecto.”

Actualmente, la promoción de los programas se traduce en más inscripciones, pero esto no es suficiente porque el ingreso se ve afectado por la situación económica de los estudiantes. Un profesor opinó:

El tener un mayor número de alumnos no es una ventaja, porque los que están estudiando no siempre tienen vocación. A veces se inscriben porque no entraron a otro centro educativo. Afortunadamente para los estudiantes, el tamaño de clase beneficia porque la instrucción es prácticamente personalizada.

Los maestros se refirieron también a las becas para estudiantes que proporciona la universidad. Hay un patronato que apoya a alumnos de escasos recursos. Agregaron que algo que atrae a las personas a la institución es que ésta cuenta con personal amable, agradable y que da buena impresión. Un maestro comentó:

En la universidad hay pocos estudiantes, pero destacan. Hay egresados que están siendo contratados y sobresalen donde quiera que van. Hay egresados cursando posgrados de excelencia que han recibido becas. Otros egresados ahora son profesores, aunque afirman que sería mejor si la universidad se promoviera más.

Los profesores aseguraron que la universidad podría seguir el ejemplo de otra institución que publica fotos de sus graduados y otras en donde se encuentran laborando. Consideran que sería bueno hacer algo así para reconocer los logros y las experiencias de los egresados. Agregaron que la universidad invita a sus egresados a asistir a pláticas, pero que lo idóneo sería invitarlos a participar más activamente o a publicar más. También comentaron que la institución participa en todas las ferias de profesiones, que su página de internet tiene un blog interactivo y que tiene una cuenta de Twitter para difundir información sobre los programas, horarios y otros aspectos.

Por su parte, los estudiantes otorgaron en promedio un puntaje positivo (76) en lo relativo a su percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del contexto micro. En el cuadro 18 se presentan los puntajes por facultad.

CUADRO 18.

Percepción de los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Carrera	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Educación	50.00	97.50	73.70	11.67
Derecho	48.75	100.00	77.50	18.52
Enfermería	40.00	93.75	71.79	17.24
Ingeniería en sistemas computacionales	25.00	100.00	81.04	16.62

Como se aprecia en el cuadro 18, los estudiantes, especialmente los de ingeniería en sistemas computacionales, tienen una percepción positiva de este elemento. Para la mayoría (92.16 por ciento) es importante que su carrera esté acreditada. Además, consideran que sus profesores cuentan con los conocimientos y la experiencia para impartir sus respectivas asignaturas (85 por ciento), que el tamaño de clase es adecuado (87.4 por ciento) y que en sus grupos se fomentan valores como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad (82 por ciento).

PREOCUPACIONES COMUNES

El análisis de los resultados indica que tanto el secretario académico como los coordinadores de programas y los profesores perciben que existe influencia del contexto internacional y nacional. Esta influencia es indirecta, ya que se refleja en políticas nacionales y, en particular, en las políticas de la SEP en cuanto a los requisitos de certificación y validez de los estudios que se realizan en la universidad.

Una preocupación común en el nivel macro se relaciona con la calidad, entendiendo por ésta no sólo los procesos de acreditación y certificación, sino también la preocupación de competir con la principal universidad pública en el estado, la cual ha implementado políticas de vinculación con sectores externos y políticas de responsabilidad social, incluyendo el acceso a mayor número de estudiantes de licenciatura y el apoyo a la investigación. Los diferentes actores indicaron que estas políticas tienen implicaciones para el docente en términos de su nuevo papel y sus funciones. Sin embargo, reconocieron que, aunque comparten el interés por implementar estos cambios, enfrentan retos tanto por la normativa de la SEP como por los recursos que esto entraña, dado que sólo cuentan con una fuente principal de financiamiento: los recursos propios de la institución.

En el nivel meso se aprecia que tanto los coordinadores de programas como los profesores opinan que las políticas institucionales reflejan un interés por aspectos relacionados con las políticas internacionales y nacionales, tales como la orientación de los planes y programas hacia una educación integral, centrada en el estudiante y por competencias. Los diferentes actores concuerdan en que el tipo de contratación de los docentes es una limitante para proporcionar más apoyos al personal, aunque afirmaron que la institución motiva a los maestros a realizar estudios de posgrado y organiza cursos de actualización/formación para los docentes (en julio de cada año). Por su parte, los estudiantes mostraron una percepción positiva del contexto institucional.

En relación con la dimensión micro, el secretario académico, los coordinadores de programas y los docentes indicaron que, si bien los profesores participan en la revisión de los programas, es necesari-

rio mejorar su formación. Los resultados de la evaluación se entregan a los docentes, pero se requiere una formación más completa, más allá de los cursos de actualización. También afirmaron que es necesario contar con más recursos, incrementar los sueldos y modificar la normatividad, de tal manera que se genere un programa de estímulos y se cuente con oportunidades de movilidad y becas para los estudiantes. Por su parte, los alumnos tuvieron una percepción positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del contexto en la dimensión micro. Enfatizaron también la necesidad de aumentar los recursos y mejorar la infraestructura, los procesos de comunicación y, en general, la calidad educativa.

PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

Los diferentes actores hicieron propuestas y recomendaciones encaminadas a mejorar el contexto para la docencia. En cuanto a la formación, el secretario académico recomendó no sólo mejorar el programa de formación docente, sino establecerlo como programa institucional, orientado a la formación integral del profesor, para que se enfoque tanto en la formación didáctica como tecnológica y disciplinar, dado que esto es prioritario. Afirmó que, aunque existe un programa de evaluación y formación, éste presenta debilidades, ya que escasea el personal para realizar la evaluación formativa y el tiempo que transcurre entre ésta y el desarrollo de un portafolio docente por parte de los maestros es demasiado largo. Recomendó también que se diseñe una estrategia para mejorar la formación del personal en evaluación educativa, con el fin de que el trabajo sea más ágil y efectivo.

En lo relativo a las condiciones que requieren mejorar para apoyar el desarrollo de la docencia, el secretario académico recomendó difundir el modelo educativo de la universidad, así como adquirir adecuada infraestructura de internet y equipo para apoyar el trabajo de docentes y estudiantes. Añadió que unos y otros necesitan acceder a procesos de movilidad interna y externa. Actualmente se está desarrollando un proyecto al respecto, su implementación en todas

las áreas de la universidad está prevista para el siguiente semestre (2015-2). Asimismo, se requiere modificar el marco legal para facilitar la movilidad interna y externa.

El funcionario indicó que es necesario contar con procesos de promoción del profesorado que tomen en cuenta su grado de estudios y que la Secretaría Académica y el Departamento de Pedagogía y Diseño Curricular trabajen conjuntamente con los maestros en el desarrollo del currículo (secuencia vertical y horizontal), para que se puedan instrumentar proyectos centrados en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para mejorar la docencia, los coordinadores consideraron que pueden implementarse varias estrategias, entre las cuales destacan las siguientes:

1. Actualización del profesorado. Establecer políticas, reformas y herramientas para mejorar la docencia. Hay maestros preparados, pero carecen del perfil académico para ser docentes.
2. El reglamento de la escuela regula todo lo referente a los profesores, pero hay que crear políticas para mejorar la docencia.
3. Hay un curso de inducción para todos los maestros cuando comienzan a trabajar en la institución. Todos deben estar de acuerdo en la forma en que se trabaja en la universidad; por eso se dan a conocer los lineamientos dentro del curso.
4. Los profesores deben ser capacitados en habilidades docentes. “Por ejemplo, les enseñamos a elaborar exámenes. Afortunadamente, el secretario académico tiene esa formación. Los coordinadores lo apoyamos.”

Por su parte, los maestros opinaron que para mejorar la oferta de formación docente y continua podrían impartirse cursos semi-presenciales más de una vez al año. En algunos casos se podrían impartir a distancia, con ayuda de la plataforma. De acuerdo con los profesores, los cursos han sido muy útiles, aunque les gustaría que también se impartiera un seminario de investigación y un curso sobre cómo usar la computación para enseñar a los estudiantes a hacer películas (curso con multimedia). Uno de los docentes agre-

gó que está utilizando la tecnología para enseñar a niños y papás algunas medidas para prevenir la obesidad y se ofreció a enseñar esto a sus compañeros. La maestra de inglés indicó que está inscrita en seminarios o cursos en línea, pero que desea saber cómo escoger cursos acreditados. Un profesor de derecho indicó que un alumno acaba de completar un curso de política internacional y obtuvo una constancia con validez; fue un curso de uno o dos meses con actividades semanales en línea. Según los maestros, sería deseable tener más armarios para los profesores, ya que hay menos de 20. También sería bueno contar con un mejor servicio de internet.

Los docentes agregaron que es necesario instalar los proyectores fijos en las aulas, las cuales también requieren de más bocinas. Con estas mejoras –proyectores en el techo, internet, bocinas, mejorar o actualizar equipos de cómputo– se podría apoyar más a la docencia. Los profesores apuntaron que se podría contar con movilidad estudiantil, tener alumnos extranjeros; que sería deseable tener intercambio de estudiantes y maestros, y que deberían considerarse programas de visitas a escuelas para promover a la institución, ya que tiene pocos alumnos.

Por su parte, los estudiantes opinaron que se debería extender el horario de la biblioteca e incrementar el acervo. Añadieron que desean que los maestros se interesen más por enseñarles, que brinden alternativas para un mejor aprendizaje y que empleen métodos de enseñanza más dinámicos, “porque las materias ya son lo suficientemente complicadas”. También recomendaron que los profesores se capaciten en docencia, porque consideran que no tienen los conocimientos pedagógicos necesarios para impartir sus clases. Sugirieron que algunos maestros tomen más en cuenta los trabajos de los estudiantes para evaluarlos, que sean firmes en cuanto a las calificaciones y que no “ayuden a que los alumnos no reprobren, pues esto les servirá para que estudien más”. Asimismo, indicaron que “debería haber mayor formalidad por parte de los maestros para con sus alumnos”, pues si bien es cierto que conocen los temas y están completamente preparados para ello, es importante que informen a los estudiantes acerca de los motivos por los cuales a veces no asisten a impartir las clases.

Más aún, los alumnos comentaron sobre los elementos del contexto institucional y los cambios que se requieren para influir positivamente en la mejora de la docencia:

1. Recursos materiales e infraestructura. Los estudiantes identificaron diversos recursos que requieren mejorar, como el mobiliario, el equipamiento para el laboratorio y para las prácticas profesionales, el equipo multimedia en los salones de clase y el servicio de internet (así como internet inalámbrico), además de la adquisición de más equipos de cómputo y pantalla para proyección. Mencionaron que desean que los baños estén limpios y tengan papel higiénico y jabón, y que los salones de clase cuenten con cortinas nuevas y aire acondicionado.
2. Comunicación y acercamiento entre alumnos, autoridades y coordinadores. Los estudiantes manifestaron que desean mayor interés y contacto por parte de los coordinadores, que éstos se integren más y se dé mayor difusión a las actividades de la escuela y las posibles becas.
3. Calidad educativa. En relación con este aspecto, los estudiantes indicaron que la calidad podría mejorar en la universidad para ofrecer una experiencia académica más rica a los alumnos. Esto es algo en lo que la universidad podría poner más empeño, en vista de que no sólo hay carencias, sino que también se presta atención a algunos aspectos innecesarios.

Comentarios en relación con el instrumento para evaluar el contexto institucional

Los estudiantes hicieron sugerencias para mejorar el instrumento para evaluar el contexto institucional:

1. En el apartado acerca del laboratorio, sería conveniente especificar qué carreras deben contestar o cómo aplica en el caso de las licenciaturas que no son del área de ciencias de la salud.

2. En el apartado de orientación, sería recomendable agregar un inciso que mencione si se cuenta o no con un departamento de orientación.
3. En el apartado de lengua extranjera, sería adecuado agregar algunas preguntas sobre la efectividad de las clases o el material que proporciona la universidad.
4. Sería importante agregar un apartado sobre los valores que los profesores promueven en sus grupos.
5. En la encuesta es importante considerar el dominio de los contenidos por parte del profesor.

Los estudiantes agradecieron la oportunidad de poder participar en la encuesta y afirmaron que esperan que los resultados del estudio permitan tomar decisiones que consideren sus opiniones. Afirmaron que la utilidad de la encuesta recae en que permite retroalimentar a la institución y comentaron sobre la importancia de la retroalimentación de los procesos. Un estudiante expresó:

Estoy de acuerdo con los espacios de evaluación que se destinan a las distintas dimensiones que comprenden a la universidad; son elaboradas generalmente de forma adecuada. Sin embargo, hace falta dar realimentación de los resultados que se obtienen de su proceso a fin de conseguir la mejora.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las políticas y prácticas del contexto institucional y su influencia en la mejora de la docencia desde la perspectiva de los principales actores en una universidad privada del sureste de México. Los resultados del estudio indican que las políticas y prácticas del contexto externo (internacional y nacional) influyen en el contexto institucional de la universidad y generan retos para la administración de este centro educativo.

Además, el análisis indica que, aun cuando el modelo aborda las dimensiones macro, meso y micro por separado, éstas tienen influencia entre sí. Asimismo, aunque se aprecia la influencia del contexto externo en la institución, también ésta infuye en su contexto, sobre todo cuando un miembro formado en la universidad se transfiere a otra organización del contexto externo.

Por su parte, la institución brinda la oportunidad de acceder a la educación superior a quienes no pudieron ingresar a la principal universidad pública del estado. Sin embargo, el costo de los estudios es una limitante para un considerable número de alumnos. Una estrategia que la universidad ha implementado es el otorgamiento de becas parciales y la realización de trámites ante órganos gubernamentales para que los estudiantes puedan obtener otras becas.

Asimismo, gran parte del personal de la institución es graduado o se encuentra realizando estudios en la principal universidad pública del estado. Por lo mismo, tiene interés en adoptar las políticas y prácticas de esa universidad. Esto se ha hecho, pero sólo en aquellos elementos que no contradicen lo establecido por los lineamientos de la Secretaría de Educación estatal, que es la institución que les otorga el RVOE.

En relación con la formación y evaluación del profesorado, el hecho de que el personal de la Facultad de Educación y el secretario académico cursaran un posgrado en educación ha influido en el interés por mejorar el instrumento de evaluación docente y la formación del profesorado. Sin embargo, es necesario fortalecer este aspecto, ya que mejorar la calidad de la docencia –entendiendo por ésta el puntaje obtenido en la evaluación realizada por los estudiantes– queda al libre albedrío del maestro.

Asimismo, el contar con una sola fuente de evaluación basada en un único instrumento limita la comprensión del contexto de la enseñanza, esencial para poder ahondar en su complejidad y mejorarla. Desafortunadamente, aunque la institución desea implementar un sistema más integral de evaluación, que involucre múltiples fuentes de información y tome en cuenta el contexto del aula, carece de recursos humanos y financieros para llevarlo a cabo.

Finalmente, el estudio contribuyó a aportar información relevante sobre la influencia del contexto, un área donde se necesita más investigación, la cual es incipiente en nuestro país. Futuros estudios pueden utilizar otras estrategias de investigación cualitativa para comprender mejor el contexto institucional en los niveles meso y micro y para validar los resultados de este estudio preliminar.

BIBLIOGRAFÍA

- Hage, Jerald y Michael Aiken (1967), "Relationship of Centralization to Other Structural Properties", *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, núm. 1, pp. 72-91.
- Hoy, Wayne y Cecil Miskel (2013), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Jepperson, Ronald (2001), *The Development and Application of Sociological Neoinstitutionalism*, Florencia, European University Institute.
- Luna, Edna y Olivia Rosales (2014), "Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior", *Revista argentina de educación superior*, año 6, núm. 9, pp. 91-109.
- Meyer, John y Brian Rowan (1977), "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", *American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 2, pp. 340-363.
- Meyer, John y Richard Scott (1983), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Londres, Sage.
- Mindlin, Sergio y Howard Aldrich (1975), "Interorganizational Dependence: A Review of the Concept and a Re-examination of the Findings of the Aston Group", *Administrative Science Quarterly*, vol. 20, núm. 3, septiembre, pp. 382-392.
- Ogawa, Rodney (1994), "The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Management", *American Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 519-548.
- Rowan, Brian (1982), "Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools", *Administrative Science Quarterly*, vol. 27, núm. 2, pp. 259-279.

- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.
- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2014), “Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”, en *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 171-183. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art13.pdf>>, consultado el 9 de octubre de 2016.
- Scott, Richard (1992), “The Organization of Environments: Network, Cultural, and Historical Elements”, en J. W. Meyer y W. R. Scott (eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Londres, Sage.
- Scott, Richard y John Meyer (1994), *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Scott, Richard, John Meyer y Terrence Deal (1992), “Institutional and Technical Sources and of Organizational Structure. Explaining the Structure of Educational Organizations”, en J. W. Meyer y W. R. Scott (eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Londres, Sage.
- Suddaby, Roy, Kimberly Elsbach, Royston Greenwood, John Meyer y Tammar Zilberg (2010), “Organizations and their Institutional Environments: Bringing Meaning, Values, and Culture Back. Introduction to the Special Research Forum”, *Academy of Management Journal*, vol. 53, núm. 6, pp. 1234-1240.

Desarrollo de la docencia: Universidad Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia, Venezuela¹

María Cristina Parra-Sandoval

Ana Julia Bozo de Carmona

Alicia Inciarte González

Jesús Alberto Fuenmayor

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA

Desde 1999 se inició en Venezuela un periodo de profundos cambios con el propósito expreso de reestructurar y refundar la república, “transformar el Estado y crear un nuevo ordenamiento jurídico que permita el funcionamiento efectivo de una democracia social y participativa” (Asamblea Nacional Constituyente, 2000a: 1). A lo largo de los años transcurridos hasta ahora, la consecución de este objetivo se ha reinterpretado y su resultado ha sido la implantación de un modelo político-ideológico calificado como socialismo del siglo XXI, cuyos principales designios son: la construcción de la ética socialista, la democracia protagónica revolucionaria, el modelo productivo socialista y una nueva geopolítica nacional e internacional. Para la educación superior, ello ha implicado tanto la reestructuración de la plataforma institucional del sistema como la introducción de un nuevo modelo de educación universitaria, acorde con los postulados políticos e ideológicos del socialismo del siglo XXI.

Dos de las políticas clave para lograr dicho propósito han sido la Misión Alma Máter y la Misión Sucre. La primera se dirige a alcanzar la universalización de la educación superior, con la pro-

1 Este proyecto está adscrito al programa de investigación “Las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia en las IES”, en el marco de la RIIED.

puesta de crear 17 universidades territoriales, 10 universidades especializadas, 29 universidades politécnicas, 2 institutos especializados, la Universidad Bolivariana de los Trabajadores y la Universidad de los Pueblos del Sur (60 nuevas instituciones). Dicho proceso estaría apuntalado por la creación de los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater, para darle cobertura territorial a la plataforma institucional de la educación superior. Por su parte, la Misión Sucre implica la municipalización de la educación superior para abarcar desde las localidades más urbanas hasta los pequeños pueblos, a través de la implementación de las Aldeas Universitarias (Ambientes Locales de Desarrollo Educativo Alternativo Socialista).

Estas políticas han incidido en la cobertura del sistema. En 2014, las IES reportaron una matrícula de 2 619 963 estudiantes,² lo cual, según el gobierno, abarca 82.2 por ciento del acceso total (MPPEU, 2015). De esa cifra, 68 por ciento corresponde a las universidades y, de este porcentaje, sólo 16 por ciento estudia en instituciones privadas. Ello dibuja un panorama en el cual resalta la atracción ejercida por la universidad como instancia de oportunidad de estudios superiores, así como el desplazamiento que ha sufrido el sector privado.

CUADRO 1.

Distribución de la matrícula de educación superior, 2014

Instituciones de educación universitaria	Oficiales	Privadas	Total
Universidades	1494 798	290 879	1785 677
No universidades	155 139	363 635	518 774
Misión Sucre	315 512	-----	315 512
Total	1965 449	654 514	2 619 963

Fuente: MPPEU (2015).

- 2 La cifra total ofrecida por el MPPEU (2015) difiere un poco, probablemente por error de transcripción. Según ese documento la matrícula total es de 2620013. El ministerio con competencia en educación superior o universitaria ha cambiado de denominación en repetidas ocasiones, razón por la cual se mencionará en este documento con el nombre correspondiente a la fecha de la fuente referida o citada.

Estas estadísticas oficiales revelan una cobertura tan significativa que colocaría a Venezuela en una posición por encima incluso de países desarrollados; sin embargo, se ha llamado la atención acerca de dos falencias presentes en ese discurso oficial. Por una parte, esta cifra esconde la participación real de la población del grupo etario al que le correspondería acceder a la educación superior. En efecto, al consultar los indicadores demográficos respectivos, aportados por el Instituto Nacional de Estadística, se evidencia que 56 por ciento de los jóvenes entre 18 y 24 años no asisten a centro educativo alguno. Por otra parte, dicha cantidad expresa el número de inscritos, mas no distingue los que puedan estar registrados en dos o más instituciones (Parra-Sandoval, 2015).

En conjunto, las políticas de educación superior implementadas por el gobierno en el marco de una relación Estado-universidad, caracterizada por la imposición del modelo socialista, han tenido como consecuencia la continuación del proceso de diferenciación horizontal (público/privado) y vertical (instituciones universitarias/no universitarias), característico del sistema de educación superior preexistente en Venezuela desde la década de los setenta.

Otro efecto más significativo, por su trascendencia en términos de la plataforma institucional, es que se ha ampliado y profundizado un proceso de diversificación en distintas dimensiones –tipo, tamaño, localización, historia, áreas de conocimiento, programas ofrecidos, modalidades de enseñanza e investigación, valores, clima institucional–, lo cual tiene como efecto negativo la existencia de dos sistemas de educación superior paralelos.

El primero, que responde a los lineamientos del modelo previsto en la Ley de Universidades de 1970 aún vigente (República de Venezuela, 1970), está conformado por 25 universidades privadas, 5 universidades oficiales autónomas y 6 oficiales que gozan de autonomía relativa. Estas últimas 11 universidades deben asumir directrices del gobierno, tales como la imposición del sistema de ingreso estudiantil, mientras que son ignoradas en cuanto a la transformación curricular implícita en el nuevo modelo educativo impulsado por el Estado (Parra-Sandoval, 2015). Las instituciones pertenecientes a este sistema refieren a una tipología diversa, no sólo en grado de au-

tonomía, sino en cuanto a organización académico-administrativa, formas de gobierno, producción de conocimiento y vínculo con su entorno (Parra-Sandoval, Bozo e Inciarte, 2010).

El segundo está compuesto por 25 universidades oficiales controladas por el gobierno y carentes de autonomía, privilegiadas en la implementación de las políticas emanadas del MPPEUCT. Parte de la diversidad de la cual son testimonio estas instituciones se refleja en la existencia de 11 universidades territoriales, dos especializadas y la Universidad Bolivariana de los Trabajadores Jesús Rivero, todas creadas a partir de la Misión Alma Máter, además de 14 universidades previamente existentes que mantienen su carácter experimental.

Es en las 25 instituciones de este segundo sistema donde el gobierno ha desarrollado ampliamente los principios orientadores del modelo educativo que se ha propuesto instaurar en cuanto a nuevos criterios curriculares, su articulación con la ética socialista y la construcción del modelo productivo socialista, todo ello bajo la figura de los llamados PNE, en los cuales se plantea la articulación de la universidad, las comunidades y los distintos entes del Estado en la formación profesional (Parra-Sandoval, 2014).

DESCRIPCIÓN DEL MODELO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS

El proyecto “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”, adscrito a la RIIED, propuso un modelo para analizar las condiciones contextuales que impactan el desarrollo de la docencia universitaria organizado en tres niveles: macro, meso y micro (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012; ver anexo 1). En el nivel macro se identifican los lineamientos de los organismos internacionales y las políticas nacionales que impactan el ámbito educativo, específicamente la actividad docente. El nivel meso corresponde al contexto institucional y da cuenta de los factores que, al interior de las propias instituciones, definen y regulan la actividad docente, los planes y programas institucionales, la infraestructura, las condiciones de trabajo de los docentes y la organización académica. Como nivel micro se incluyen

las condiciones institucionales que tienen una influencia más directa en la práctica docente en el aula, las cuales pueden ser previas, simultáneas o posteriores al proceso educativo mismo (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012).

El modelo descompone cada nivel en dimensiones e indicadores construidos y validados mediante una metodología de juicios independientes, aplicada por miembros de la RIIED de los países participantes en el proyecto (Argentina, España, México y Venezuela) en función de tres criterios con sus respectivas escalas: pertinencia, relevancia y suficiencia (Leyva, 2014).

METODOLOGÍA DE APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO

El primer paso para aproximarnos al trabajo de campo fue elegir las instituciones que serían objeto de estudio. El reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de las IES presentes en Venezuela condujo a la elección de dos universidades: una pública autónoma, LUZ, y otra privada, la Unica; ambas se ubican en la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia.

Esta selección obedeció a dos razones. La primera es que las dos universidades son representativas de los tipos emblemáticos (público y privado) que definieron hasta hace poco el sistema de educación superior venezolano. La segunda razón se refiere a la viabilidad, puesto que las universidades seleccionadas son las instituciones de adscripción de los investigadores del equipo a cargo del proyecto. No obstante, está claro que la elección de estas dos instituciones no agota la diversidad institucional presente en el sistema universitario venezolano.

LUZ es una de las cinco instituciones oficiales autónomas con mayor tradición en Venezuela. Fundada en 1891, es la tercera universidad más antigua del país. Hasta 1974 fue la única en el Estado Zulia y, hasta 1982, la única universidad oficial en la región. Se ha consolidado como punto de referencia para el sector de educación superior del Estado y ofrece estudios de pregrado y posgrado a 65 964 y 12 064 estudiantes, respectivamente (MPPEU, 2015). Su

área de influencia se extiende a los estados andinos Falcón y Lara, en tanto que, por su cercanía, es polo de atracción de estudiantes de esas regiones. Su oferta de carreras, 46 en total, es multidisciplinaria, ya que abarca desde las ciencias puras o naturales hasta la filosofía y el derecho, administradas en 11 facultades localizadas en su sede principal (Maracaibo) y dos núcleos (Costa Oriental del Lago y Falcón).

La Unica, privada, confesional y sin fines de lucro, imparte estudios exclusivamente humanísticos. Fundada en 1983 bajo los auspicios de la Arquidiócesis de Maracaibo, consta de cuatro facultades, las cuales ofrecen ocho carreras: filosofía, teología, música, artes, artes plásticas, educación, comunicación social y técnico superior universitario en artes audiovisuales. Su matrícula es de 4752 estudiantes, lo cual la califica como una institución pequeña, cuya importancia radica en ser especializada en áreas humanísticas, estar ubicada en una zona popular y contar con el reconocimiento social.

En virtud de que el estudio es parte de un programa en el cual participan equipos de investigación de otros países y para permitir la comparación, se seleccionaron carreras representativas de distintas áreas del conocimiento: educación, odontología, diseño gráfico y biología, para el caso de LUZ, y educación, artes (diseño gráfico) y comunicación social, para el de la Unica.³

A partir del análisis de los indicadores validados previstos en el modelo identificado (Rueda, Luna, Canales y Leyva, 2012), se aplicaron tres técnicas: primero, análisis de documentos y leyes relevantes que dieran cuenta de los lineamientos de los organismos internacionales y de las políticas del gobierno nacional con incidencia en la docencia universitaria, además de documentos institucionales; segundo, grupos focales con los actores universitarios directamente vinculados con la docencia (autoridades/responsables de las instituciones, estudiantes y profesores de las carreras seleccionadas), y tercero, cuestionario a una muestra seleccionada de los alumnos de cada universidad, cursantes de las carreras objeto del estudio.

3 Como fue señalado antes, la Unica se caracteriza por su condición humanística, por lo cual no ofrece carreras de las áreas de las ciencias duras o naturales. En consecuencia, se decidió seleccionar como tercera carrera la de comunicación social.

Análisis de documentos

La selección de los documentos que se someterían al análisis respondió a su pertinencia, en tanto referencia para el desarrollo de la actividad docente universitaria. En este sentido, se escogieron los principales documentos emanados de organismos internacionales, tales como la UNESCO, la UDUAL, la OIT, la ORELAC-UNESCO, la Alba y el Mercosur. Asimismo, se analizó el Plan de la Patria Universitario, documento del gobierno venezolano en el cual se definen las políticas de educación universitaria para el periodo 2013-2019.

Por otra parte, se trabajó con los documentos institucionales de ambas universidades, en los cuales se establecen los principios, criterios y normas que regulan y orientan la actividad docente. De manera particular se revisaron los diseños curriculares y los reglamentos que establecen las condiciones de trabajo de los profesores.

Grupos focales

Se asumió el grupo focal como la técnica que permitiría abordar a profundidad los temas vinculados con las dimensiones de cada uno de los niveles (ver anexo 1). En cada universidad se reunieron tres grupos focales: autoridades o responsables, docentes y estudiantes de las carreras seleccionadas. Tal como lo establece la técnica, las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Cabe destacar que, aunque la convocatoria a participar en los grupos consideró una representación paritaria por género, la conformación de la población estudiantil no permitió mantener esa paridad. Este dato se corrobora con los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos, los cuales revelan una composición de la muestra en donde sólo 25 por ciento son del sexo masculino; ello, a su vez, ratifica la tendencia a la feminización de la matrícula universitaria.

La realización de los grupos focales requirió del apoyo de actores clave en cada una de las instituciones, fundamentalmente para

establecer el contacto con los docentes y con los estudiantes de los dos últimos periodos de las carreras seleccionadas.

En el caso de los alumnos de la Unica, los dos últimos periodos corresponden al séptimo y octavo semestres, ya que las carreras que allí se administran se realizan en cuatro años. Esto también se aplica para los estudiantes de las carreras de educación, biología y diseño gráfico de LUZ. La invitación fue respondida satisfactoriamente por los alumnos y profesores contactados, quienes atendieron puntualmente la convocatoria. El grupo focal de autoridades/responsables de la Unica tuvo una respuesta mayoritaria e incluso se contó con la participación del rector. Sin embargo, el grupo focal de autoridades de LUZ contó con 7 asistentes de los 14 convocados.

Cuestionario

El cuestionario para los estudiantes, validado y aplicado en México, se sometió a una revisión exhaustiva, considerando las particularidades del caso venezolano. Ello condujo a la modificación de la redacción de algunos ítems y a la eliminación de otros que se consideraron no pertinentes, sin que tales modificaciones cambiaran el fondo de los aspectos que debían tomarse en cuenta para lograr los objetivos de la investigación.

A raíz de esta revisión, el cuestionario quedó constituido por 12 preguntas acerca de los datos generales de los estudiantes y 87 proposiciones que cubren distintos aspectos relevantes, a saber: programa institucional; programa de orientación; programa de becas; programa de asesorías académicas; programa de intercambio estudiantil; actividades de investigación, culturales y deportivas; promoción del aprendizaje de una lengua extranjera; formación profesional; vinculación social y empresarial; servicios de biblioteca; servicios de cómputo y equipos; laboratorios (para las carreras en las cuales aplica), y elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la aplicación del cuestionario a los estudiantes se solicitó la colaboración de un especialista en estadística, quien elaboró la primera propuesta de cálculo del tamaño de la muestra. Sin embargo,

dada la escasez de recursos para la ejecución del proyecto, se llevó a cabo una revisión de dicho cálculo, de manera que, aun estimando un adecuado nivel de confianza y de error para cada población, fuese una cifra viable.

Con los marcos muestrales correspondientes a los estudiantes que están en los cuatro últimos semestres de las carreras seleccionadas en ambas instituciones, se tomó la decisión de diseñar un muestreo aleatorio simple para las carreras de odontología, diseño gráfico, biología y comunicación social (LUZ), y de educación, diseño gráfico y comunicación social (Unica). En el caso de la carrera de educación de LUZ, se diseñó un muestreo aleatorio estratificado, debido a su estructura por menciones: matemática y física, biología y química, sociales, orientación, tecnología educativa, idiomas modernos, educación física, educación integral y educación inicial.

La población total estuvo constituida por los alumnos de las carreras y universidades seleccionadas que cursaron el primer periodo académico de 2014. En LUZ, la población con las condiciones establecidas (cuatro últimos semestres de las carreras) fue de 1658 estudiantes. En la Unica, la población total ascendió a 693 estudiantes.

Se utilizó un muestreo múltiple en tres fases y mixto en su método, pues se clasificó la población en estratos y luego se usó el muestreo aleatorio simple en la selección de las unidades de observación. En la primera fase se tomó una muestra estratificada con asignación proporcional con una variable auxiliar; de esta manera se obtuvieron cuotas de muestreo para cada carrera. En la segunda fase se estratificaron aquellas escuelas que tienen menciones en sus carreras y se establecieron las cuotas de muestreo. En la tercera fase se seleccionaron al azar las unidades de observación.

Los datos obtenidos del cuestionario se registraron en 99 tablas para su análisis. La tabulación de los cuestionarios se hizo mediante el uso de la aplicación web PHP, la cual arrojó información acerca de las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas por los estudiantes.

CUADRO 2.

Distribución de la muestra de estudiantes por universidad y carreras

Universidad	Diseño gráfico	Educación	Biología	Odontología	Comunicación social	Total
LUZ	59	184	58	98	---	402
Unica	80	144	---	---	69	293

RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan organizados por los niveles macro, meso y micro con sus respectivas dimensiones.

Nivel macro

Este nivel presenta las políticas internacionales (dimensión 1) y nacionales (dimensión 2) con impacto en la práctica docente. El cuadro 3 resume las políticas internacionales adoptadas por Venezuela.

CUADRO 3.

Políticas internacionales que impactan la práctica docente en Venezuela

Lineamientos o sugerencias adoptados por Venezuela	Organismos emisores	Modalidades de consideración, adaptación o implementación
Formación basada en competencias.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; Mercosur Educativo; Proyecto Bolonia; Proyecto Tuning; Tuning América Latina	La formación por competencias fue una directriz acordada para las universidades venezolanas por el Núcleo de Vicerrectores Académicos, a partir de los documentos de la Comisión Nacional de Currículo. En la práctica, la aplicación de los currículos por competencias ha sido parcial.
Utilización de las nuevas tecnologías.	UNESCO: Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior; Alba: Declaración de Managua por la Unión Educativa	Se considera una aspiración en los planes de desarrollo estratégico de las universidades venezolanas; sin embargo, por razones de presupuesto, se ha implementado muy tímidamente en las universidades oficiales y en la mayoría de las privadas.

Expansión de la matrícula (inclusión).	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; ORELAC-UNESCO: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015; Alba: Declaración de Managua por la Unión Educativa	Resolución del gobierno nacional en 2008 de eliminar la aplicación de pruebas de admisión, de actitud o conocimiento, para ingresar a las universidades públicas. Asimismo, en 2015, el gobierno nacional resolvió despojar a las universidades públicas de su competencia para asignar los cupos en las diferentes carreras, atribuyéndose tal asignación.
Creación y diversificación de IES que garanticen la sustentabilidad y el desarrollo endógeno.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; Alba: Declaración de Managua por la Unión Educativa	Inclusión del lineamiento en el Plan Sectorial de Educación Universitaria 2008-2013: Objetivos estratégicos. Implementación de los programas de municipalización y territorialización de la educación superior por parte del ministerio con competencia en la materia y de las Misiones Sucre y Alma Máter. Lineamiento ratificado en el Plan Universitario de la Patria.
Aprendizaje a lo largo de toda la vida.	UNESCO: Informe Delors; UNESCO/Institute for Life Long Learning	El artículo 33 de la Ley Orgánica de Educación contempla la educación a lo largo de toda la vida entre los principios rectores fundamentales de la educación universitaria. En la práctica, este lineamiento no se ha implementado.
Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, y facilitar el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; IESALC: Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe; BID: Marco Estratégico para el Desarrollo Indígena y la Política Operativa	Inclusión del lineamiento en el Plan Sectorial de Educación Universitaria 2008- 2013: objetivos estratégicos (universalización de la educación superior) y II Plan de la Patria 2013-2019, consolidado en el Plan Universitario de la Patria.
Pleno acceso e integración efectiva de las mujeres y el fomento de los estudios sobre género en la educación superior.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior	No ha habido una adopción explícita de esta política; sin embargo, se constata un fenómeno de feminización de los estudios universitarios venezolanos.
Vinculación de la educación superior con los demás niveles de enseñanza.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior	El artículo 25, inciso b, de la Ley Orgánica de Educación contempla la existencia de un sistema educativo que abarca varios subsistemas; entre ellos, el de educación superior. Sin embargo, esto no ocurre en la práctica.

La investigación como función esencial de todos los sistemas de educación superior.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior y Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior; UDUAL	La Ley de Universidades vigente contempla tres funciones académicas: docencia, investigación y extensión. En la práctica, las universidades venezolanas son mayormente profesionalizantes y la función predominante y privilegiada es la docencia.
Pertinencia social de la educación superior.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; Alba: Declaración de Managua por la Unión Educativa; UDUAL	En las universidades oficiales bolivarianas, el currículo cuenta con un eje transversal denominado “proyecto”, que intenta articular la formación con la satisfacción de los problemas contextuales y comunitarios. Además, aplican los PNF y los PNFA, en los cuales se plantea la articulación de la universidad, las comunidades y los distintos entes del Estado en la formación profesional. En 2007 se creó el Programa de Formación de Medicina Integral Comunitaria, el cual se ofrece en varias de las universidades oficiales creadas por el gobierno.
Formación y movilidad de los docentes.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior y Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior; UDUAL	El MPPEUCT decretó el Sistema Nacional de Formación del Docente Universitario como una política enmarcada en el Plan Universitario de la Patria 2013-2019. Su implementación no se ha producido.
Evaluación interna y externa.	UNESCO: Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; UDUAL	Hasta la primera década de este siglo, el Consejo Consultivo de Estudios para Graduados adelantó un número importante de procesos de evaluación con fines de acreditación de los posgrados, pero esa tendencia ha sido abandonada como política gubernamental en los últimos años. En julio de 2009, el MPPEU creó el CEAPIES, pero éste no ha adelantado los procesos que le son propios. Venezuela participa en experiencias regionales como la ARCU-SUR para la acreditación de las carreras de agronomía, ingeniería y medicina veterinaria bajo estándares únicos entre los países del Mercosur.
Educación fronteriza.	UNESCO: Educación Superior en una Sociedad Mundializada y Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior	Los lineamientos de la Oficina de Convenios y Cooperación del MPPEU incluyen la integración educativa. La educación superior venezolana atrae estudiantes de los países fronterizos, como Colombia o Guyana, por el bajo costo de la misma derivado de la diferencia cambiaria.

Integración de los estudiantes discapacitados a la educación superior.	UNESCO: Declaración Mundial sobre Educación para Todos; Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Declaración Mundial sobre Educación Superior, Educación para Todos en las Américas; Marco de Acción Regional, y Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos; Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	La Resolución núm. 2417 del MPPES del 23 de julio de 2007 consagra los lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. Las medidas estipuladas se han implementado limitadamente. En algunas universidades privadas se ha avanzado más en la implementación de las medidas contempladas en la resolución.
--	--	---

Es preciso mencionar también otros lineamientos o sugerencias contenidos en la Declaración de Managua por la Unión Educativa, del Alba, pues aunque no tenemos registro de su implementación, forman parte de las políticas de Estado para la educación superior, toda vez que Venezuela es uno de los países creadores y líderes de esa alianza, entre ellos:

1. La movilidad universitaria entre los países del Alba.
2. El currículo común del Alba.
3. La constitución de la Universidad de los Pueblos del Alba.
4. La creación de una brigada internacional de educadores.
5. El desarrollo de un sistema de apoyo a la expansión territorial de la educación superior a partir de un conjunto integrado de servicios basados en las TIC y en el satélite Simón Bolívar.
6. La incorporación de las TIC en el proceso educativo y de aprendizaje como un mecanismo de formación permanente.
7. El respaldo a los procesos de cambio en las legislaciones educativas de los países asociados.

8. La consolidación de la inversión pública en la educación pública y gratuita como prioridad de los gobiernos.

Por otra parte, es necesario puntualizar que la interpretación adecuada del lineamiento “Expansión de la matrícula”, de la UNESCO (2008), conduce a una inclusión meritocrática. Sin embargo, la asignación de cupos universitarios, cumplida hoy en día en 100 por ciento, según el gobierno,⁴ obedece a cuatro criterios: condición socioeconómica, ubicación territorial, participación ciudadana e índice académico (sólo este criterio es meritocrático).

En cuanto al lineamiento relativo a la creación y diversificación de las IES, es necesario advertir que su implementación en Venezuela, a través las Misiones Sucre (2003) y Alma Máter (2007), ha afectado negativamente la calidad de la educación universitaria, no sólo porque aumenta significativamente el número de estudiantes promedio que cada docente debe atender en las universidades tradicionales, sino porque la contratación de los profesores en las aldeas y nuevas universidades ha sido improvisada y, en consecuencia, la planta académica presenta déficits educativos y culturales.

Sobre las políticas nacionales (dimensión 2), la investigación arrojó los siguientes resultados.

Existen en Venezuela lineamientos para orientar las relaciones internacionales del país en educación superior y otras áreas prioritarias. Según los mismos, dichas relaciones están basadas en la integración, la cooperación y la asistencia recíproca (MPPEU, s.f. b).

Una de las modalidades de implementación de estos lineamientos es el Proyecto Gran Nacional de Educación para los Pueblos de Nuestra América: Alba-Educación.

Aunque Brasil no es miembro de Alba, se ha establecido un memorando de entendimiento en el cual sobresale el intercambio de docentes y estudiantes de las IES de ambos países, el establecimiento de cátedras con docentes de las IES venezolanas y brasileñas, y la publicación de material didáctico, además del fomento de proyectos

4 Esta cobertura no puede ser comprobada toda vez que se carece de la información oficial necesaria.

de cooperación técnica en gestión de políticas públicas, con énfasis en la educación superior.

Se han firmado acuerdos de cooperación en materia de educación superior con países africanos, como Gambia y Mali, para la movilidad académica de profesores, investigadores y estudiantes (MPPES, s.f.). La conclusión que puede extraerse de este documento es que el gobierno venezolano privilegia las relaciones con países ideológicamente afines y de igual o menor desarrollo que Venezuela. No se ha evaluado el impacto de estas alianzas en la calidad de la docencia o, en general, en el avance científico y tecnológico de los países involucrados.

Entre las leyes venezolanas vigentes destaca el Plan de la Patria o Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019 (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2013), equivalente al Plan Nacional de Desarrollo. De él se deriva el Plan Universitario de la Patria (MPPEU, s.f. a), el cual concentra todas las políticas para la educación universitaria.

Además de la universalización como principio rector, el II Plan Socialista define las líneas prioritarias a las cuales debe adaptarse la investigación universitaria. Una de las estrategias de implementación de esta política ha sido el establecimiento de nuevos criterios para el PEII. En efecto, la acreditación en dicho programa exige que los aspirantes trabajen en líneas definidas por el plan, de ahí que la Unica haya revisado todo su esquema de investigación para adaptarlo a esta iniciativa.

Según el plan comentado, la transformación universitaria supone la adhesión de las universidades a la ideología revolucionaria, de forma que los programas académicos respondan al pensamiento socialista presente en el proyecto nacional: “Adecuar los planes de estudio en todos los niveles para la inclusión de estrategias de formación de valores socialistas y patrióticos” (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2013: 63). De nueva cuenta, el impacto de este lineamiento en la calidad docente es una tarea pendiente.

Otra de las políticas del MPPEUCT tiene que ver con el perfil del docente, en el cual debe estar presente no sólo el dominio de su dis-

ciplina, sino la formación social y humana, y la capacitación pedagógica, cuestión que, en la Unica y LUZ, se aspira resolver a través del diplomado o la especialización en docencia para la educación universitaria.

En general, las autoridades de la Unica expresan su preocupación porque las políticas que adelanta el gobierno en materia de educación superior limitan su crecimiento: la creación de nuevas carreras o el desarrollo de las existentes. En torno a las exigencias curriculares, los docentes de la Unica expusieron:

El gobierno quiere controlar inclusive los programas que nosotros tenemos que dar, sin ser las personas idóneas que preparan el currículo. Hemos luchado por tener una educación de calidad [...] las políticas del gobierno, quizás, por cumplir con una norma se implementarán, pero en los pénsum que estamos elaborando ahora estas políticas no están instauradas como tales. Porque somos autónomos, impartimos las clases de acuerdo con lo que consideramos que debe ser (GFD-Unica).

En relación con la integración de estudiantes con discapacidad (MPPES, 2007), comentaron que la puesta en vigencia de la normativa sobre el acceso de estudiantes con alguna discapacidad a la educación universitaria ha generado situaciones para las cuales los docentes no están preparados:

Ahora debemos estar abiertos a recibir a los estudiantes, pero nos llegan estudiantes con un nivel bastante inferior, estudiantes que tienen problemas de memoria a corto plazo, estudiantes que tienen problemas de retardo mental, estudiantes de música con diversidad funcional de su vista; ni las condiciones físicas ni los docentes están preparados para atenderlos (GFD-Unica).

Los lineamientos contenidos en las directrices de la Fundayacucho⁵ y de la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios⁶ inspiraron el Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación de LUZ (2004), con el propósito de promover la mejora institucional de esta institución. Tales lineamientos son: el acceso generalizado a un conocimiento con alto valor social; la promoción de una educación de alto nivel para desarrollar el nuevo mundo del trabajo; la integración con cooperación; la evaluación de los currículos y las actuales estructuras disciplinarias; la adecuación de la administración de las instituciones a la transformación académica, y la construcción de fórmulas de diversificación financiera. El Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación de LUZ no llegó a implementarse por completo.

La II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario 2015-2016 es el instrumento legal que consagra las normas reguladoras de las relaciones de trabajo del personal académico, administrativo y obrero de todas las IES oficiales de Venezuela. Es un contrato colectivo que firman la Fetrauve y el gobierno nacional.

Es preciso indicar que cláusulas semejantes a las comentadas sobre las condiciones laborales del docente, destinadas a incentivar dicho ejercicio, estaban previstas en la I Convención. Sin embargo, no se practicaron modalidades de adaptación o implementación; al contrario, se advierte un deterioro creciente de dichas condiciones, mayormente atribuido a la precariedad del financiamiento universitario por parte del gobierno nacional.

5 Fundayacucho es una institución gubernamental creada en 1974 para otorgar becas de estudio en el exterior. En 2014 se decretó su incorporación al MPPEU, reduciéndose su alcance al otorgamiento de becas nacionales para la población de menores recursos económicos.

6 Esta asociación reúne a los rectores de las universidades no controladas por el gobierno. Las instituciones controladas por el gobierno se agrupan en la Asociación de Rectores Bolivarianos.

CUADRO 4.

Normas contenidas en la II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario Venezolano 2015-2016

Lineamiento	Modalidad de adaptación
Mayor participación de la comunidad extra e intrauniversitaria en la reformulación del marco legal y normativo de la educación universitaria.	En general, no se ha producido. Sin embargo, en 2010 la Asamblea Nacional aprobó, en doble discusión, un proyecto de Ley de Educación Universitaria que fue objeto de profundas controversias y desacuerdos. La ley fue vetada por el presidente Chávez después de las aprobaciones legislativas.
Participación protagónica de los trabajadores universitarios en la elección de autoridades, así como en la integración de los organismos de gobierno y cogobierno universitario, y en la contraloría social de la gestión universitaria.	Las elecciones de autoridades de las universidades públicas debieron celebrarse en 2012, pero el gobierno nacional lo ha impedido, pues la Ley Orgánica de Educación establece que los obreros, empleados, estudiantes y egresados deben participar en la elección de manera democrática. No obstante, el Tribunal Supremo de Justicia no ha aclarado si la proporción para valorar esa participación debe ser un elector = un voto o si debe ser ponderada para estudiantes, administrativos, obreros y egresados (X número de electores = 1 voto). Esta indefinición ha impedido la implementación de dicho lineamiento. La mayor parte de la comunidad universitaria aspira a que el cálculo sea ponderado y estima que el uno por uno impactaría negativamente la educación universitaria, pues las autoridades serían elegidas con criterios políticos, partidistas, y no académicos. La Unica es una universidad católica privada y sus autoridades son designadas por el arzobispo.
Incorporación de los pueblos y comunidades indígenas; reconocimiento de la cosmovisión, sabiduría ancestral, idiomas, usos, costumbres y tradiciones de los mismos.	En LUZ y la Unica funcionaban programas que privilegiaban el otorgamiento de cupos a los estudiantes provenientes de las etnias. Sin embargo, en 2015, el gobierno asumió la asignación total de cupos universitarios y dichos programas cesaron en LUZ.
Equiparación de oportunidades para la incorporación al subsistema universitario y el desempeño independiente de estudiantes y trabajadores con discapacidad.	Aunque existen leyes para garantizar la implementación de este lineamiento, tales como la Ley para las Personas con Discapacidad y la Resolución Ministerial Núm. 2417, y en este documento se consagra que el MPPEUJCT garantizará los recursos para que las instituciones de educación universitaria cumplan plenamente con lo allí establecido, durante la vigencia de la I Convención tales recursos se otorgaron de manera insuficiente y la implementación fue parcial y variable. En LUZ se ejecutó un programa para contratar “traductores” al lenguaje de señas en beneficio de los alumnos sordomudos, así como programas de apoyo y asesoría a estudiantes con discapacidad visual.

Recuperación de las instituciones de educación universitaria como espacios de paz, solidaridad, debate y diálogo democrático.	La normativa establece que el MPPEUCT y las organizaciones sindicales apoyarán a las instituciones universitarias para que prioricen en sus agendas de investigación, difusión pública y formación, los temas de reducción de la violencia, convivencia solidaria y consolidación de la paz. Pero esto es declarativo: no se refleja en la práctica universitaria.
Fomento del trabajo voluntario y otras formas de cooperación solidaria.	Apoyo por parte del MPPEUCT, que a su vez se compromete a articular con otras instancias del gobierno nacional para impulsar estas iniciativas. Esto es declarativo: no se refleja en la práctica universitaria.
Desarrollo de programas permanentes de formación para todos los trabajadores.	Los programas de formación del personal docente por la vía de becas y años sabáticos se han mantenido; no obstante, las posibilidades de realizar estudios en el exterior han desaparecido por falta de divisas. En cambio, los permisos al personal administrativo y obrero para formarse se han ampliado.
Concesión de un disfrute vacacional remunerado de al menos 45 días continuos anuales en periodo de vacaciones colectivas.	Implementación total por parte de las universidades. El impacto en la docencia no se ha evaluado; sin embargo, apunta a ser negativo, pues representa un mes y medio de inactividad en agosto y otro mes y medio en diciembre, lo cual suma tres meses que se restan de los periodos académicos.
Establecimiento de un número máximo de estudiantes por docente.	Este lineamiento no se ha implementado. Al contrario, la política de inclusión masiva instrumentada por el gobierno nacional, a través de una resolución que le atribuye la asignación de 100 por ciento de los cupos en las universidades nacionales, desde junio 2015, obliga a incrementar sin límite el número de estudiantes por docente en todas las carreras.
Realización de un examen médico integral para los trabajadores universitarios una vez al año.	Lineamiento incluido en la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras y la Ley de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo. Sin embargo, todavía no se aplica.
Desarrollo de un plan que permita facilidades para la adquisición de vehículos, equipos informáticos y equipamiento para el hogar.	Inclusión del lineamiento en diversos programas que el Estado está desarrollando para garantizar el vivir bien de los venezolanos. Estos programas son insuficientes, mal orquestados y someten a los potenciales beneficiarios a un trato indigno en esperas interminables.
Becas para los hijos en edad escolar de los docentes, otorgamiento de recursos para juguetes y útiles escolares.	El programa de becas no se ha implementado. El pago para útiles y juguetes se cumple con el presupuesto ordinario de cada universidad.
Bono a quienes posean títulos que lo acrediten como doctor; un bono equivalente a 19 por ciento del sueldo mensual asignado a la categoría académica y dedicación donde esté ubicado el trabajador, multiplicado por 12 meses.	El bono se paga con el presupuesto ordinario de cada universidad.

Otras normas que regulan la actividad del personal docente y que habían sido ya contempladas en la I Convención Colectiva no se han implementado o han tenido una implementación parcial y variable. Entre ellas vale la pena mencionar: articulación y complementariedad entre las IES para compartir recursos, fomentar proyectos conjuntos y la movilidad de trabajadores y estudiantes; instalación de medios de comunicación universitarios en aquellas instituciones que no cuenten con ellos y fortalecimiento de los medios existentes; participación de profesores e investigadores en la confección de los calendarios académicos; otorgamiento anual, en cada una de las instituciones de educación universitaria, de reconocimiento a los seis profesores más destacados en las áreas de docencia, investigación y extensión; acondicionamiento de las áreas de trabajo y de descanso apropiadas para el desarrollo de la actividad académica; incentivo mensual de carácter salarial para los docentes de tiempo completo y dedicación exclusiva, con el fin de promover la actividad científica, tecnológica y de interacción con el medio social y productivo, e incentivo económico (20 por ciento del salario mensual) para el desarrollo de la labor docente en medios rurales.

Otra iniciativa del MPPE fue la Consulta por la Calidad Educativa en 2014. Esta consulta arrojó, entre otros puntos, la necesidad de preparar docentes de educación media en las áreas de química, física, biología y matemáticas, para tener una educación científica de calidad. El programa que se instrumentó para subsanar aquella deficiencia fue la Micro Misión Simón Rodríguez, en julio de 2014, por la cual el gobierno se propuso la formación de docentes durante dos años y un trimestre en dichas áreas.

En este sentido, las autoridades de la Unica expresaron su preocupación con respecto a la implementación de esa misión; la sienten como un ataque más del gobierno contra la educación superior de calidad, porque la oferta gubernamental es de formación rápida y asegura a los estudiantes un puesto de trabajo en el sector educativo oficial al egresar. Esas circunstancias han incidido en la pérdida de atractivo de la carrera ofrecida en la Unica y hace temer por la calidad educativa.

En cuanto a los procesos de acreditación de los programas de formación, remitimos a lo indicado al respecto en el cuadro 3. Sin embargo, es importante destacar que los docentes de la Facultad de Odontología de LUZ resaltan que esa dependencia fue la primera en su tipo en obtener una acreditación internacional por parte de la Organización de Facultades, Escuelas y Departamentos de Odontología de la UDUAL. La acreditación permitió que la facultad elaborara un programa de posgrados para los profesores y logró que casi 100 por ciento del personal académico tuviera maestría, especialidad y doctorado. Esta circunstancia debería impactar directa y favorablemente la calidad. La departamentalización y la organización académica por programas se interpretan como resultados positivos de la acreditación.

Es necesario agregar que se han acreditado en el país, entre 2009 y 2010, 9 carreras de agronomía, 4 de arquitectura y 3 de medicina veterinaria en el sistema ARCU-SUR. Asimismo, se han firmado convenios con el IESALC y con la Coneau, con el objeto de capacitar pares evaluadores nacionales e internacionales en agronomía, arquitectura, veterinaria y medicina (Agenda Universitaria, 2011).

Nivel meso

El nivel meso refleja las condiciones institucionales que impactan la práctica docente universitaria en Venezuela. Esta sección presenta un panorama dual: la primera parte se refleja en los documentos y normas universitarias, y la segunda, representa la opinión de los profesores, los estudiantes y las autoridades acerca de las condiciones, tanto físicas como humanas, en las que se practica la docencia y que no coinciden con lo expresado en el discurso institucional.

Los resultados se presentarán otra vez organizados en torno a las dimensiones propias del nivel (ver anexo 1).

Los planes y programas (dimensión 1) de las dos universidades estudiadas las definen como instituciones de excelencia académica, con compromiso social expresado en docencia, investigación y extensión.

La misión y visión de LUZ enfatizan la creación, transmisión y aplicación del conocimiento y la formación no sólo de un profesional, sino de un ciudadano íntegro, capaz de responder a las necesidades y cambios demandados por la región y el país. Tanto la misión como la visión resultaron ser desconocidas por los docentes de la institución; en su opinión, si hubiera una inducción y una estructura concatenada de apoyo, ellos podrían trabajar para cumplirlas. El mandato de transferencia y generación de conocimientos científicos competitivos, contenido en la visión universitaria, les pareció imposible de alcanzar ya que “la calidad de educación es terriblemente mala” (GFD-LUZ).

El incumplimiento de la misión y visión de LUZ se atribuye a que las autoridades no desempeñan su rol, lo cual indica que los docentes no se sienten parte protagónica de la institución y corresponsables de su funcionamiento.

La misión y visión de la Unica exigen generar una dinámica que permita la intervención en las comunidades para producir un impacto en el desarrollo humano-social a través de nuevas carreras y de sus procesos de extensión e investigación-acción de carácter socio-comunitario. Sus autoridades expresaron que el proyecto educativo de la universidad ha estado definido, desde su creación, como de servicio público. La ubicación de la universidad en un sector de clase media baja de la ciudad define su orientación social, la cual se espera profundizar en la medida en que, además, pueda constituirse como universidad comunitaria.

A diferencia de los docentes de LUZ, los profesores de la Unica no sólo conocen la misión y visión de la institución, sino que afirman que su definición contó con la participación de los miembros de las distintas instancias o espacios universitarios. Se evidencia la convicción de que sus egresados respondan a los planteamientos expresados en la misión sobre estar comprometidos con el desarrollo científico, humanístico y artístico del entorno social, la región y el país.

Con respecto a las normas que regulan la actividad docente, varios estudiantes de ambas universidades expresaron que hay normas y reglamentos reguladores de dicha actividad, pero que ellos no los

conocen ni tienen acceso a éstos, por lo cual no pueden exigir con eficacia a los profesores que observen las conductas y prácticas previstas en dicha normativa. Hicieron particular énfasis en las normas que regulan la devolución de las evaluaciones y calificaciones obtenidas.

En LUZ, el perfil del docente incluye que sea competitivo, capaz de trabajar en equipo y con una visión integral y transdisciplinaria.

Las autoridades de la Unica insisten en que ese perfil tiene que ajustarse a su misión y visión. Señalan que todos los aspirantes a profesores tienen cabida, pero deben aceptar y practicar la especificidad de un proyecto educativo universitario que “es diferente”. Asimismo, subrayan que el proyecto educativo de la universidad contempla la inclusión implícita en la diversidad funcional, por lo que el profesor debe desarrollar características y habilidades que le permitan manejar adecuadamente las situaciones que se presentan a raíz de la presencia de estudiantes con esas condiciones.

En ambas universidades es obligatorio que todos los docentes cumplan el plan de formación docente o pedagógica; en la Unica se informa de la realización de talleres dirigidos especialmente a la redacción del currículo por competencias, los cuales resultan de mayor utilidad para los profesores cuya formación no es de educadores. Al parecer, con la realización del diplomado en educación superior que ofrece la propia institución se trata de compensar la falta de experiencia docente de los recién egresados que son contratados para impartir asignaturas.

LUZ, además, contempla en la normativa el ofrecimiento de becas para la formación de sus profesores en el área disciplinar respectiva. Este apoyo es en la forma de beca sueldo.⁷ La universidad privilegia la oferta de la beca para estudiar en la propia institución o, en su defecto, en otra universidad del país. También existe la figura del año sabático para los docentes que hayan cumplido seis años ininterrumpidos de dedicación a la docencia o la investigación. Pero tanto las becas como los años sabáticos en el exterior han desaparecido, porque el gobierno no facilita las divisas equivalentes a los

7 Una beca sueldo es aquella cuyo monto es el mismo del sueldo percibido por el profesor cuando se encuentra activo en su ejercicio.

salarios; actualmente no hay un solo profesor de esta institución en uso de beca o sabático fuera del país.

Al respecto, es importante señalar que esta circunstancia afecta la calidad docente, pues la implementación del programa de becas en el extranjero permitió con anterioridad que muchos profesores se formaran en las mejores instituciones del mundo y volvieran a multiplicar sus aprendizajes; abrieran programas de posgrado e investigación; crearan cátedras o departamentos, y contribuyeran a conectar la universidad con las instituciones donde se habían formado. Aunque también es necesario advertir que, en algunos casos, los programas de formación disciplinaria en universidades extranjeras produjeron un efecto no deseado: la migración de talento, hecho que ha obrado en contra de la calidad en lugar de favorecerla.

A pesar de lo indicado, los docentes de LUZ reconocen que cursan distintos niveles de posgrado en la propia universidad o en otras IES del país; sin embargo, difieren en cuanto a si esta formación responde a una planeación institucional: algunos afirman que existe tal planeación, mientras que otros expresan que la formación se cumple según los intereses o las iniciativas particulares. Se puede inferir que, en la medida en que las facultades son de menor tamaño en términos de matrícula estudiantil y número de profesores, sí se planifican y cumplen los programas de actualización. No obstante, la existencia de tales programas se atribuye a iniciativas personales y no institucionales.

Por su parte, los maestros de la Unica señalan que, además de ofrecer la formación pedagógica, la institución también apoya programas de formación docente y continua, para lo cual ha establecido convenios con otras instituciones regionales y nacionales –Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Alianza Francesa, Centro Venezolano Americano del Zulia; sin embargo, opinan que tales programas son insuficientes. Además, advierten que existen normas institucionales reguladoras de su actividad que obstaculizan su actualización: “[La universidad] exige una cantidad de horas de permanencia para darle clases a los estudiantes, pero eso impide al profesional que mejore en lo que es la actualización [...] eso ha estado en contra de nosotros” (GFD-Unica).

Varios asuntos en relación con las normas que debían regular la actividad docente llaman la atención de los estudiantes de la Unica. Por una parte, reclaman normas que exijan al profesor tener una especialidad o una maestría en la asignatura a su cargo. Por la otra, agregan que debería existir una norma que fijara un límite máximo de edad para ser docente. Otras reglas deseadas por los alumnos se refieren a la carga académica, el respeto al estudiante, la forma de vestir del profesor y la comunicación de las calificaciones.

En cuanto a la evaluación docente, los profesores de LUZ manifestaron desconocer que ésta se realiza, aunque existe una práctica administrativa rutinaria por la cual cada uno de ellos tiene que rendir un informe de su desempeño académico semestral a través del Sistema de Auditorías Académicas, cuya finalidad es estudiar, evaluar y verificar las actividades realizadas por el personal académico de la institución. Además, se han producido algunas experiencias de evaluación con fines de diagnóstico, pero no ha sido posible generalizarlas debido a la resistencia de la comunidad académica. En la Facultad de Arquitectura y Diseño, los docentes dan cuenta del cumplimiento de programas de evaluación, lo cual también atribuyen al hecho de ser una facultad pequeña.

En la Unica, la evaluación que se realiza es básicamente de carácter administrativo. No obstante, hay algunos aspectos que conviene precisar:

- 1) Los procesos de evaluación se presentan fundamentalmente en los estudios a distancia, a través de la plataforma tecnológica, aunque también abarcan, en forma menos rigurosa y sistemática, los estudios presenciales.
- 2) Al finalizar el periodo, los estudiantes hacen la evaluación a través de la página web de manera voluntaria, por lo cual la participación es escasa.
- 3) Dicha evaluación es procesada por los administradores, quienes la remiten a las áreas académicas, pero no se toman medidas para subsanar las deficiencias reveladas.
- 4) El docente no recibe retroalimentación de la evaluación.

En lo relativo a la cultura organizacional (dimensión 2), es claro que los progresos de la enseñanza superior, la formación académica y la investigación dependen en gran medida de la infraestructura y de los servicios que ofrecen las instituciones. Las bibliotecas con colecciones actualizadas que reflejen los distintos aspectos de una cuestión, así como el acceso a redes informáticas internacionales, programas por satélite y bases de datos, son necesarios para el ejercicio de una docencia de calidad.

En el Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación de LUZ se incluye como exigencia que esta institución mejore e incremente la inversión en infraestructura física y tecnológica para la investigación, y en la II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario 2015-2016 se establecieron cláusulas semejantes. No obstante, una constante expresada por los profesores y estudiantes de esa universidad fue el pésimo estado de la infraestructura, equipamiento, aseo y ornato. Las deficiencias en las condiciones de la infraestructura comprometen incluso la seguridad de los estudiantes y docentes, quienes utilizan materiales de alto riesgo en los laboratorios sin las condiciones que garanticen su seguridad física.

Los profesores de LUZ se quejaron del deterioro que sufre la universidad, especialmente en aquellas carreras donde la práctica debe contar con instrumentos y condiciones específicas: “¿Con qué le vamos a enseñar a los muchachos si no hay dólares para comprar materiales? No hay ni para los bombillos de las lámparas, y se necesita luz para ver las condiciones odontológicas. ¿Entonces?” (GFD-LUZ).

Esta circunstancia se agrava por los efectos de la masificación no planificada que impone el acceso indiscriminado sin tomar en cuenta la capacidad instalada de las instituciones. En esta universidad se puede observar que la carencia de pupitres obliga a los estudiantes a permanecer sentados en el piso durante sus clases. A pesar de que se han contratado más docentes, éstos “no dan abasto” y no se atiende al régimen ordinario de concursos para el ingreso del personal docente y de investigación a la universidad. Los profesores de odontología reseñaron:

Tenemos una matrícula de casi 3 000 estudiantes para solamente 80 sillones en las clínicas de odontología [...] no tenemos aparatos de rayos X [...] en odontología dependemos de los rayos X, porque son una herramienta auxiliar de diagnóstico, pero en la facultad ahorita tenemos uno solito para casi 3 000 estudiantes (GFD-LUZ).

Los docentes y las autoridades de la Unica, por su parte, acusaron también graves carencias y deficiencias de infraestructura, dotación y servicios. En la Escuela de Educación han requerido utilizar recursos reciclados, lo cual, a su vez, tiene un aspecto positivo: la realidad a la que se enfrentará el egresado tendrá muy probablemente esas mismas características. En el caso de diseño gráfico, la situación es igualmente deficitaria, pues existe la imposibilidad de utilizar, por ejemplo, *software* actualizado o equipos de computación más acordes con las características de la carrera. De manera similar, la Escuela de Comunicación Social carece de computadoras y espacios apropiados para las prácticas de radio.

Los estudiantes consideran que la universidad no cuenta con instalaciones adecuadas para la docencia y las que existen no funcionan bien; no hay espacios adecuados para permanecer en la universidad. Se puede administrar la docencia, pero no es de calidad, porque la infraestructura no es apropiada.

Es conveniente agregar que los docentes de las dos universidades estudiadas no cuentan con acceso generalizado a las TIC ni a las bibliotecas digitales. Las razones obedecen a falta de recursos para el equipamiento de los sistemas y el pago de la suscripción a bases de datos, índices y otros recursos digitales internacionales. Esto a pesar de que ambas universidades exhiben modalidades de educación a distancia que exigen, tanto de los docentes como de los estudiantes, la utilización de equipos y competencias para aprovechar dichas tecnologías. Por ello, la educación a distancia en estas instituciones presenta dificultades y limitaciones prácticas.

Las autoridades de LUZ señalan que otro de los obstáculos para la incorporación plena al uso de las TIC es el origen socioeconómico de los estudiantes de esta universidad, especialmente los de educa-

ción, generalmente provenientes de sectores con carencias económicas y deficiente capital cultural.

En relación con la infraestructura, en la sección correspondiente al nivel micro (dimensión 4, aspectos estructurales) se agregarán otros comentarios.

Por lo que respecta a la consolidación institucional, cabe destacar el caso de la FEC de LUZ, la cual, a pesar de tener más de 20 años de fundada, mantiene su carácter experimental, con repercusiones en la docencia, tal como lo manifiesta un alumno:

Una de las cosas que tiene la Facultad Experimental de Ciencias empezando es el nombre. Todavía seguimos siendo una facultad experimental. Entonces es algo que no se termina de finiquitar y no se termina de ser Facultad de Biología y Facultad de... Simplemente somos Departamento de Biología, Departamento de Química, Departamento de Antropología, departamentos, y no terminan de finiquitar la consolidación de la FEC (GFE-LUZ).

El clima institucional es distinto en cada universidad estudiada. En LUZ, la falta de cohesión interna hace que los esfuerzos se diluyan. No existen o no se observan las normas de disciplina; en consecuencia, la institución camina sin rumbo definido. Se acusa un deterioro del clima institucional al interior de la universidad: “No hay una visión compartida en la gerencia universitaria con relación a muchos de los aspectos intrínsecos de la institución” (GFD-LUZ).

Además, la calidad de la educación está afectada por el clima organizacional, resultado de la actividad de los grupos políticos y de los gremios en todos los ámbitos: obrero, administrativo y docente. Cada grupo mira por sus intereses, sin que exista cohesión. Un estudiante expresó: “Vemos afectada lo que es la docencia. Cuando vamos a la clase no hay quien abra un salón, porque hay una asamblea y mañana hay otra asamblea. Entonces eso nos está afectando la calidad enormemente” (GFE-LUZ).

En la Unica, por el contrario, los espacios de participación directa de los profesores generan un adecuado nivel de cohesión interna, a la vez que producen un sentido de pertenencia, fortalecido en la

medida en que la institución reconoce y premia (no de manera económica) la participación y el cumplimiento de las responsabilidades de cada docente en su área. Los profesores y las autoridades de la Unica revelan un alto sentido de pertenencia a la institución, más que a la profesión, el cual se refuerza a partir de la existencia de canales de comunicación fluidos entre las autoridades y los docentes, así como entre estos últimos.

Mención aparte merece el aspecto de la autonomía dentro del indicador “clima institucional”. A pesar de que la autonomía universitaria en Venezuela está contemplada en la Ley de Universidades vigente y adquirió rango constitucional a partir de la Constitución de 1999, la transgresión a las normas que la consagran es un rasgo permanente de la interacción entre el gobierno y las universidades oficiales, como es el caso de LUZ. Un ejemplo de esto es el despojo, por parte del gobierno nacional, de la competencia legalmente atribuida a las universidades oficiales para la selección y el ingreso de nuevos estudiantes, la cual se adjudicó a la Oficina de Planificación del Sector Universitario, dependiente del respectivo ministerio. Esta medida, además de constituir una lesión a la autonomía universitaria, impacta desfavorablemente la calidad docente, ya que no ha estado acompañada de otras acciones complementarias en términos de contratación y capacitación de profesores, infraestructura y equipamiento para atender tal crecimiento matricular.

Así lo perciben los maestros y las autoridades de LUZ. Según comentaron, las pruebas –por ejemplo, de aptitud académica– velaban porque los alumnos de nuevo ingreso contaran con las competencias, capacidades y aptitudes cognitivas y afectivas necesarias para ubicarse dentro de la universidad.

La dimensión 3 de este nivel meso alude a las condiciones laborales de los docentes. En LUZ, los aspectos relativos al ingreso, tipo de contratación y dedicación de los docentes están contemplados en el Reglamento de Ingreso y Concursos Universitarios (Consejo Universitario, 2013b) y el Reglamento del Personal Docente y de Investigación en Formación (Consejo Universitario, 2013a).

El ingreso como personal ordinario se produce únicamente por concurso de oposición o traslado de otra universidad pública; el in-

greso como personal especial tiene lugar por medio de concurso de credenciales.

Toda persona que se inicie como miembro ordinario del personal docente y de investigación en LUZ lo hará en la categoría en que sea ubicado de acuerdo con sus credenciales (hasta un máximo de agregado), sin antigüedad. Las categorías del escalafón académico son: instructor, asistente, agregado, asociado y titular.

Los profesores pueden ser contratados como miembros ordinarios, lo cual garantiza su estabilidad en el trabajo, o como especiales contratados, cuando la necesidad de personal lo amerite. Quienes ingresen para formarse en docencia e investigación serán parte del personal ordinario, una vez que cumplan con los requisitos establecidos para ello.

El personal en formación comprende a aquellos profesionales que se integran a la plantilla docente y de investigación especial (en calidad de personal contratado en la categoría de instructores) para seguir un programa de preparación en un área específica del conocimiento. Una vez transcurridos dos años y cumplidos los requisitos establecidos, pasarán a formar parte del personal ordinario de la universidad, sin que para ello se requiera un nuevo concurso. Las dedicaciones son: exclusiva, tiempo completo, medio tiempo y tiempo convencional.

Los docentes de LUZ admiten que el ingreso se cumple por concursos, pero agregan que están viciados y que, en muchas ocasiones, no gana el mejor, sino el protegido político, lo cual afecta negativamente la calidad docente.

La limitación presupuestaria de la institución impone la contratación de docentes con una carga mínima o media, lo que repercute de manera negativa en su incorporación plena a la universidad y hace muy poco atractiva la profesión del académico universitario.

Las autoridades señalan que, aunque el diseño de los currículos por competencias es parte del proyecto educativo universitario, esto no se toma en cuenta, al contrario, es rechazado por los jurados al evaluar la prueba por medio de la cual los concursantes presentan sus programas de las unidades curriculares. Lo anterior revela que

hay un desconocimiento del perfil del docente que debe ser sometido a prueba para su eventual contratación.

Los profesores manifestaron su descontento con la carga asociada a su dedicación y expresaron que hay incumplimiento de las dedicaciones, ya que, en algunos casos, se viola la “dedicación exclusiva” en detrimento de la docencia universitaria.

En el caso de la Unica, los profesores señalaron que el proceso de contratación es determinado por las condiciones del mercado; es decir, si disminuye la demanda de ingreso de estudiantes, también lo hace la oferta de puestos en la universidad. En las condiciones actuales del país, se considera que esta situación ha detenido su crecimiento en términos de contratación de personal o incluso lo ha disminuido.

Una vez detectada la necesidad de un docente y habiendo constatado que no hay quien la satisfaga entre la planta académica, los profesores son contratados por tiempo determinado y, una vez cumplido el número máximo de contrataciones provisionales previstas en la norma, son incluidos en la nómina permanente, lo cual les otorga estabilidad en el trabajo.

Por la información aportada, es evidente que en esta universidad se da el fenómeno de la endogamia académica como práctica aceptada y defendida por los propios profesores. La falta de experiencia docente de los recién egresados que son absorbidos por la institución se trata de compensar con la advertencia de que deben realizar el diplomado en educación superior. Esto, aunque los pudiera preparar para la docencia, no les proporciona la madurez profesional necesaria en su disciplina, ni solventa las consecuencias de la endogamia académica.

Las autoridades, por su parte, reconocen que las dificultades financieras obligan a la universidad a contratar a los profesores por un número de horas semanales, dedicadas exclusivamente a la docencia en distintas asignaturas. Esto trae aparejada una carga que absorbe la labor del profesor y anula las oportunidades de formación o actualización en la respectiva área de conocimiento.

La dimensión 4 de este nivel se refiere a la organización académica. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación,

mación de LUZ (Universidad del Zulia, 2004), la tendencia es a la organización académica por áreas o interdisciplinar. Según el Acuerdo 535 del Consejo Universitario (Universidad del Zulia, 2006a), la estructura académica es facultaria para la administración del currículo disciplinar, aunque en los últimos 10 años se ha trabajado, sobre todo en algunas facultades (por ejemplo, de Arquitectura y Diseño), en la departamentalización y la organización académica por programas. Los docentes de esa universidad interpretan esa tendencia como un resultado positivo de la acreditación.

En principio, la Unica también observa una estructura facultaria aunque, en lugar de escuelas, su administración académica se cumple por programas. Esta universidad no cuenta con departamentos, sino con coordinaciones de áreas académicas, configurándose así una organización mixta, entre el modelo de organización facultaria y matricial.

Los procesos de colaboración intrainstitucional son fluidos en la Unica, pero muy difíciles en LUZ, donde la movilidad intrafacultaria es prácticamente imposible, pues el salario del profesor depende del presupuesto de la facultad respectiva y los decanos no admiten que trabaje en otra. Los docentes expresan no haber experimentado la movilidad entre las diferentes escuelas y facultades.

En el caso de la Unica, los profesores indicaron que es en las áreas académicas donde se produce la interacción y el intercambio de las prácticas, los recursos y los conocimientos entre los docentes en lo relativo a los contenidos y la planeación de las asignaturas.

Debido al contexto del país, la colaboración interinstitucional y la conformación de redes académicas son precarias en ambas universidades. Los profesores de la Facultad de Odontología de LUZ narraron cómo una enriquecedora experiencia de movilidad entre docentes y estudiantes de universidades venezolanas y mexicanas (Universidad de Zacatecas) fue interrumpida por la falta de recursos y divisas. Esa interrupción, a su juicio, impactó de manera negativa la calidad docente.

En cuanto a la innovación, la misión de LUZ expresa que la universidad debe ser una institución “que genere competencias para la creatividad e innovación”. Los estudiantes llamaron la atención so-

bre este aspecto, pues los profesores no son innovadores en la práctica de la docencia, de forma que no pueden generar las competencias previstas en la misión. De acuerdo con ellos, no hay procesos de innovación educativa.

Para las autoridades de la Unica, el diseño del currículo por competencias, como una forma de adaptación a las nuevas exigencias de formación, es considerado una innovación.

Los docentes y las autoridades de esta universidad resaltan que existen canales de comunicación fluidos entre las autoridades y los docentes, así como entre estos últimos. Los profesores se sienten cercanos a las autoridades. En LUZ, en cambio, los maestros advierten una gran distancia entre ellos y las autoridades, y acusan la carencia de espacios para el intercambio docente, a pesar de existir, en teoría, las reuniones periódicas de los integrantes de las cátedras y los departamentos.

De acuerdo con la Ley de Universidades vigente, la investigación debe ser parte de la actividad docente. En la práctica, sin embargo, tal vinculación no se produce en LUZ. Según los estudiantes, la actividad de investigación no es un aspecto crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes en el grupo focal se refirieron a la falta de apoyo por parte de la universidad, toda vez que no gestiona algunos trámites ante los organismos competentes para llevar a cabo proyectos de investigación. A esto hay que agregar, actualmente, la falta de insumos y reactivos por la carencia de divisas y la condición de muchos profesores que nunca han practicado la investigación.

La opinión de las autoridades es que en tanto se ha privilegiado la inclusión como política del Estado, se ha descuidado el necesario financiamiento para la promoción y el desarrollo de los vínculos entre la docencia y la investigación.

En la Unica, las actividades de investigación son muy limitadas. Los profesores sienten que la carga de otras actividades de docencia o vinculadas a ésta, así como las administrativas, no les permiten dedicar tiempo a este rubro. Además, dicha concepción de la investigación la reduce a las actividades que realiza el docente para mantenerse actualizado en su especialidad.

Una de las políticas propuestas por el gobierno para la educación superior es la de reconceptualizar la investigación que se hace en la universidad para orientarla hacia la satisfacción de los problemas contextuales. En ese sentido, las IES se ven obligadas a revisar sus líneas de investigación para que respondan a la nueva orientación que deben tener según los lineamientos del MPPEUCT. Esta tendencia incorpora al debate el alejamiento de la investigación básica y el divorcio entre las universidades venezolanas y la agenda de la corriente principal de la ciencia.

Con respecto a las asesorías, como otra de las actividades que cumplen los profesores, en LUZ están previstas reglamentariamente (Universidad del Zulia, s.f.). Sin embargo, en la práctica hay dos opiniones contrarias entre los docentes: la primera, que en dicha universidad no se cumple con las asesorías y, la segunda, que sí se cumple, aunque no de manera planificada.

Por su parte, los docentes de la Unica desempeñan otras funciones, pero generalmente vinculadas con la docencia, como lo es la planeación de sus clases, por lo que reconocen que la extensión no figura de manera importante entre sus actividades.

Nivel micro

La dimensión 1 de las ocho que comprende el nivel micro se refiere a los programas de formación. El proyecto educativo de LUZ fundamenta su diseño curricular en el Modelo de Currículo Integral, sustentado en los principios de calidad y pertinencia social. Incorpora los criterios de integralidad, pertinencia, comprehensividad, modernización y transformación para facilitar los procesos de convalidación horizontal entre las diferentes IES nacionales e internacionales. El diseño curricular de odontología integra también el estudio-trabajo al proyecto educativo, lo cual implica la investigación, la docencia y el servicio.

Según la Resolución 535 del Consejo Universitario de LUZ, uno de sus criterios expresos de calidad educativa es que sus programas curriculares desarrollen el marco teórico-conceptual, la fundamentación

de la carrera, el diseño del modelo profesional, el diseño y la organización de la estructura curricular, el diseño de los programas de las unidades curriculares, el plan de viabilidad curricular y el plan de evaluación periódica del currículo (Universidad del Zulia, 2006a: 6).

La norma para el currículo define cómo los planes de estudio están integrados por áreas curriculares y ejes programáticos o curriculares, los cuales se conciben como secuencias de asignaturas que profundizan la formación teórico-práctica, centradas en un objetivo general que las organiza a lo largo de la carrera, cuyo alcance se determina de acuerdo con el perfil profesional.

Otra característica de los planes de estudio de las carreras en esa universidad es la transversalidad, que se concibe como vía de articulación horizontal y vertical de la formación integral.

En abril de 2011 se presentaron los nuevos programas correspondientes a 80 por ciento de las facultades y núcleos de LUZ. Sin embargo, aunque se avanzó en la formulación de los diseños curriculares por competencias, éstos no se pusieron en práctica.

Los docentes atribuyeron esa circunstancia a las innumerables fallas que presenta la institución a nivel de gestión de las prácticas educativas. En general, se advierte la falta de presupuesto para instrumentar los cambios que conducen a una formación por competencias: “No hay las condiciones que deben preexistir para poder desarrollar verdaderamente currículos por competencias. Simplemente la universidad no las tiene” (GFD-LUZ).

Las autoridades, por su parte, manifestaron otro criterio de calidad de los programas institucionales: el que incluyan prácticas profesionales en diferentes niveles y la pasantía en el último nivel, lo que permite la adecuación del plan a los requerimientos de vinculación al entorno social y laboral, así como la aplicación práctica del conocimiento, que permite, al mismo tiempo, certificar las competencias en el campo real de trabajo.

El currículo de la Facultad de Odontología ha sido modificado para lograr una conjunción entre los propósitos de la labor educativa y las finalidades del proceso de formación, convirtiendo la interculturalidad en eje transversal. En el tercer año de la carrera se incluyó la asignatura odontología social, que ha permitido a do-

centes y estudiantes integrarse a las comunidades. Por supuesto, eso ha mejorado la calidad, porque sus egresados han interactuado con los habitantes de zonas rurales y otras regiones desfavorecidas de distintos estados del país.

En la misma universidad se aprobó, entre 2007 y 2008, el eje transversal Educación para la Paz y Desarrollo de la Consciencia. Su ejecución se inició en 2011, con un plan de formación de Líderes por la Paz.

A pesar de lo indicado, tanto las autoridades como los docentes y estudiantes de LUZ manifestaron que la calidad en los programas se ha visto muy afectada en la práctica por los problemas políticos y económicos del país, los cuales han traído como consecuencia bajos presupuestos para las universidades, docentes mal remunerados, infraestructura deficiente, falta de insumos y, en general, precariedad académica.

Por su parte, en la Unica el currículo es concebido como la concreción de una teoría pedagógica que se lleva a la acción para asegurar el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento, de la persona y de un campo profesional.

Se declara la evaluación permanente de los programas como una responsabilidad de las áreas académicas, con la participación de los profesores y estudiantes. Al respecto, estos últimos manifestaron que los programas son de calidad, lo que les ha permitido “enamorar” de la carrera y de su área de trabajo; para ellos, el problema no reside en la calidad de los programas, sino en la calidad de los docentes, que son improvisados y no están preparados para resolver un problema específico.

Un aspecto innovador de los programas, según los docentes, es que han incluido el principio de sustentabilidad en la reformulación de sus currículos y han implementado salidas cortas e intermedias. No obstante, los estudiantes manifestaron que los programas se desactualizan por la imposibilidad de la universidad para asumir los avances tecnológicos generados todos los días.

En las dos universidades estudiadas, los planes curriculares incorporan en su desarrollo 120 horas de actividades de servicio comunitario del estudiante, en concordancia con lo estipulado en la ley

y el reglamento que rigen esta actividad (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2005).

En LUZ, cada departamento o unidad pone a disposición, para la consulta y el apoyo de profesores y estudiantes, los programas de las unidades de instrucción que administra.

Los estudiantes de la Unica manifestaron que el manejar los programas de las asignaturas les ha permitido una mejor progresión en la carrera, por cuanto han podido precisar que no hay prelaiones,⁸ lo cual aporta coherencia y facilita la secuencia en la formación. Sin embargo, se quejaron de no participar en la gestión del programa y la selección de los materiales curriculares.

Con respecto al acceso a los materiales educativos, los estudiantes y docentes de ambas universidades manifestaron su inconformidad con la falta de materiales que apoyen el aprendizaje. Señalaron fallas en los materiales de laboratorio, así como en la tecnología y el acceso a la información en bibliotecas y redes abiertas a internet (cuadro 6). El control de cambios instaurado en Venezuela ha causado que los proveedores de insumos y materiales científicos no traigan productos al país, porque el gobierno no les liquida las divisas que requieren.

En cuanto a la participación de los profesores en la planeación académica, los documentos de LUZ expresan que los docentes son autores y guías de la misma; el currículo se construye en colectivo, con la participación de los actores clave, uno de los cuales es precisamente el maestro.

En este rubro, los profesores, así como las autoridades de la Unica, manifestaron que participar en la planeación académica es una acción natural de toda persona que se dedica a la docencia en la universidad, que sí la realizan y que está considerada en su tiempo de dedicación. Las autoridades de esta universidad se refirieron a la revisión curricular que se lleva a cabo en los siguientes términos:

8 En el sistema universitario venezolano, la prelación es la condición que tienen algunas materias de un pènsum cuya aprobación constituye un requisito previo obligatorio para cursar otra u otras materias del siguiente periodo.

Esto está teniendo impacto en la actividad docente, porque no sólo trabajó una pequeña comisión de currículo, sino que allí están involucrados todos los docentes de la universidad. Cada facultad con sus equipos de trabajo. Esa participación ha llevado a que el profesor esté siendo formado para asumir en su práctica lo que implica el nuevo diseño, ya que en el pasado, la reforma curricular se había quedado en el papel, porque el docente no estaba formado para asumirlo (GFA-Unica).

Ambas universidades cuentan con sistemas de educación a distancia que ofrecen asignaturas en entornos virtuales, con participación presencial mínima. Asimismo, las dos instituciones asumen el modelo de *b-learning* como complemento del sistema virtual.

La dimensión 2 atiende las características del docente. Cabe mencionar que lo relativo al perfil de los maestros, su formación pedagógica y la trayectoria que cada universidad requiere de ellos para su ingreso y ubicación en la misma, son aspectos mencionados en el análisis del nivel meso.

En esta sección abordaremos la percepción que tienen los actores universitarios del perfil de los docentes. Los estudiantes de LUZ consideraron que éstos deben estar al día en los avances tecnológicos de su área profesional, investigar en el área de formación y desarrollar competencias innovadoras en los programas de enseñanza y aprendizaje. Además, deben atender los temas humanos y emocionales que complementan la formación integral. Pero la realidad muestra que:

los profesores siguen con la manera cotidiana de impartir la enseñanza, como decimos nosotros los estudiantes, prehistórica, y entonces no se ve la innovación, que es buscar o tratar de buscar nuevos medios y nuevas técnicas de enseñanza para que el estudiante se motive a lo que es recibir la educación. A veces obtenemos más conocimientos fuera de la institución que dentro del aula (GFE-LUZ).

Los estudiantes de la Unica expresaron que el docente debe enseñar con su ejemplo, desde la experiencia, además de tener formación

pedagógica. Hay que hacer que los profesores se sientan agentes de la universidad, que conozcan su proyecto, la visión, misión, estructura y trayectoria; a su juicio, no los conocen.

Por su parte, los docentes expresaron que se ha hecho un esfuerzo para lograr lo que desean los estudiantes. De hecho, la Escuela de Educación incorporó al perfil del docente los pilares del proceso educativo definidos por el Informe Delors (Delors *et al.*, 1996), a saber: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir.

Según las autoridades, los profesores adquieren su perfil como tales trabajando en la institución, para luego “saltar” a otras universidades que ofrecen mejores condiciones salariales.

Las autoridades de LUZ manifestaron que muchas veces los profesores no están identificados con su perfil, con su función, y reclamaron su actitud de indiferencia o su escasa motivación hacia la transformación de la labor docente que pueda sacarlos de su zona de confort:

Quando se intenta promover alguna innovación en el hacer docente, los profesores están, digamos, muy acomodados en su posición. Entonces, frente a un cambio (por ejemplo, utilizar un instrumento para recoger la data, en lugar de hacer una evaluación como la tradicional), los profesores dicen: “¿Para qué? eso es un trabajo que nadie nos paga, para qué hacer un instrumento” (GFA-LUZ).

De acuerdo con los estudiantes, hay algunos profesores que se identifican con su función; se forman, investigan, animan a abordar los diferentes temas, estimulan mucho a buscar experiencias de investigación o temas que interesen para llevarlos a discusión dentro de las clases, al tiempo que tratan de mantener los conocimientos actualizados.

No obstante, los resultados del cuestionario no reflejan lo expuesto por los estudiantes en los grupos focales. Al caracterizar el perfil de los docentes, señalaron mayoritariamente que éstos se encuentran bien preparados y tienen experiencia en su área de enseñanza, lo que constituye una fortaleza que abona a la calidad.

CUADRO 5.

Perfil del docente desde la visión de los estudiantes

	LUZ			Unica		
	Acuerdo	Desacuerdo	NR*	Acuerdo	Desacuerdo	NR*
Cuentan con los conocimientos requeridos para la asignatura que enseñan.	84.7%	3.6%	11.7%	86.0%	3.7%	10.3%
Cuentan con experiencia para la asignatura que imparten.	88.7%	2.6%	8.7%	84.6%	1.8%	13.6%

* No respondió.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de LUZ y la Unica.

Las autoridades de la Unica reconocieron que el clima institucional evidencia el sentido de pertenencia del personal docente y su compromiso con la universidad. Y aunque los aludidos consideraron el bajo salario como un factor de desmotivación, comentaron:

Sentir que estamos aquí porque queremos estar no es tanto un compromiso con la universidad; es un compromiso con el alumno. Es sentir que quiero estar aquí, [...] formar parte de la universidad, que me quiero sentir útil dentro de la universidad. Los que no se sienten a gusto con el salario duran poco, o son esos profesores que cada vez que les hacen la evaluación, hay que llamarlos [...] Tú trabajas donde te sientes cómodo, porque te gusta dar clase. Lo que hago me gusta, y en la Cecilio Acosta hay un buen ambiente de trabajo. No es tanto el sueldo (GFD-Unica).

Los aspectos psicosociales, la remuneración y el nivel de vida que la universidad brinda a un académico son factores prioritarios que incrementan la motivación hacia la labor docente y la confianza en sí mismos, en otros colegas y en la institución de adscripción.

En Venezuela, el salario de los docentes se ha reducido; en el caso de los profesores de mayor dedicación y categoría, a 46 dólares mensuales aproximadamente, calculados a la tasa no oficial. Aunque la

II Convención Colectiva Única de Trabajadoras y Trabajadores Universitarios, recientemente suscrita, contempla las condiciones laborales docentes, el incremento salarial aprobado no se corresponde con la inflación de más de 250 por ciento registrada en el país.

El desgaste en el salario de los profesores universitarios ha generado un número significativo de renunciadas, la declaración de concursos como “desiertos” y el descuido o abandono de las actividades académicas, pues los docentes se ven en la necesidad de ejercer su profesión fuera de la universidad para mantener el nivel de vida propio y de su familia.⁹

Asistimos al fenómeno de “desprofesionalización de la enseñanza” (OIT, 2012), el cual abarca: la afluencia de profesores no calificados; la precarización de los docentes, manifestada a través de los contratos de corto plazo; la disminución de la remuneración y las prestaciones; el aumento del número de alumnos por clase; la disminución de las calificaciones; la brecha creciente entre la remuneración de los docentes y la remuneración de los trabajadores de otros sectores; la limitación de la autonomía de los maestros, que comprende la restricción de las libertades profesionales, la orientación de la enseñanza y la preparación de exámenes, y las reformas a los planes de estudio realizadas de forma perentoria y por actores ajenos al proceso. Todas éstas son condiciones que atentan contra la calidad docente, de las cuales dan cuenta tanto los profesores como las autoridades de ambas instituciones.

La dimensión 3 atiende a las características de los estudiantes. En Venezuela, como se ha indicado, el gobierno nacional ha implementado políticas que fueron anulando la potestad de las instituciones para realizar la selección de los estudiantes que aspiran a ingresar en ellas hasta llegar al sistema actual, en el cual el Estado es el que asigna la matrícula en todas las universidades oficiales. En consecuencia, los criterios de selección e ingreso son los aplicados por el gobierno a

9 El principio rector 57, de la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (UNESCO, 1997: s.p.), declara que se adoptarán todas las medidas financieramente viables para ofrecer al personal docente de la enseñanza superior una remuneración satisfactoria. Asimismo, el informe de resultados de la Alianza Mundial para la Educación, correspondiente a 2012, concluye que la pobreza del personal docente es uno de los principales obstáculos para una educación de calidad (OIT, 2012).

través del Sistema Único de Admisión. Los programas de ingreso selectivo en las universidades autónomas (LUZ entre ellas), tales como el Programa de Admisión por Indígena, han quedado sin efecto.

Las autoridades de la Unica señalaron que, al evaluar a los estudiantes, pueden observar que éstos cuentan con un perfil, con unas características muy distintas de los estudiantes de otras IES. La ubicación de la universidad en una zona de bajos ingresos, su modelo educativo humanístico y sus condiciones de ingreso y de pago de la matrícula apuntan, en general, hacia un tipo de estudiante de bajos recursos que se diferencia del de otras instituciones.

Las características de los estudiantes encuestados son representativas de la diversidad poblacional en las IES venezolanas. A continuación se exponen los rasgos generales de esta muestra, según los resultados del cuestionario.

La mayoría (71.2 por ciento) de los alumnos son mujeres; ésta es otra evidencia del proceso de feminización de las carreras universitarias que se ha dado en Venezuela y en gran parte del mundo.

Por edad, los estudiantes se ubican en un rango que va desde 17 hasta más de 26 años. La mayoría se concentra en el rango de 20 a 25 años (84.7 por ciento en LUZ y 72.9 por ciento en la Unica). De esta manera, pudo evidenciarse que son adultos jóvenes los que acceden a la educación superior.

De los estudiantes que ingresaron a LUZ, 85 por ciento lo hicieron entre 2009-2010, lo que indica que a 2015 tenían cinco años o más de permanencia, aunque se inscribieron para cursar carreras de cuatro años. En cambio, 84.5 por ciento de los alumnos que ingresaron a la Unica lo hicieron entre 2010-2011 para cursar carreras de cuatro años, lo que se muestra coherente con los lapsos regulares de prosecución. Esta diferencia en el avance puede responder a que LUZ es una universidad oficial, grande, con calendarios y procesos administrativos lentos e interrumpidos, y que su matrícula es muy diferente a la de la Unica, que es una institución privada y pequeña.

Son venezolanos 96.2 por ciento de los estudiantes encuestados, todos de pregrado. Este dato parece contradecir la política de internacionalización de la educación superior que declara el gobierno de Venezuela.

Sólo 6.1 por ciento habla una lengua indígena o autóctona de la región. Este grupo habla wayuu; no se registraron otras lenguas, como la bari y la yukpa. Cabe aclarar que no se interrogó a los estudiantes sobre su pertenencia a alguna etnia.

El mayor porcentaje de los estudiantes encuestados (65.4 por ciento) no participa en programas de becas; sólo 24.31 por ciento manifestó que cuenta con ese beneficio. La mayoría de los que reciben becas les han sido asignadas por mérito académico (17.4 por ciento). Un mínimo de estudiantes (2.3 por ciento) recibe becas de otras instituciones no universitarias.

Del total, 70.6 por ciento no trabaja. Entre quienes manifestaron trabajar (28.6 por ciento), la mayoría lo hace más de 20 horas semanales.

La dimensión 4, aspectos estructurales, abarca tres aspectos diferentes: disciplina, ética y condiciones físicas. Estas últimas fueron descritas en el nivel meso, por lo que en esta sección sólo agregaremos que los estudiantes de ambas universidades insistieron en el deterioro de las aulas y otros espacios educativos. Una alumna de LUZ fue muy gráfica en relación con este aspecto:

¿En toda la universidad cuento con salones adecuados para la docencia? Obviamente no. Lo ideal es que cada salón tenga su propio reproductor de multimedia, pizarrones y equipos, con todo el ámbito tecnológico adecuado para poder dar una enseñanza con mayor facilidad, y pues nada de eso se da. Particularmente no me agrada permanecer en la universidad; los baños no funcionan; en el verano tuve una infección urinaria, porque los baños no funcionan. No hay biblioteca, no hay laboratorio. Si meto mi *pendrive* [USB] en cualquier equipo tecnológico, pues más que mirarse, se me daña; tengo que botarlo. Además, ahorita no hay comedor. La ruta últimamente no la estoy utilizando, pero, por lo que me han dicho, no todas están funcionando y, en realidad, a nivel de humanidades y educación no hay ninguna área verde. Todo es contaminación, basura, sucio. Ahh, y no hay frío porque los aires tampoco funcionan. Por eso no me gusta la universidad. Vengo obligada exactamente nada más a la clase, y el profesor no dice “terminé” cuando yo ya estoy esperando el bus para irme (GFE-LUZ).

Vale la pena señalar otro componente crucial en las universidades venezolanas que tiene un gran impacto en la calidad de la docencia: la inseguridad. En nuestras universidades se perpetran atracos, robos y violaciones, circunstancias que han derivado en la eliminación de las clases vespertinas y nocturnas. En este aspecto, como en otros, la universidad es un reflejo de lo que sucede en la sociedad en general, donde se ha generalizado un clima de violencia.

Por su parte, las condiciones de disciplina son precarias en LUZ. Los docentes de esa universidad lo explicaron así:

En LUZ es más difícil entrar que salir, nadie sale porque haya faltado. Nadie le dice: “Usted no vino a trabajar durante un mes”. Si usted no va a trabajar en una semana en cualquier parte, usted tiene una carta por lo menos exigiendo una explicación, o si no, una carta de despido, pero aquí parece que todo el mundo es intocable y, por supuesto, eso afecta la calidad. Además, ahora tú no puedes tocar un estudiante, no lo puedes aplazar porque te toman la facultad [...] se ha perdido el respeto [...] estamos tan débiles que les hemos dado las herramientas para que otros tengan el mando, el control (GFD-LUZ).

Sin embargo, los alumnos aprecian que sus grupos son disciplinados. Esa percepción se expresa entre 62.9 por ciento de los encuestados en LUZ y 68.2 por ciento en la Unica.

En relación con la ética, en los estatutos de ambas universidades ésta es declarada como valor rector, pero eso no significa que se viva un ambiente ético en cuanto al cumplimiento de las funciones universitarias por parte de los docentes.

No obstante, en lo concerniente a los alumnos, los resultados del cuestionario revelan que 69.4 por ciento de los encuestados en LUZ y 70 por ciento en la Unica declararon que en su grupo se fomentan valores como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad. En este mismo sentido, una mayoría de los encuestados (76 por ciento en LUZ y 79.1 por ciento en la Unica) expresó que existe respeto entre los estudiantes que integran sus grupos, así como entre ellos y los profesores (76 por ciento en LUZ y 86.3 por ciento en la Unica).

Los alumnos de LUZ refirieron que cursan una asignatura de ética, pero que ésta no se aplica, y la juzgaron irrelevante para ejercer su práctica profesional.

En cuanto a las condiciones físicas del aula, el mobiliario, equipamiento y recursos, los estudiantes estimaron que las condiciones del aula no son las óptimas.

CUADRO 6.

Condiciones ambientales para la docencia universitaria

	LUZ			Unica		
	Acuerdo	Desacuerdo	NR*	Acuerdo	Desacuerdo	NR*
Siempre cuentan con un aula para las clases.	39.3%	35.3%	25.4%	57.7%	20.1%	22.2%
El salón cuenta con el mobiliario adecuado.	33.3%	38.3%	28.4%	57.7%	17.7%	24.6%
Las instalaciones del salón son adecuadas.	37.1%	36.9%	26.0%	60.4%	16.4%	23.2%
El salón cuenta con equipos audiovisuales.	34.5%	49.7%	17.6%	47.1%	24.0%	28.9%
Puede conectarse, desde el salón, a la red inalámbrica de la universidad.	17.2%	64.2%	18.6%	25.6%	57.3%	17.1%
El mobiliario del salón se encuentra en buenas condiciones.	26.3%	46.4%	27.3%	51.5%	23.9%	24.6%
Al inicio de clases el salón siempre se encuentra limpio.	54.1%	25.0%	20.9%	60.4%	17.8%	21.8%

* No respondió.

Fuente: Cuestionario a estudiantes de LUZ y la Unica.

Entre las condiciones evaluadas por los estudiantes en LUZ, sólo la limpieza resalta como positiva, mientras que en la Unica se señala, además, el mobiliario, las instalaciones y los equipos audiovisuales. Las condiciones menos favorecedoras son una muestra más de la desatención por parte del Estado en la asignación de recursos a la educación en las universidades autónomas.

En la dimensión característica del grupo (dimensión 5) se trabajó en cuanto al tamaño, diversidad del grupo y perfil del estudiante.

En ambas universidades, los alumnos manifestaron mayoritariamente que el tamaño del grupo es adecuado para lograr los aprendizajes necesarios (71.6 por ciento en LUZ y 80.9 por ciento en la Unica). Asimismo, estimaron que los participantes del grupo cuentan con un nivel académico similar (65.9 por ciento en LUZ y 62.5 por ciento en la Unica). Advirtieron también que tienen intereses profesionales similares (72.2 por ciento en LUZ y 69.7 por ciento en la Unica).

En cuanto a la información que manejan los estudiantes sobre las condiciones de la docencia, los resultados se muestran en el Cuadro 7.

CUADRO 7.

Información que manejan los estudiantes sobre las condiciones de la docencia universitaria

Manifiestan, en su mayoría, tener información sobre:	LUZ	Unica
Carrera que cursan	68.7%	75.4%
Cursos y actividades de investigación	66.1%	30.7%
Actividades culturales	40.6 %	36.2%
Modalidades de estudio (presencial, <i>b-learning</i>)	39.3%	61.7%
Actividades de habilidades del pensamiento	56.6%	54.2%
Actividades relacionadas con hábitos de estudio	44.9%	49.1%
Programas de becas	59.0%	37.5%
Intercambio estudiantil	60.9%	65.5%
Aprendizaje de una segunda lengua	40.9%	42.0%
Manifiestan, en su mayoría, no tener información sobre:	LUZ	Unica
Cursos y actividades deportivas	45.0%	44.4%

Fuente: Cuestionario a estudiantes de LUZ y la Unica.

La mayoría de los estudiantes de la Unica manifestaron no tener información sobre actividades de investigación que se realicen en su institución y en las que podrían participar. Los resultados demostraron también que el deporte no es una prioridad. Sin embargo, tal como se refleja en el cuadro 8, en ambas universidades los alumnos opinan que los intereses y las expectativas que tienen sobre su

formación profesional están siendo atendidos por las instituciones, aunque al preguntarles si su plan de estudios responde a la demanda del campo laboral, 60 por ciento de los estudiantes de LUZ y 64.5 por ciento de los estudiantes de Unica respondieron que no.

CUADRO 8.

Condiciones que favorecen la formación integral

Condiciones que contribuyen a su formación académica e integral	LUZ	Unica
Investigación	80.6%	61.1%
Culturales	68.6%	67.3%
Deportivas	55.9%	53.5%
Extensión	76.0%	70.6%
Servicio comunitario	79.0%	79.8%
Prácticas profesionales	91.6%	91.8%
Intercambio estudiantil	72.7%	68.6%
Aprendizaje de una segunda lengua	92.3%	86.7%
Condiciones que no contribuyen a su formación académica e integral	LUZ	Unica
Cooperación institucional con la empresa	53.6%	46.8%

Fuente: Cuestionario a estudiantes de luz y la Unica.

La dimensión 6 describe los procesos grupales: tipos, medios y mecanismos de comunicación entre docentes y alumnos (comunicación horizontal y vertical).

En los documentos no se encontró información sobre este indicador. Sin embargo, en los grupos focales, los estudiantes de LUZ expresaron que no hay mecanismos de comunicación entre docentes y estudiantes. Se enfatizó que dicha comunicación se rige por un modelo jerárquico, vertical, que impide una genuina interacción.

En la Unica, por el contrario, los grupos focales revelaron otra realidad. Según las autoridades de esa universidad, la comunicación entre los docentes, los estudiantes y las autoridades es horizontal. Posiblemente, el tamaño de la institución (pequeño) incide en que las relaciones personales sean cara a cara.

Las actividades o espacios generados para compartir experiencias docentes y las prácticas conducentes a la devolución de las evaluaciones por parte de los profesores constituyen la dimensión 7.

En el caso de LUZ, los estudiantes de los grupos focales no se pronunciaron sobre los espacios de encuentro entre docentes para compartir prácticas académicas, pero sí acusaron deficiencias en los mecanismos de devolución de las evaluaciones que los maestros hacen de su rendimiento.

Varios participantes narraron experiencias negativas relacionadas con calificaciones injustas que habían sido “inventadas” por los docentes después de haber extraviado la prueba o el examen. La devolución de las evaluaciones a los estudiantes no se cumple y ellos se sienten a merced del profesor, porque las normas que regulan esta materia no existen, no se cumplen o no las conocen.

Sin embargo, los resultados del cuestionario no coinciden con lo expresado en los grupos focales, pues 70.6 por ciento de estudiantes en LUZ respondieron que la comunicación entre profesores era adecuada.

Los docentes de la Unica, por su parte, resaltaron que las “áreas académicas” son los espacios más inmediatos de participación y comunicación directa entre los profesores. Esta participación activa genera un adecuado nivel de comunicación, a la vez que produce un sentido de pertenencia.

Las decisiones en cada área académica se toman en conjunto con todos los profesores. Los profesores son escuchados y, en la medida en que son escuchados, se sienten que pertenecen y, al sentir que tú perteneces a algo, te comprometes a cumplir con lo que se establece (GFD-Unica).

La percepción de los estudiantes parece contraria, pues algunos expresaron que los profesores deberían reunirse para discutir sobre la normativa del pñsum y compenetrarse con las carreras. En torno a este aspecto se presenta la misma inconsistencia indicada para LUZ: en el cuestionario se refleja que 80.9 por ciento de los alumnos encuestados en la Unica aprecian como adecuada la comunicación entre docentes.

En cuanto a la comunicación entre autoridades y estudiantes, así como entre éstos, los datos muestran que se desarrolla de forma adecuada. De los encuestados en LUZ, 72.9 por ciento respondió en

ese sentido cuando se preguntó por la comunicación entre alumnos, mientras que en la Unica se registró 79.5 por ciento. En lo tocante a la comunicación entre estudiantes y autoridades, los porcentajes son ligeramente más bajos, pero consistentes: 55.1 por ciento en LUZ y 67.9 por ciento en la Unica.

Por último, la dimensión 8 del nivel micro se refiere a los usos o finalidades que se asignan a las evaluaciones de los docentes.

En los documentos no hay información sobre estos indicadores, pero en los grupos focales de las autoridades de LUZ se mencionaron dos iniciativas del gobierno (MPPCTI) para evaluar la práctica de los profesores: el extinto PPI y el actual PEII. Sin embargo, es importante destacar que tales programas no están dirigidos a evaluar la práctica docente, sino la actividad de investigación.

Actualmente, dicha actividad está muy empobrecida debido al contexto del país. Las autoridades de LUZ expresaron:

No hay recompensa al buen desempeño del docente. El programa de estímulo a la docencia desapareció y fue sustituido parcialmente por el PEII, sobre el cual se han pronunciado críticas que, por lo menos, señalan las dificultades para la reunión de los documentos requeridos. Tampoco es usual que el profesor sea estimulado directamente por sus superiores en representación de la institución (GFA-LUZ).

En la Unica, por su parte, los docentes expresaron que la recompensa por ofrecer un desempeño de calidad no es monetaria; por ejemplo, el ascenso de categoría en el escalafón universitario, que requiere la presentación, discusión y aprobación de un trabajo de investigación, no trae aparejada una mejora salarial. Sin embargo, se premia a los profesores que estudian, a quienes se les otorgan incentivos, aunque no sean económicos. Se les concede un reconocimiento, un certificado, tanto por ascensos como por estudios de posgrado finalizados y por años de servicio. Al término del semestre se entrega una carta a los profesores que han cumplido, felicitándolos por su labor durante el periodo.

La retroalimentación del docente, a partir de la evaluación de su práctica, es inexistente en las dos universidades estudiadas. Sobre

este punto, los docentes de LUZ expresaron: “La falla más grande en la evaluación que veo, por lo menos en la facultad, no sé en las otras facultades, es que no hay la retroalimentación con los alumnos; los alumnos no te evalúan como docente” (GFD-LUZ).

Los estudiantes de la Unica, por su parte, reconocen que evalúan a los profesores a través de la web universitaria, pero los resultados de esa evaluación no se toman en cuenta.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El discurso contenido en los planes y normas de las universidades, así como en los lineamientos, programas e iniciativas del gobierno, incluye los factores contextuales (políticas, condiciones y prácticas) que, según el modelo utilizado en este proyecto, promueven la calidad de la docencia universitaria.

En efecto, los resultados de la investigación muestran que sólo algunos aspectos de los cuatro indicadores referidos a aquellos factores están ausentes en el discurso explícito. Primero, no se señalan proyectos con financiamiento internacional para incentivar la práctica docente; segundo, no se formulan estrategias para promover una cultura de evaluación docente; tercero, no se mencionan mecanismos de sanción/recompensa como retroalimentación de esa evaluación, y cuarto, en las universidades seleccionadas no existen códigos de ética (para el ejercicio docente).¹⁰

Contradictoriamente, los resultados también ponen en evidencia que hay un divorcio entre el discurso y lo que es la realidad del funcionamiento de la universidad. De hecho, sólo se identificaron tres indicadores cuyos componentes están presentes en la praxis académica. Dos de ellos se refieren a lineamientos internacionales implementados en el país: la expansión matricular, con la consecuente inclusión, y la diversificación de las IES. El tercero alude a las iniciativas venezolanas que impactan la práctica docente, específicamente al Proyecto Alba-Educación.

10 No obstante, es necesario añadir que tres universidades venezolanas, no incluidas en esta investigación, sí cuentan con esa normativa.

Sin embargo, en relación con ellos es preciso aclarar que la expansión y la diversificación podrían estarse comportando en Venezuela como obstáculos a la calidad docente universitaria. La expansión ha traído aparejado el ingreso indiscriminado de alumnos sin el debido proceso de selección y un aumento creciente de la proporción estudiantes/profesor, no habiéndose adecuado la infraestructura, los equipos ni materiales garantes de una docencia de calidad. La diversificación de las IES, por su parte, se ha llevado a cabo sin la planeación requerida, produciéndose la contratación de docentes sin el perfil pedagógico, disciplinar y de investigación satisfactorio.

En el caso del Proyecto Alba, cabe señalar que haría falta evaluar el impacto de la movilidad y cooperación académicas sobre la calidad de la docencia, pues los países firmantes tienen un nivel de desarrollo científico-tecnológico semejante o inferior al de Venezuela.

Así pues, observamos dos universidades: una ideal, característica del nivel discursivo, que responde a un modelo promotor de la calidad de la docencia, y otra funcional, que carece de casi todas las condiciones vinculadas a esa calidad y cuyo deterioro crece en proporción a la depreciación de la economía nacional y del contexto del país.

Vale la pena mencionar algunas de las principales condiciones de esa realidad que están incidiendo en la calidad de la práctica docente. La primera es la coyuntura económica derivada del sistema de control de cambios, la disminución de los precios del petróleo, la hiperinflación, el desabastecimiento y la consecuente disminución real de los presupuestos asignados a las universidades por el gobierno nacional o la depreciación de los presupuestos universitarios de las IES privadas. Esta coyuntura genera consecuencias en la práctica académica cotidiana, las cuales se reseñan en este informe. Entre ellas: la interrupción de los programas de formación docente, movilidad, investigación y evaluación; fallas o inexistencia de dotación de ambientes y recursos para la docencia y la investigación universitarias; inadecuado desarrollo y utilización de las TIC; muy bajos sueldos del personal docente; acusada desmotivación por parte de dicho personal; constantes renunciaciones de maestros, y migración de talento joven.

Una segunda condición contextual es de naturaleza político-ideológica. El gobierno venezolano persigue la instauración de un modelo calificado por él mismo como socialismo del siglo XXI. Por lo tanto, la transformación universitaria supone la adhesión de las IES a la ideología revolucionaria. Esta meta gubernamental permea la política del Estado para la educación superior y ha dado lugar a repetidas transgresiones a las normas legales y constitucionales que consagran la autonomía universitaria. Entre esas transgresiones destacan: la sustracción que hizo el gobierno de la competencia universitaria para la asignación de los cupos, la eliminación de pruebas de ingreso y el impedimento de celebrar elecciones de autoridades. Además, define una dinámica de las relaciones entre el gobierno y las IES que impide el consenso y la negociación entre actores, condiciones clave para una práctica educativa de calidad. Las universidades autónomas y privadas venezolanas funcionan al margen de la política del gobierno, salvo cuando son obligadas a asumir lineamientos y principios que les son impuestos. Esto refuerza la ruptura entre la política del gobierno para la educación superior y el funcionamiento de las instituciones pertenecientes a ese sistema.

Otros hallazgos descritos en este informe se relacionan con el clima institucional prevalente en las IES venezolanas, el cual es contrario a la innovación, pues la universidad es escasamente flexible y sus estructuras son rígidas y poco proclives al cambio. En consecuencia, la comunicación intraorganizacional no facilita el mejor aprovechamiento de los recursos y del capital académico del personal.

Con respecto a la evaluación se puede afirmar que, a pesar del reconocimiento sobre su importancia, no ha habido la voluntad política de las autoridades para que ésta se implemente, ni es parte del imaginario de los docentes.

No obstante, la universidad se mantiene, en la percepción de los docentes y de los estudiantes, como uno de los bienes sociales más estimados y la vía idónea para alcanzar el bienestar individual y colectivo.

Finalmente, avanzamos algunas recomendaciones orientadas a lograr que las condiciones promotoras de la calidad docente en Venezuela no se manifiesten sólo a nivel de teoría explícita, sino también en las prácticas académicas, a pesar de la situación actual

marcada por un ambiente económico y político limitado y adverso. Primero, constituir al interior de las IES equipos con colegas extranjeros, adscritos a universidades de probada calidad educativa, como estrategia que estimule la realización conjunta de programas de investigación y prácticas docentes. Segundo, promover dinámicas de comunicación entre profesores, de forma que se constituyan grupos o círculos de excelencia, catalizadores de innovaciones educativas. Tercero, generar programas de formación para la evaluación de la educación superior, específicamente de la actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Agenda Universitaria (2011), “CEAPIES acredita las carreras de Agronomía, Arquitectura y Veterinaria a 6 universidades nacionales”, 21 de noviembre. Disponible en: <<http://vipiagendauniversitaria.blogspot.com/2011/12/ceapi-es-acredita-las-carreras-de.html>>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- Alba (2009), “Declaración de Managua por la Unión Educativa del Alba” *Mundo universitario*, núm. 32, pp. 81-86. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29658/1/articulo13.pdf>>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999a), “Exposición de motivos. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38860, 30 de diciembre. Disponible en: <<http://www.bcv.org.ve/c3/constitucion-vzla022009.pdf>>, consultado el 11 de septiembre de 2012.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999b), “Constitución de la República Bolivariana de Venezuela”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38860, 30 de diciembre. Disponible en: <<http://www.bcv.org.ve/c3/constitucionvzla022009.pdf>>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005), “Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38272, 14 de septiembre.

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2013), “Ley del Plan de la Patria, Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 6118 extraordinario, 4 de diciembre. Disponible en: <<http://gobiernoonlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pdf>>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- BID (2006), *Política Operativa sobre Pueblos Indígenas y Estrategia para el Desarrollo Indígena*, Washington.
- Consejo Universitario de la Universidad del Zulia (2013a), “Reglamento de personal docente y de investigación en formación”, *Gaceta universitaria*, vol. I, enero-marzo, pp. 3-9. Disponible en: <http://secretaria.luz.edu.ve/gacetas_luz_pdf/gaceta_2013/gaceta_Vol_I_2013.pdf>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- Consejo Universitario de la Universidad del Zulia (2013b), “Reglamento general de ingresos y de concursos universitarios”, *Gaceta universitaria*, vol. I, enero-marzo, pp. 33-53. Disponible en: <http://secretaria.luz.edu.ve/gacetas_luz_pdf/gaceta_2013/gaceta_Vol_I_2013.pdf>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- Delors, Jacques, In’am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, UNESCO, Santillana.
- Leyva, Yolanda (2014), “Validación lógica de indicadores de contexto que podrían afectar el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”, *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, núm. 9, pp. 37-55.
- LUZ (s.f.), Normativa para el Proceso de las Asesorías Académicas de la Universidad del Zulia. Disponible en: <http://www.pregrado.luz.edu.ve/images/descargas/normativa_asesorias_academicas.pdf>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- LUZ (2004), Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación de LUZ, Maracaibo. Disponible en: <<http://www.dgplani.luz.edu.ve/images/sto>

- ries/plan_de_luz/plan_estrategico/plan_luz.pdf>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- LUZ (2005), Diseño Curricular de LUZ, Maracaibo.
- LUZ (2006a), Acuerdo 535 del Consejo Universitario de la Universidad del Zulia, Maracaibo.
- LUZ (2006b), Política de Formación del Talento Humano de LUZ. Componente Personal Académico, Maracaibo.
- MPPEs (s.f.), Avances de los Convenios de Cooperación de Nacionales e Internacionales del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Disponible en: <www.mppes.ve>, consultada el 15 de mayo de 2014.
- MPPEs (2007), “Resolución 2417 mediante la cual se dictan los lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38731, 23 de julio.
- MPPEU (s.f. a), Plan Universitario de la Patria. Disponible en: <http://www.opsu.gob.ve/portal/vistas/descargas/banners/arc_Plan_de_la_Patria_Universitari.pdf>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- MPPEU (s.f. b), Avances de los Convenios de Cooperación Nacionales e Internacionales de la Oficina de Convenios y Cooperación MPPEs, Caracas.
- MPPEU (2008), Educación Superior. Plan Sectorial 2008-2013. Documento Oficial DOP-2008-08, Caracas. Disponible en: <http://www.mppeu.gob.ve/web/index.php/documentos/show/id/1/name/Documentos+Oficiales>, consultado el 5 de noviembre de 2013.
- MPPEU (2015), *Memoria y cuenta 2014*, Caracas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B65M4qe0vsR1UlpaVIZWNTeYc0E/view>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- OIT (2012), Informe final del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente, reunido del 8 al 12 de octubre de 2012, Ginebra, Suiza. Disponible en: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_204805.pdf>, consultado el 11 de septiembre de 2016.

- ORELAC (2012), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, Ed. del Imbucho.
- Parra-Sandoval, María (2014), “Venezuela: La política de educación superior desde el socialismo del siglo XXI”, en José Joaquín Brunner y Cristóbal Villalobos, *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- Parra-Sandoval, María (2015), “Venezuela: las políticas de educación superior en el proceso revolucionario”, *Propuesta educativa*, año 24, vol. 1, núm. 43, pp. 88-98.
- Parra-Sandoval, María, Ana Bozo y Alicia Inciarte (2010), *University: The Last Call*, Maracaibo, IDRC, Universidad del Zulia, Astro Data.
- República Bolivariana de Venezuela (2005), “Ley de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo”, en *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38236, 26 de julio. Disponible en: <http://www.inpsasel.gob.ve/moo_doc/lopcymat.pdf>, consultado el 22 de septiembre de 2016.
- República Bolivariana de Venezuela (2007), “Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. Contentiva de la Resolución N° 2417”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 38731, 23 de julio.
- República Bolivariana de Venezuela (2012), “Ley Orgánica de las Trabajadoras y los Trabajadores”, en *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, núm. 6076, 7 de mayo. Disponible en: <<http://www.lottt.gob.ve/wp-content/uploads/2012/05/LOTTT-Gaceta-6.076.pdf>>, consultado el 22 de septiembre de 2016.
- República de Venezuela (1970), “Ley de Universidades”, *Gaceta Oficial*, núm. 1429, extraordinaria, 8 de septiembre.
- Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.

- UDUAL (2004), Estatuto de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México. Disponible en: <<http://www.udual.org/pdf/Estatutos%20UDUAL.pdf>>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- UNESCO (1990), Declaración Mundial de la Conferencia sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizajes, celebrada en Tailandia del 5 al 9 de marzo. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>, consultado el 13 de octubre de 2016.
- UNESCO (1997), Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. Texto adoptado por la 29ª Conferencia General de la UNESCO, reunida del 21 de octubre al 12 de noviembre, París. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consultado el 30 de abril de 2015.
- UNESCO (1998), Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior. Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 5-9 de octubre, París.
- UNESCO (2000a), Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Texto aprobado en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de febrero. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- UNESCO (2000b), Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- UNESCO (2004), *Educación superior en una sociedad mundializada*, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- UNESCO (2008), Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior. Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, del 5 al 8 de julio, París.

**Desarrollo de la docencia:
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina¹**

Norberto Fernández Lamarra

Carlos Mundt

Cristina Tommasi

Elizabeth Martinchuk

Pablo García

INTRODUCCIÓN

El “Estudio sobre las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” aporta reflexiones al análisis del desempeño docente en las IES de la región. Particularmente, ha contribuido a documentar el rol que los elementos contextuales y situacionales ejercen en la labor del profesorado, así como en los aprendizajes de los estudiantes. Además, el proyecto generó un espacio de reflexión sobre las condiciones y circunstancias que rodean la labor del profesor dentro de las instituciones y, a su vez, de forma más amplia, sobre el modo en que tales condiciones influyen en el funcionamiento de las organizaciones educativas.

La Untref de Buenos Aires, Argentina, ha decidido sumarse al conjunto de universidades iberoamericanas que participan en el proyecto antes mencionado, convencida de que la calidad de la educación que brinda está directamente vinculada con la práctica de sus docentes. Sin embargo, si bien el profesorado resulta un elemento clave para la calidad de la enseñanza, es importante considerar tam-

1 Este proyecto corresponde al trabajo de investigación realizado en la Untref de Buenos Aires, Argentina.

bién las condiciones en las que desarrolla sus tareas. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas para el desarrollo y la formación permanente del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes (Marchessi, 2009).

Deseamos que este proyecto, en el que varias universidades de Iberoamérica nos embarcamos, pueda ayudar a la mejora de la planeación y el desarrollo de la docencia universitaria en la región.

MARCO Y CONTEXTO

Para el caso argentino, la apertura de nuevas universidades públicas en el territorio del Conurbano Bonaerense ha significado un desafío al papel de la universidad en nuevos contextos socioculturales. Las universidades nacionales de esta región absorben poco más de 150000 alumnos, que representan 23 por ciento del estudiantado universitario del Gran Buenos Aires, área que contiene 12 millones de habitantes. De éstos, 10 millones residen en el Conurbano que rodea a la ciudad de Buenos Aires y que se ha ido constituyendo con un perfil particular a lo largo de todo el siglo XX, a través de una historia de la cual los actuales estudiantes de nuevo ingreso son herederos y, a veces, víctimas.

Hasta 1930, el Gran Buenos Aires fue subsidiario de la ciudad de Buenos Aires, de menor población y dependiente de su actividad portuaria y comercial como punto neurálgico del modelo agroexportador pampeano. A partir de la crisis mundial de 1930, esta zona adquirió un desarrollo específico y autónomo, y comenzó a perfilarse como el principal centro productivo del país y polo de atracción de una importante migración interna desde todas las provincias argentinas. En él se originaría y asentaría el fenómeno de masas y de movilidad social más profundo de la Argentina contemporánea: el peronismo. La expansión industrial y la mejora en la distribución

del ingreso llevaron a este conglomerado urbano, de sólida base obrera y nacientes clases medias, a una enorme expansión económica, social y educativa que persistió hasta la década de los setenta. Un solo dato muestra esta realidad social en ascenso: entre 1947 y 1967, el porcentaje de propietarios en la región suburbana creció de 27 a 67 por ciento.

Al agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, ya en curso, se sumó la política de concentración financiera y la severa desindustrialización, producto de la dictadura militar de 1976. Se asistió entonces a una creciente profundización y heterogenización de la pobreza y a la pauperización de amplios sectores de las clases medias. Ambos hechos condujeron a un quiebre estructural de la densa trama socioeconómica, cultural y política de la región suburbana. Las políticas neoliberales de los años noventa, con su epílogo en la grave crisis política y económica de 2001, no hicieron más que ahondar el deterioro del contexto socioeconómico y cultural. Este proceso de fragmentación condujo al desarrollo de lógicas de separación y nuevas “fronteras urbanas”, dibujando una geografía diferente de los centros y los márgenes. Al decir de Prévôt Schapira, se dio “un inmenso archipiélago formado por barrios poco integrados al resto del territorio”, un doble proceso de fragmentación, social y espacial, en el que ha crecido la mayoría de los jóvenes argentinos menores de 30 años de este territorio. De esa realidad social y de esa historia de espacio urbano desarticulado, y de más de 35 años de deterioro socioeconómico, provienen nuestros nuevos ingresantes. “En el imaginario popular de los jóvenes, la pobreza es inmovilidad. Frente al *nosotros*, en el cual se incluye a los jóvenes de los sectores populares que pueden moverse y progresar, el pobre es quien está y continuará estando en su lugar, siempre en su mismo y eterno lugar, en lo bajo” (Prévôt, 2000: 420).

Si atendemos a la perspectiva de Prévôt Schapira, que desnuda el doble proceso de fragmentación espacial y social de este territorio, se comprende que la instalación física de una universidad nacional en esa zona es un primer intento de soldar esas fracturas. Expresa un deseo real de hacerse cargo de la historia que transitan los nuevos ingresantes, sus familias y sus núcleos de pertenencia social. Ayuda a

su tránsito a una nueva realidad de realización personal, a “no estar ni continuar estando en el mismo eterno lugar”. Al instalarse en la región, estas universidades fijan otras metas, acercan horizontes antes distantes geográfica, cultural e institucionalmente; lugares a los que muchos no se concebían convocados, lugares que no eran para “ellos”.

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE TRABAJO DE CAMPO

La participación de la Untref en el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” se realizó a través de un trabajo conjunto entre el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y la Secretaría Académica de la universidad. Se consideraron tres carreras en el proyecto, cada una perteneciente a un área diferente del conocimiento, intentando dar cuenta de la diversidad de condiciones de la institución. Del campo de las ciencias de la salud se eligió la carrera de enfermería; del campo de las ciencias sociales, la licenciatura en administración de empresas, y del campo de las ingenierías, la ingeniería en informática.

Las herramientas para el trabajo de campo supusieron dos tipos de aproximaciones: una cuantitativa, a partir de una encuesta de opciones múltiples y escalas de valoración que completaron estudiantes de las carreras involucradas en el estudio, y otra cualitativa, con los grupos focales. La realización de técnicas con enfoque cualitativo permitió un acercamiento directo a la voz de los propios actores, sin mediación de constructos previos ni opciones predeterminadas en instrumentos de medición rígidos, lo que facilitó una diversidad de perspectivas de información.

El modelo analítico a partir del cual se organizó esta investigación se puede sintetizar, con base en la sistematización de los datos, en tres niveles (ver anexo 1): macro, referido a políticas y estrategias internacionales y nacionales que tienen impacto en la docencia; meso, relativo a la institución, y micro, que hace alusión a la vida en las aulas y la relación pedagógica docente-alumno.

Con el fin de cumplir con los objetivos del proyecto, se aplicó su modelo analítico a partir de la realización de una encuesta con los estudiantes de las tres carreras, un grupo focal con alumnos, un segundo grupo focal con docentes y un tercer grupo focal con coordinadores de las carreras involucradas en el proyecto y representantes de gestión de la universidad. También se consideraron documentos institucionales para completar el trabajo de campo. En el primer grupo focal participaron 17 alumnos de las diferentes carreras involucradas en el proyecto. En relación con el segundo grupo focal, participaron 15 docentes, distribuidos equitativamente entre las tres carreras. Por último, el grupo focal de coordinadores y directivos estuvo conformado por los coordinadores de cada carrera y una representante de la Secretaría Académica de la Untref, que aportó una mirada global de la institución.

SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE, A NIVEL MACRO

La Ley de Educación Superior No. 24.521, sancionada en 1995, regula orgánicamente a todas las instituciones de nivel superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales y municipales, estatales y privadas en Argentina (artículo 1). Particularmente, otorga un lugar destacado a la formación docente y al sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.

Con respecto a la formación docente, dicha ley dispone que ésta sólo podrá realizarse en instituciones que integren la Red Federal de Formación Docente Continua o en universidades (artículo 18). Tomando como eje la formación docente, en nuestro sistema educativo coexisten varias IES:

1. Institutos superiores de formación docente. Son instituciones de nivel superior no universitario dedicadas a la formación de profesores para el nivel no universitario.
2. Institutos de capacitación y perfeccionamiento docente. Se diferencian de los anteriores por no realizar formación inicial; cum-

- plen las funciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, y promoción, investigación y desarrollo educativo.
3. Colegios universitarios. Estas instituciones de nivel superior no universitario forman maestros para uno o más niveles del sistema educativo y han acordado mecanismos de acreditación y articulación de sus carreras o programas de formación y capacitación con universidades o institutos universitarios.
 4. Institutos universitarios. Son instituciones universitarias que circunscriben su oferta a un área disciplinar; con respecto a la formación docente, se especializan en un área.
 5. Universidades. Se trata de instituciones universitarias que desarrollan su formación en varias áreas disciplinares y pueden ofrecer carreras de formación docente en ellas.

En cuanto a la evaluación, la Ley de Educación Superior la vincula con la búsqueda de mejorar la calidad de la educación brindada por las instituciones de nivel superior. Para la evaluación de las universidades e institutos universitarios, la ley estableció la Coneau, organismo descentralizado que desarrolla su actividad en la jurisdicción del Ministerio de Educación y cuyas funciones principales son: coordinar la evaluación externa de las universidades; acreditar las carreras de grado y posgrado; pronunciarse sobre la viabilidad del proyecto institucional, y preparar informes evaluativos sobre los pedidos de nuevas universidades (artículos 44-47). En los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de grado y de posgrado, y de instituciones universitarias, la Coneau no brinda la necesaria atención a las condiciones y el desempeño de los docentes universitarios, como ha sido señalado en diversos trabajos de análisis de estos procesos (Fernández, 2007).

La Ley de Educación Superior no hace referencia alguna a las condiciones del trabajo docente. Sin embargo, en el marco del recientemente firmado Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, aparecen las condiciones de trabajo de los profesores como un tema prioritario, pero referido casi de manera específica a aspectos de salud.

Recientemente, el 1 de julio de 2015, el Poder Ejecutivo nacional reconoció dicho Convenio Colectivo conjuntamente con el anexo para los Docentes Preuniversitarios, concertados entre el Consejo Interuniversitario Nacional, por el sector empleador, y los distintos gremios que agrupan a la docencia de las universidades nacionales: la Federación Nacional de Docentes Universitarios, la Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios, la Federación de Docentes de las Universidades, la Unión Docentes Argentinos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y la Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional.

El objetivo fundamental del convenio, en relación con las condiciones de trabajo docente, es estimular y desarrollar una actitud positiva con respecto a la prevención de accidentes de trabajo o enfermedades que puedan derivarse de la actividad laboral de los profesores universitarios. El foco del convenio está puesto en las condiciones laborales de los maestros, entendidas como las particularidades o características del trabajo que puedan tener una influencia significativa en la generación de riesgos para su seguridad y salud. Entre estas condiciones se incluyen: 1) las condiciones generales y especiales de los locales, las instalaciones, los equipos, los productos y demás útiles existentes en el lugar de trabajo, en las cuales se realiza la ejecución de las tareas; 2) la existencia de agentes físicos, químicos, biológicos y ergonómicos presentes en el ambiente de trabajo con sus correspondientes factores, y 3) todas aquellas otras características del trabajo, incluidas las relativas a los aspectos organizativos funcionales, los métodos, sistemas, procedimientos y mecanismos que se empleen en la ejecución de las tareas, así como los aspectos ergonómicos que influyan en la existencia o magnitud de los riesgos a que esté expuesto el trabajador.

A partir de la firma de este convenio, las universidades deben desarrollar una serie de actividades de prevención con el fin de eliminar, evitar, aislar o disminuir los riesgos derivados del trabajo.

Del Decreto 1246/2015 emanó la CCYATNG, que estará integrada por tres representantes titulares y tres suplentes por parte del sector empleador, y tres representantes titulares y tres suplentes por la par-

te gremial; al menos uno de cada parte deberá ser especialista en seguridad e higiene del trabajo. Esta comisión tendrá intervención en el estudio y asesoramiento de los temas que tengan relación con las condiciones y el ambiente de trabajo de las instituciones universitarias nacionales. En cada una de éstas se constituirá una CCYATNP, en el ámbito de la Comisión Paritaria de Nivel Particular. Funcionará en forma coordinada con la Comisión Paritaria de Nivel General, a efecto de tomar conocimiento de las condiciones de trabajo y llevar adelante mecanismos para el mejoramiento de las mismas en forma integral y uniforme.

La CCYATNG tiene como objetivo principal constituir un ámbito paritario de discusión en todo lo concerniente a la higiene, seguridad y salud en el lugar de trabajo, de manera tal que los docentes tengan información directa y permanente de las medidas preventivas que se están implementando en materia de riesgos y salud laborales, además de aportar su conocimiento y experiencia cotidiana para lograr una gestión en la prevención en forma integral. Esto con el propósito de desarrollar una cultura preventiva en el ámbito de las instituciones universitarias nacionales, tanto en el sector empleador como en el de los trabajadores, así como tender al mejoramiento absoluto de las condiciones y el ambiente de trabajo mediante una política protectora que contemple las necesidades del colectivo docente.

En una ampliación de este Convenio Colectivo o en otras regulaciones a dictarse (ojalá que en un futuro próximo), se hace necesario plantear la cobertura de otros aspectos importantes vinculados con el desempeño de los docentes universitarios, particularmente en cuanto a su formación y capacitación permanente, tanto en lo educativo y pedagógico como en sus respectivas disciplinas, así como con los procesos de evaluación de los mismos, tendientes al mejoramiento de la calidad y la pertinencia académica y social de las instituciones universitarias. En Argentina es preciso revalorizar la función docente y su imprescindible articulación con la investigación, extensión y gestión. Esto deberá reflejarse en normas en el ámbito nacional y, a la vez, en los estatutos de cada universidad, que en general tampoco desarrollan sustantivamente los aspectos vinculados con las condiciones para el desarrollo de la docencia.

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

A partir de este nivel macro de la temática, a continuación se exponen los ejes que permiten desarrollar el caso de la Untref a nivel meso y micro con base en las temáticas abordadas para el estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia.

Los temas sobre los que se indagó fueron: planes y programas institucionales, cultura y clima institucional, condiciones laborales, organización académica, características de los alumnos e infraestructura.

Planes y programas institucionales

El fenómeno de la masificación de la educación universitaria, la creación de nuevas universidades y el acceso de nuevos sectores sociales a ellas –denominados nuevos ingresantes– han generado un triple fenómeno: masividad, nueva institucionalidad y movilidad social. Lo anterior instala nuevos problemas y situaciones cuya sola descripción no hace más que dejar sentada la complejidad de la tarea por delante. La problemática universitaria adquiere de este modo nuevas configuraciones. Según desde donde se analicen y piensen los problemas y se propongan las respuestas, se abrirán caminos distintos con capacidad de resolución diferente. La cuestión es si una nueva universidad creada es “una universidad más” o es “una universidad nueva” (conceptualmente novedosa). Esta definición es fundamental para no caer en la antinomia simplista que contrapone una universidad “eterna” de altísimo nivel de exigencia a una universidad de masas con prevalencia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Una cuestión de envergadura, pues en torno a ella gira el desafío de enseñar no sólo “a más”, sino a “otros”.

Nuevas universidades y, en consonancia con ellas, nuevos y diferentes sectores sociales que pugnan por el acceso, plantean una cuestión social y culturalmente novedosa y compleja. Los nuevos estudiantes, ese 75-80 por ciento que son la primera generación de

universitarios de sus familias, ingresan a una institución que desconocen, pues carecen de antecedentes, de la referencialidad de que disponen los hijos de padres universitarios. Enfrentan “otro” lugar, desconocido y, por ello, en cierto modo inquietante. La impronta de su origen y de su contexto sociocultural se agrega a las condicionantes de la época.

De esa lógica que no renuncia a la tensión entre los fines históricos de la universidad y las demandas de la sociedad, la Untref ha construido un proyecto de gestión que articula la práctica docente, la atención a las características socioculturales de estos estudiantes de nuevo ingreso y la investigación como saber para poner en práctica una política institucional.

Programa institucional de acceso y permanencia: ingreso responsable

El supuesto original de que los aspirantes se inscriben al curso de ingreso universitario a partir de la toma de decisiones maduras y responsables para lograr el mejor tránsito posible hacia los estudios superiores no se verifica en un número significativo de casos. Por esa razón, hace casi una década se comenzó a ahondar en los resultados obtenidos en varios años de implementación del curso de ingreso, buscando parámetros que permitieran comprender éxitos, dificultades y fracasos en esta nueva realidad socio-educativa.

La interrogante que se abría era: ¿El ingreso universitario se puede seguir viendo como el paso de la escuela secundaria u otras experiencias formativas y laborales a la institución, carrera o espacio universitario? ¿No deberíamos pensarlo como un proceso más extenso en tiempos y actores, que articule el final de la educación secundaria con una efectiva instalación en las aulas universitarias, su lógica, sus objetivos y sus exigencias?

Desde 2005, la universidad comenzó a visualizar el ingreso como una etapa de transición más que como un momento entre instancias claramente diferenciadas y desvinculadas. Esta nueva perspectiva en la aproximación al problema generó un aumento y profundización

de los proyectos de articulación con el nivel secundario y de integración de conocimientos hacia el primer año de las carreras. Tendemos de ese modo hacia la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años que transcurren entre el penúltimo de la escuela secundaria y el segundo de las carreras universitarias. La idea es que este espacio de transición vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

La universidad debe asegurar el ingreso a sus aulas y, por ende, a las lógicas institucionales, a los niveles de exigencia y a los contenidos que permitan una formación universitaria por medio de la efectiva construcción del conocimiento. Y ésta es otra responsabilidad indelegable hacia la sociedad y una exigencia hacia sus estudiantes, sus docentes y sus autoridades. La conjunción de estas responsabilidades concurrentes ha ido conformando el marco referencial de las acciones tendientes a asegurar el ingreso, entendido como el acceso y la permanencia en las aulas universitarias.

En el grupo focal organizado entre los coordinadores de carrera aparecieron importantes referencias a la cuestión del ingreso. La coordinadora de la carrera de enfermería, por ejemplo, afirmó:

El desafío es muy importante y lo vivenciamos desde tiempo atrás; por ejemplo, con trabajo hacia las escuelas de nivel medio, lo cual es fundamental. Se han creado lazos de intercambio y acompañamiento que no hubieran sido posibles de otra manera si la universidad no hubiera estado instalada en esa visión de cómo desarrollarse como universidad dentro de un contexto. La articulación con la enseñanza media para nosotros fue fundamental. ¿Y cómo se traduce esto dentro de la carrera? [Con] la edad de los alumnos que ingresan al primer año de la carrera. Este nuevo paradigma de la profesión también está instalado, porque son chicos que terminan la secundaria y, por este intercambio, ingresan directamente a la carrera, cosa que no pasaba en 1999 y 2000. Era otro público para nosotros.

Pensando en dar una respuesta a los nuevos alumnos que se acercan a la universidad, se diseñó el Taller de Introducción a los Estudios Superiores Universitarios. Este espacio introductorio re-

cibe, da la bienvenida y escucha a los estudiantes en este complejo y nuevo lugar institucional, reconociendo el inicio de un tiempo de aprestamiento y transición en la construcción del “oficio de estudiante” (Casco, 2005). Propone trabajar el significado de ingresar a estudios superiores universitarios a partir de actividades que impliquen el análisis y la reflexión grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene este ingreso para la vida de cada uno, así como establecer un vínculo con la institución centrado en el interés de ésta en escuchar a sus estudiantes. El primer contacto para el estudiante implica reflexionar sobre la concepción de universidad, los estudios universitarios, sus requerimientos, necesidades y exigencias. Se les presenta una universidad con una preocupación central en cuestiones referidas a la calidad de las prácticas pedagógicas.

Programa integral de tutoría

La Untref concibe la tutoría como una tarea de orientación en la búsqueda de soluciones a problemas. Es una actividad promotora, preventiva y no sólo paliativa o de resolución de conflictos; una variable de la calidad de la formación en tanto soporte del proceso educativo del alumnado y demás integrantes de las carreras, y una variable de la dimensión pedagógica, como una actividad tendiente a mejorar el desempeño de los estudiantes. Se propone como respuesta pedagógica a problemas relacionados con esta área, evitando focalizar la mirada únicamente en las características personales de cada alumno y en su contexto social y familiar. Es decir, el rol del tutor no es el de psicólogo o el de trabajador social, sino de un profesional de la enseñanza abocado a la orientación y el apoyo a los estudiantes.

La Secretaría Académica ha construido un espacio institucional de tutoría como parte de las políticas de ingreso, retención y egreso para lograr una mayor inclusión y, también, una verdadera situación de equidad y de calidad en los aprendizajes. Para ello, realiza acciones tendientes a lograr una transición exitosa en el ingreso a la vida y formación universitarias, recuperando la concepción de ingreso responsable.

El programa integral de tutoría es concebido como nexo, como un espacio de articulación al interior de cada carrera. Los ejes centrales de dicho espacio de articulación son los alumnos, el equipo docente y el plan de estudios de cada carrera. Con respecto a la importancia de la tutoría en el acompañamiento a los alumnos, en el grupo focal de coordinadores, la directora de Gestión Académica manifestó:

En principio, uno de los programas que generó una crisis interna en todas las carreras, y a los coordinadores también les generó una situación de autorreflexión sobre la acción, fue el programa de tutorías. Yo creo que hay un antes y un después con respecto a esto, en el sentido que no solamente era el coordinador el que planteaba alguna cuestión de un alumno que tenía algún problema con una práctica en particular, sino que había un colega docente de la carrera que cumplía el rol de tutor. Entonces tenía esta intermediación entre el alumno, el coordinador y el profesor.

Los alumnos citaron el programa de tutorías en varias oportunidades durante el grupo focal:

Quería acotar también que, en el caso de nuestra carrera, el plan de tutoría es fundamental al inicio de la carrera, porque hubo un cambio de plan y de coordinador y, en ese sentido, a la primera persona que tuvimos fue al tutor. Su acompañamiento fue fundamental.

Antes ingresaba muy poca gente y había mucho abandono en los primeros años. Ahora, con las tutorías, hay más personas que llegan a niveles más altos. El seguimiento y el contacto que se tiene con los directivos es más fluido.

Cuando yo vine a las charlas para averiguar, me dijeron cómo era el plan, pero luego que hice el curso de ingreso me di cuenta que había cambiado todo y no sabía por dónde empezar. Las tutorías me ayudaron mucho para ir armando un plan de estudio.

Servicio de Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional

Este sistema está abierto tanto a su comunidad educativa como a la población en general. Las propuestas de trabajo que se llevan a cabo son las siguientes: grupos de orientación vocacional para estudiantes del último año de la escuela secundaria; reorientación vocacional para personas que han finalizado sus estudios secundarios y que hayan o no iniciado estudios de nivel superior; talleres de reflexión sobre la elección, la vocación y el funcionamiento de la vida universitaria; talleres de orientación laboral “Búsqueda de mi primer empleo”; atención a consultas de los cursantes del Ingreso Untref, y capacitación a equipos de orientación escolar, tutores, preceptores y todos aquellos que abordan, desde sus lugares específicos, la problemática de los jóvenes.

Área de desarrollo profesional docente

Esta área, perteneciente al ámbito de la Secretaría Académica, se enmarca como una unidad de pedagogía universitaria concebida desde una perspectiva compleja, en tanto presenta dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico y antropológico que reclaman la concurrencia en los análisis de todas estas perspectivas teóricas con el fin de evitar reducir el objeto a una única dimensión.

El área de desarrollo profesional docente se propone el mejoramiento, la sistematización, la asistencia, la producción y el seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la Untref. Tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente desde la sistematización de la práctica, con un especial interés institucional en el desarrollo profesional de los profesores.

Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento de la especial situación de una nueva universidad nacional en el ámbito

de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación superior. Este vínculo entre la universidad, los sujetos, territorios y campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo docente profesional.

Desde hace siete años, la Untref ha implementado una serie de instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario. Las prioridades, en un primer momento, estuvieron puestas en el profesorado y en la dinámica de la enseñanza del programa de ingreso a la universidad.

Ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las coordinaciones de las carreras, en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la institución, poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la práctica docente:

1. Diseño e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras.
2. Problemas de evaluación de los aprendizajes.
3. Orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza.
4. Conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente.
5. Conformación de los planes de estudio y organización de las asignaturas, tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales.

Especialización en docencia universitaria

En 2014 se creó la especialización en docencia universitaria que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, tiene como objetivo ahondar en el campo de la docencia como pro-

grama de preferencia. Esto incluye reconocer la necesidad interna de la Untref de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores, con alcance también a docentes y profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

La importancia estratégica de la creación de esta carrera de posgrado apareció en varias oportunidades en el grupo focal de los coordinadores:

Por un lado, me parece que cubrió una necesidad en la carrera que coordino, donde somos profesionales y no tenemos esa formación. Yo pienso que todos deberíamos hacerlo. Esto se discutió acerca de la obligatoriedad y es cierto que no se los puede obligar a todos los docentes, pero creo que, de a poco, los docentes se van a ir sumando y van a ser los difusores con sus compañeros docentes de la especialización.

Hay una mirada completamente distinta de los estudiantes, del aula, del manejo de las relaciones interpersonales en los docentes que están cursando la especialización.

Asimismo, en el grupo focal con los docentes de las tres carreras aparecieron varias referencias positivas vinculadas con la creación de este espacio de formación de posgrado:

Hay un posgrado específico para la formación de docentes universitarios. En la carrera, cuando existió la posibilidad de hacer cursos internos para capacitarnos entre nosotros o buscar profesores de afuera, también eso se hizo y se consiguieron los fondos. Hay una preocupación por estar actualizados no sólo desde el área del conocimiento específico, sino también desde el área de la pedagogía.

Se nota que es una preocupación institucional, no sólo de los docentes. Había pedidos de los docentes, pero también había preocupación en la universidad en que esto se diera.

Eso demuestra que la universidad nos valora y nos tiene en cuenta.

La verdad que para aquellos que iniciamos nuestra carrera docente en la universidad es un ambiente muy bueno (yo estoy hace dos años) y se ve una preocupación de la universidad por la calidad de los profesores, empezando por la especialización en docencia y, además, desde la coordinación de la carrera se nos apoya un montón para que sigamos en esa línea.

En otras universidades se hace un curso obligatorio previo a ser docente y eso genera la obligación de pasarlo y nada más. En cambio, con la capacitación de Untref se genera un compromiso voluntario y un mejor ida y vuelta entre las dos partes.

Cultura y clima institucionales

Si bien el tema del clima institucional no fue abordado a profundidad en el trabajo de campo realizado, en los tres grupos focales aparecieron algunos indicios que dan cuenta de un buen clima institucional para el trabajo y el estudio. Particularmente, los docentes consideran importante el buen clima institucional, el buen trato y la estima que la Untref tiene con respecto a su trabajo, la innovación constante para la mejora y la creación de una carrera gratuita para su formación pedagógica.

En las encuestas realizadas a los alumnos de las tres carreras involucradas en el estudio se destaca el fácil acceso a las autoridades que conforman los diferentes niveles de conducción de la Untref, tanto a los profesores como a los coordinadores de cada carrera y las autoridades de la universidad. Este clima de buena comunicación y buen trato se extiende a otras áreas de la universidad, tales como el Departamento de Alumnos o la biblioteca, entre otros. Los estudiantes encuestados destacan que se fomentan valores como la responsabilidad, honestidad y solidaridad, además de que la comunicación es buena, tanto entre alumnos, como entre éstos y las autoridades y los profesores.

Condiciones laborales

En lo que respecta a las condiciones laborales, en principio cabe aclarar que la docencia regular en la Untref está a cargo de profesores agrupados en las siguientes categorías: ordinarios, que son titulares, asociados o adjuntos, designados por concurso; extraordinarios, que son eméritos, consultos, visitantes u honorarios, e interinos, que son titulares, asociados o adjuntos, designados con carácter temporal. Existe la figura de auxiliares de la docencia, los cuales pueden ser: jefes de trabajos prácticos, auxiliares de primera categoría y auxiliares de segunda categoría.

Los profesores titulares tienen las siguientes funciones, obligaciones y deberes, además de las que les correspondan en virtud de los planes específicos a los cuales sean asignados:

1. Planificar las actividades de la cátedra o área a su cargo, ordenando y controlando el cumplimiento de las acciones previstas.
2. Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes y la normativa de la universidad en el ámbito de su cátedra o área de responsabilidad.
3. Impartir personalmente la enseñanza teórica y práctica de las asignaturas a su cargo, cumpliendo el régimen de dedicación en el que se encuentren comprendidos.
4. Integrar tribunales examinadores, académicos y disciplinarios.
5. Desempeñar funciones especiales que correspondan a las tareas que les encomienden teniendo en cuenta los fines de extensión de la universidad.
6. Dictar conferencias, cursos especiales, cursillos para alumnos o graduados, así como colaborar con las publicaciones de la universidad y realizar investigaciones en el ámbito de ésta.
7. Integrarse a comisiones culturales, científicas, docentes o de trabajo que les sean encomendadas por la universidad.
8. Participar en cursos de actualización pedagógica y docente en el país o en el extranjero.
9. Atender al perfeccionamiento y la actualización de los docentes que le están subordinados en su área.

10. Dirigir proyectos de investigación y proponer al director de departamento proyectos de esta naturaleza.
11. Proponer al director de departamento modificaciones en el contenido de su asignatura.

De acuerdo con la normativa de la Untref, los cargos docentes se concursan por departamento, sin especificación de cursos. La dedicación del personal docente comprende las siguientes clases:

1. Exclusiva. Consiste en la dedicación total de las actividades a la investigación y la docencia durante un lapso de 35 horas semanales.
2. Tiempo completo. Consiste en la atención de las tareas docentes y de investigación durante un lapso de 20 horas semanales como mínimo.
3. Semiexclusiva. Consiste en la atención de las tareas docentes y de investigación durante un lapso de 15 horas semanales como mínimo.
4. Simple. Consiste en la atención de las tareas docentes durante un lapso de seis horas semanales como mínimo.

Las condiciones laborales para los profesores de la Untref constituyen uno de los temas que permiten ver ciertas deficiencias en la organización. Apareció en los testimonios de los coordinadores, pero también, sobre todo, en el grupo focal de los docentes.

En lo que respecta a los coordinadores y su mirada sobre las condiciones laborales de los profesores, uno de los miembros del grupo dijo:

La otra cuestión es la contratación; el convenio colectivo de trabajo para el personal docente en las universidades no existía, porque no existía el trabajador docente dentro de la universidad como tal. Más específicamente con las contrataciones, hay cuestiones que tienen que ver con derechos y obligaciones y cuestiones de conocimiento. Porque al docente uno lo convoca para trabajar, y no tienen idea ni de dedicación ni de horas; ellos quieren que les paguen. Yo, por una cuestión de

obsesión personal, hago la grilla de los docentes con las horas de las materias, las horas de investigación, las horas de tareas extraprogramáticas, y ante un reclamo, el planteo es contarles de qué se trata, las estructuras de contratación posibles, a quién le corresponde.

Con respecto a las condiciones laborales de los maestros, la directora de Gestión Académica explicó en el grupo focal que, históricamente, sólo se medía al docente en sus horas frente a alumnos y un profesor en una universidad hace muchas más actividades. Por eso, como proyecto a desarrollar en el futuro cercano, comentó:

Institucionalmente vamos a hacer un relevamiento de todos los docentes de la universidad de carreras presenciales, de grado y de ingreso, pidiéndole al docente su mirada en todas las actividades que hace, o sea, la docencia que da, si hace investigación, si hace extensión, si hace actividades de tutoría, actividades de gestión. Y después se ve con todo eso cómo es su inserción. Institucionalmente existe esa preocupación.

La cuestión de los concursos docentes genera algunas críticas entre el cuerpo de profesores:

Es raro el tema concursos en esta universidad. Hay un tema ahí que no está muy resuelto, los concursos se dan por dedicciones simples independientemente del trabajo que vos hagás en la universidad.

La realidad es que no tenemos nada de información con respecto a eso; es como una caja negra.

Muchos vamos a dar concursos recién ahora. Hasta no hace mucho tiempo se habían concursado muy pocos cargos docentes y el resto eran todos contratados porque no había una planta todavía establecida. Eso está en proceso, pero quizás el proceso no es del todo claro.

Esta falta de claridad se evidencia en las palabras de otra colega:

Aparte no sabemos si somos titulares, si somos adjuntos. Yo no leí mi resolución pero parece ser que salen como adjuntos, pero no se sabe quién es el titular. Si yo soy adjunto, ¿quién es el titular? Eso no tenés a quién preguntarle.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación del desempeño docente es aún incipiente en la Untref. Se han realizado algunos intentos, con diferente alcance, magnitud y resultados, pero todavía no hay algo formalmente establecido. Una de las profesoras en el grupo focal, por ejemplo, mencionó que sólo se evalúa a los docentes en los concursos de ingreso al cargo. Otro recordó que en una época se realizaban encuestas a los alumnos en cada una de las materias en las que podían plasmar la opinión que tenían de los maestros. Otra profesora afirmó que, en el caso de su carrera, el equipo docente hace una reunión de evaluación al final. Entre los maestros hay un acuerdo en que los mecanismos de evaluación de la docencia son, en su mayoría, informales.

Con respecto a la evaluación a cargo de los estudiantes sobre el desempeño docente, uno de los profesores mencionó que ésta no era útil dado que se hacía una encuesta en el momento en que el alumno se anotaba a las materias del cuatrimestre siguiente. La implementación no resultaba pertinente dado que el estudiante solamente quería inscribirse en las materias y no contestaba el cuestionario de evaluación. Otra profesora recordó que en su carrera se tomaba una encuesta al momento en que los alumnos rendían el examen final. En este caso, el problema radicaba en que ya había pasado mucho tiempo de que habían cursado y se habían olvidado de lo vivido durante ese tiempo.

Un profesor del área de ingeniería explicó que en su carrera hay una reunión anual periódica entre los docentes. Esta reunión, que es abierta, en donde todos pueden opinar y en donde se usa la técnica del *open space*, no tiene una agenda fijada de antemano; quienes asisten a ella deciden de qué se habla, cómo se habla y cuándo se habla.

Sobre la informalidad de los procesos de evaluación docente, el coordinador de la carrera de administración de empresas afirmó:

La informalidad está dada obviamente porque no hay una nota evaluativa. Pero hay ciertas consecuencias que están vinculadas a charlas y discusiones asociadas a esa baja calificación informal, que se genera por conversaciones con pares, por devoluciones de los estudiantes y que no son puntuales, sino generales. Y cuando hay mucha comunicación entre la coordinación, los docentes y los estudiantes, esas cosas aparecen. Son emergentes casi naturales, donde uno lo que va evaluando es si es cierto o no.

La coordinadora de la carrera de enfermería manifestó que en ésta existen también evaluaciones informales:

En mi carrera tenemos la misma modalidad. A partir de la charla con el docente y el planteo de la situación. Nosotros a partir del segundo cuatrimestre salimos al campo práctico con los alumnos. Salimos al hospital, donde hay compromiso con personas; entonces la dinámica es totalmente distinta. A mí, este planteo de un profesor ortodoxo, que reprobó a un número importante, me está generando problemas posteriores, que es el cierre de comisiones por falta de regularidad de los alumnos, las correlatividades y demás. No tenemos un formulario que diga evaluación anual, pero en las reuniones de fin de año se plantean estos diferentes temas.

Finalmente, el coordinador de la carrera de administración de empresas aportó una estrategia innovadora en su área para la evaluación docente:

Nosotros el año pasado hicimos un ensayo de poner docentes observadores de otra materia afín, presenciando una clase de otro docente. Oxigena mucho eso, no sólo en términos de contenidos, sino que hay cierto esfuerzo por parte de los dos docentes por elevar el nivel. Casi genera una autoevaluación.

De cualquier modo, siempre se trata de experiencias aisladas, autogestionadas por los coordinadores de cada carrera en función de sus propios criterios y necesidades.

Organización académica

La Untref se organiza académicamente en departamentos y carreras. Para el cumplimiento de los objetivos docentes de la universidad, los departamentos agrupan a las asignaturas afines de las diversas carreras y son, a la vez, núcleos de investigación. Su funcionamiento se rige por el reglamento específico que dicta el Consejo Superior. Asimismo, los departamentos proveen el cuerpo docente a las asignaturas pertenecientes al currículo de las carreras, supervisan el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulan el desarrollo de los proyectos de investigación en el marco de las políticas fijadas por el Consejo Superior y el rector.

Los coordinadores de carreras son designados por el rector y permanecen dos años en sus funciones. Son los responsables del dictado y la implementación de los planes curriculares en el área de su competencia. Les corresponde especialmente:

1. Supervisar la actividad docente de la carrera.
2. Asesorar a docentes y estudiantes sobre incumbencias, perfiles profesionales, metodología de estudio y cuestiones académicas de la carrera en que fueron designados.
3. Controlar el cumplimiento de las obligaciones estatutarias y reglamentarias por parte de docentes y estudiantes de la carrera.

Propuesta curricular de la licenciatura en administración de empresas

La carrera de administración de empresas busca formar profesionales que desarrollen un saber académico y profesional que opere con las problemáticas de las organizaciones y emprendimientos en el

mundo real, e incorporen los conocimientos necesarios para liderar, analizar, investigar, gestionar, comunicar, innovar, mejorar y resolver metodológicamente los problemas derivados de su actividad.

El cuerpo docente está constituido por profesionales especializados en distintas áreas vinculadas con la disciplina, de tal modo que su integración y sinergia les permita a los estudiantes tener una perspectiva totalizadora, sistémica, situacional y compleja de la realidad asociada a la profesión.

Desde los docentes especializados en cultura general y organizacional, administración, contabilidad, economía, comercialización, derecho, matemáticas, estadística, calidad y producción, hasta aquellos especializados en metodología de la investigación y análisis de contexto e integración, todos buscan, a partir de sus contenidos y metodología, que el estudiante encuentre interacción interdisciplinaria para abordar problemas complejos.

La carrera cuenta con un programa de cuatro años, con 43 asignaturas que incluyen las materias comunes a todas las carreras. Su duración real depende del grado de dedicación de los estudiantes, quienes en su mayoría trabajan, por lo cual se prolonga el promedio de duración de la carrera.

La salida laboral del egresado en administración de empresas es muy amplia, ya que todas las organizaciones y emprendimientos requieren de los conocimientos abordados en esta disciplina. Es importante destacar que el egresado puede ser un mero aplicador de técnicas, métodos y conocimientos genéricos de su profesión, o bien especializarse en innumerables ramas, lo cual permite un amplio espectro de puestos de trabajo tanto a nivel empleo como las capacidades para desarrollar sus propios emprendimientos o responder a necesidades de su propia empresa. Es por estas razones que la carrera sigue teniendo una considerable cantidad de interesados, vista desde su salida laboral.

Propuesta curricular de la licenciatura en enfermería

El licenciado en enfermería es un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria, ha adquirido competencia científica y técnica para ofrecer, dirigir y evaluar la atención de enfermería al individuo, la familia y la comunidad mediante una firme actitud humanística y ética.

Aplica cuidados de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en los tres niveles de atención a individuos sanos y enfermos, incluyendo situaciones de emergencia y de alta complejidad. Promueve el autocuidado y la independencia precoz a través de la satisfacción de las necesidades fundamentales del ser humano mediante el análisis de la situación y la aplicación del juicio crítico. Y, en una relación interpersonal de participación mutua, asegura el respeto por la individualidad y dignidad personales de aquellos bajo su responsabilidad.

La carrera promueve y participa en investigación, divulga y aplica resultados con el fin de contribuir a mejorar la atención de enfermería y el desarrollo profesional.

El cuerpo docente es interdisciplinario y, para el dictado de las materias específicas, cuenta con la presencia de los diferentes profesionales integrantes de un equipo de salud: licenciados en enfermería, médicos, bioquímicos, psicólogos y nutricionistas. A ellos se suman otros docentes de las materias comunes, así como de idiomas e informática.

La oferta de la carrera está planteada para realizarse en dos tramos: el primero de tecnicatura de tres años, donde se obtiene el título de enfermero, y el segundo de dos años, donde se obtiene el título de grado de licenciado en enfermería.

Desde agosto de 2012 se ofrece la licenciatura en enfermería por complementación, de dos años de duración para todos aquellos que ya tengan el título de enfermero.

La experiencia de los últimos 10 años muestra que el tramo de la tecnicatura, que es más regular, se concluye en tres o cuatro años como máximo. No sucede lo mismo con el tramo de grado, donde hay mayor deserción y sólo 10 por ciento finaliza en el tiempo estipulado.

Según datos del Ministerio de Salud de la Nación correspondientes a 2008, de 84 000 trabajadores de enfermería en Argentina, sólo 5 por ciento son licenciados, 29 por ciento son profesionales y 66 por ciento son auxiliares. Esta información pone de manifiesto lo planteado por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud en cuanto al estado crítico de la oferta de profesionales de enfermería con formación de grado para brindar cuidados de calidad a la población.

La salida laboral es excelente: 100 por ciento de los egresados trabaja en forma inmediata al finalizar la tecnicatura, con la posibilidad del doble empleo, lo que trae como consecuencia el abandono o retraso en la obtención del título de licenciado.

Propuesta curricular de la ingeniería en computación

La carrera de ingeniería en computación provee una formación en las TIC. El futuro profesional está en condiciones de dirigir o involucrarse activamente en el ciclo de vida completo de los sistemas de computación, sistemas electrónicos digitales, sistemas de comunicación de datos y sistemas de señales digitales.

La formación en ingeniería en computación habilita para la planeación, dirección y ejecución de proyectos de *software* vinculado directamente al *hardware* y los sistemas de comunicación de datos.

El profesional que egresa de la universidad adquiere una formación superior en tecnología, entendiendo ésta como una herramienta al servicio del hombre y sus actividades económicas y sociales.

El cuerpo docente está constituido por profesores universitarios provenientes de diferentes disciplinas que conforman la ingeniería en computación (básicamente, las áreas de electrónica e ingeniería de *software*). Además, la imprescindible formación en ciencias básicas hace que una parte de los docentes provenga de esas disciplinas. Muchos maestros realizan tareas de investigación, lo que resulta indispensable para mantener actualizado el conocimiento de una disciplina en cambio constante. Asimismo, se jerarquiza la formación de posgrado para contribuir a la calidad de la enseñanza de la carrera.

La licenciatura está diseñada para concluirse en cinco años y obtener el título de ingeniero en computación. A los tres años de estudio se obtiene el título de analista en computación, que permite una atractiva inserción laboral.

El egresado de ingeniería en computación tiene un amplio espectro de opciones laborales. La industria moderna en general necesita de artefactos inteligentes, tales como controladores, robots y otras herramientas que forman parte de los productos en los que el ingeniero en computación tiene un amplio papel por su formación en el campo del *hardware* y el *software*. Los sistemas de comunicación también tienen un crecimiento importante asociado a diferentes ámbitos económicos.

En términos generales, la sólida formación de base y el amplio conocimiento tecnológico del ingeniero en computación le permite desempeñarse en relación con los sistemas de *hardware* y *software* más sofisticados.

La formación superior en tecnología lo capacita para desarrollar tecnología de punta y para participar en proyectos de carácter multidisciplinario, insertándose en áreas relacionadas con la tecnología y los sistemas de información. Su formación contempla, además, conocimientos que permiten el desarrollo de su pensamiento estratégico, preparándolo para responder con excelencia a los exigentes requerimientos de su vida profesional.

Información obtenida en los grupos focales

En el grupo focal de los coordinadores se compartió una caracterización de la Untref como universidad innovadora en lo que respecta al desarrollo curricular y la gestión académica:

Yo creo que tiene una misión clara en pro de innovar en carreras, innovar contenidos. Creo que es una búsqueda permanente, y el desafío en nuestro caso en particular de una carrera tradicional como es administración de empresas, es ir permanentemente formando y reformando la currícula, porque uno no puede, en una universidad con esta mirada,

quedarse en contenidos que tengan 40, 50 años. Nosotros estamos cambiando el plan de estudios cada dos o tres años, porque entendemos que esto es necesario, no sólo porque sea necesario modificar contenidos, sino porque el desafío es alinearse a una manera de hacer universidad que está clara. Un posicionamiento innovador ante la sociedad, dentro de este contexto del conurbano bonaerense que busca diferenciarse de otras universidades.

Por otra parte, los docentes dieron cuenta de su compromiso con la elaboración del currículo de sus respectivas asignaturas. Una profesora afirmó:

En mi caso, yo propongo el programa y me reúno con el coordinador, y es ahí donde acordamos lo que se va a dar. Donde hay docentes que dictan la misma materia que yo, se aúnan los criterios para que todos demos lo mismo. No te digo que se revisa todos los cuatrimestres, pero cada año se revisa.

En las tres carreras apareció como importante la construcción de acuerdos. Un profesor aseguró:

Me parece que hay muchos medios como para llegar a todos los docentes y charlar para llegar a acuerdos, pero de manera horizontal, ya sea con docentes que están en materias del mismo año o en materias superiores. Existe la libertad de discutir y charlar los contenidos de todas las materias de acuerdo con la visión de la carrera en conjunto.

Uno de los temas fundamentales que aparece en lo que respecta a la coordinación académica es la organización del currículo para que no se repitan temas ni queden baches en la programación.

En el grupo focal con los alumnos aparecieron también algunas ideas con respecto al desarrollo del currículo en sus respectivas carreras. En el caso de la carrera de administración, un alumno destacó:

Se nota un cambio en algunas materias en cómo se están dictando. Porque sí noté, hablando con compañeros que ya están terminando, que

había mucha diferencia entre la teoría y la práctica. Yo sufrí modificaciones en el transcurso de las cursadas, que fueron para mejor; diferentes modalidades de dar la materia con casos prácticos. Así, en el momento de evaluar al alumno, la teoría que uno toma la pueda bajar a la práctica. En esta nueva modalidad de materias he visto compañeros míos que eran brillantes, y esta nueva forma los dejó *knock out*, y se sacaban 1, 2, 3. Porque no están acostumbrados a eso. Dentro del aula hay que empezar a cambiar la didáctica de cómo se dan las clases. Considero que tenemos profesores buenísimos y alumnos con sed y ganas de aprender algo diferente. Podemos tener todos los manuales, pero si no sabemos cómo bajarlos a la práctica, se genera el primer quiebre acá y el segundo en el espacio propiamente dado.

El tema de la vinculación entre teoría y práctica apareció en reiteradas oportunidades en el grupo focal de alumnos:

Es importante que en todas las carreras se enseñe cómo llevar la teoría a la práctica, porque todavía hay profesores que, por lo general, son profesores grandes, que están acostumbrados a dar la materia en una forma más estructurada. Creo que es importante que se enseñe que lo que dice el libro no es lo que vas a ver cuando salgas a la calle. Te va a servir para aprender y para guiarte, pero no es eso. El profesor es el que tiene que saber desglosar ese libro para que vos lo leas y lo entiendas, porque si no lo podemos asimilar a algo real, no lo vamos a entender nunca.

Sobre este tema, una alumna de la carrera de enfermería añadió:

Si bien es importante en todas las carreras, la relación teoría-práctica es fundamental. Porque te encontrás con un ser vivo que respira, que cada uno es diferente; el libro te habla de un corazón, no te habla de un paciente que tiene un corazón enfermo. Cuando vos llegás a la instancia de la práctica, si vos sabés qué es lo que le pasa a ese corazón desde el punto de vista anatómico, pero tenés toda la carga detrás de cómo reacciona ese paciente, sus familiares, que se te escapan de las manos. Es fundamental que la práctica de la enseñanza vaya más allá de la teoría. Nosotros tenemos un fundamento teórico excelente, por-

que el perfil del egresado de Untref en enfermería es excelente, y eso te coloca en el campo laboral en una posición donde te podés defender tranquilamente.

Un alumno de ingeniería en computación aportó su mirada sobre la situación en su carrera:

Por lo general, los docentes que tenemos son profesores jóvenes que vienen de la industria a dar clases. Tenemos profesores experimentados que han hecho cambios en la manera de enseñar la programación. Se ha innovado mucho, se han incorporado herramientas como juegos, clases detrás del pizarrón (se llama así la técnica), etcétera. Nosotros nos relacionamos con eso a través de las ayudantías; está abierta la posibilidad para todos; generalmente los profesores lo proponen una vez terminada la cursada.

Características de los alumnos

El desafío que implica la incorporación a la universidad –en su mayoría de jóvenes, aunque no en su totalidad– ha concitado la atención de varias investigaciones.

A partir de 2006, la Secretaría Académica ha realizado una serie de análisis cuantitativos, los cuales han permitido conocer algunos parámetros para hacer una primera caracterización de todos los aspirantes en lo relativo al tipo de escuelas de origen y nivel educativo de sus padres. Se diferenció ambos sexos en cinco franjas etarias: 17-20 años, 21-25, 26-30, 31-40 y más de 40 años. Los datos obtenidos fueron volcados en cuatro planillas de Excel: total de aspirantes, alumnos que abandonaron el curso de ingreso, alumnos que no aprobaron los exámenes y alumnos que ingresaron a la universidad.

En esas cuatro planillas es posible visualizar la complejidad de la información disponible. De ellas surge, entre otros, el siguiente resultado. Según los parámetros de referencia, se consideran tres niveles educativos de los padres:

1. Nivel bajo, ambos padres con nivel hasta secundaria incompleta.
2. Nivel medio, por encima de ese nivel y debajo del siguiente.
3. Nivel alto, ambos padres con nivel igual o superior a universitario incompleto.

En todos los casos, el porcentaje de ingresantes provenientes de familias con NEF alto es mayor que para los de NEF medio y mucho mayor que para los de NEF bajo. Sin embargo, pueden diferenciarse cuatro poblaciones. La de mejores resultados, en lo concerniente a aprobación de los requisitos de ingreso, corresponde a mujeres cuyos padres tienen NEF alto; el segundo grupo lo forman varones con NEF alto y mujeres con NEF medio; el tercero, varones con NEF medio y mujeres con NEF bajo, y el cuarto, varones con NEF bajo. Las distancias entre los tres primeros grupos son notorias.

Un dato interesante y llamativo es el del desempeño de las mujeres, quienes no sólo superan siempre a los varones de un mismo NEF, sino que, además, muestran el siguiente comportamiento notable: las de NEF medio se equiparan en resultados con los varones de NEF alto y las de NEF bajo con los varones de NEF medio.

En lo relativo a los porcentajes de aspirantes según NEF, éste ha sido estable en los tres años analizados: 34 por ciento corresponde a familias de NEF bajo, 50 por ciento a familias de NEF medio y 16 por ciento a familias de NEF alto. Este parámetro pareciera ser más significativo que el de escuela de origen para comprender los resultados obtenidos.

En este último respecto se evidencia el mayor nivel de logro de los alumnos provenientes de las escuelas privadas (religiosas y laicas) sobre los de escuelas públicas. En las cohortes 2007 y 2008, los de escuelas religiosas, a su vez, superan a los de escuelas privadas laicas.

En el trienio 2006-2008, el porcentaje de aspirantes con NEF bajo era de 40 por ciento para los provenientes de escuelas públicas y de 25 por ciento para los egresados de escuelas privadas, tanto religiosas como laicas. En el caso de los alumnos con NEF alto, los valores eran de 24 por ciento para las escuelas privadas laicas, de 19 por ciento para las escuelas religiosas y de 12 por ciento para las

escuelas públicas. Por último, en lo concerniente a las escuelas de origen, 55 por ciento proviene de escuelas públicas, 32 por ciento de escuelas religiosas y 13 por ciento de escuelas privadas laicas.

En un estudio posterior, hecho en 2009, se comprobó que casi 3 100 aspirantes se inscribieron para el curso de ingreso. De ellos, 973 (32 por ciento) eran de NEF bajo, 1 500 (50 por ciento) de NEF medio y 600 (18 por ciento) de NEF alto. Como parte del análisis, los aspirantes fueron clasificados en tres categorías: los que abandonan el curso de ingreso, los que no lo aprueban (no ingresantes) y los que lo aprueban (ingresantes). Los valores para cada uno de los tres grupos según NEF se pueden apreciar en el cuadro 1.

CUADRO 1.

Aspirantes inscritos en curso de ingreso según NEF y situación educativa

Situación educativa	Bajo	Medio	Alto
Según NEF			
Abandonos	40%	32%	30%
No ingresantes	34%	33%	26%
Ingresantes	26%	35%	44%

Con base en estos porcentajes se destaca que, si se suman abandonos más no ingresantes, ese año entraron en la Untref 1 de cada 4 con NEF bajo (26 por ciento), 1 de cada 3 con NEF medio (36 por ciento) y 1 de casi 2 con NEF alto (44 por ciento). Ahora bien, si se comparan estos números con el porcentaje de cada grupo, en la cohorte de aspirantes se observan los resultados del cuadro 2.

CUADRO 2.

Comparación de aspirantes e ingresantes según NEF

Según NEF	Sobre total de aspirantes	Sobre total de ingresantes
Bajo	32%	24%
Medio	50%	50%
Alto	18%	26%

Llama la atención que mientras los de NEF medio mantienen el guarismo en ambas columnas (50 por ciento y 50 por ciento), para los de NEF bajo éste cae de 32 a 24 por ciento, y para los de NEF alto, sube de 18 a 26 por ciento.

Al analizar los de NEF bajo según su escuela de procedencia, se observa que 67 por ciento viene de escuelas secundarias públicas, 23 por ciento de privadas religiosas y 10 por ciento de privadas laicas. Pero si se examinan los porcentajes de ingreso a la universidad, la escuela de origen parecería mostrar menos influencia en sus ulteriores capacidades de logro que el NEF (cuadro 3).

CUADRO 3.

Aspirantes según escuela de procedencia

Escuela de procedencia	Porcentaje de ingreso
Pública	23%
Privada religiosa	33%
Privada laica	25%

Para finalizar, a continuación se resume un perfil aproximado de los alumnos inscritos al curso de ingreso de la Untref en los últimos seis años:

1. Los alumnos provienen en partes casi iguales de escuelas públicas y privadas. De cada 6 aspirantes, 3 son egresados de la educación estatal, 2 de la privada religiosa y 1 de la privada laica.
2. De ellos, 70 por ciento trabaja y, de este total, entre 60 y 65 por ciento lo hace en forma permanente, con semanas laborales de más de 35 horas, mientras que de 35 a 40 por ciento trabaja de modo temporal por debajo de esos valores.
3. De los alumnos, 85 por ciento son hijos de padres no universitarios, 11 por ciento tienen al menos un padre universitario y sólo 4 por ciento cuenta con ambos padres universitarios.
4. Tres cuartas partes de ellos no han tenido algún tipo de orientación vocacional.

Información obtenida en el grupo focal de docentes

En el intercambio de testimonios que se dio en el marco del grupo focal de docentes aparecieron algunas ideas con respecto a la percepción que se tiene de los alumnos. Los testimonios son variados: mientras algunos profesores destacan características positivas, otros tienen una mirada menos optimista. Por ejemplo, una profesora de administración de empresas afirmó:

También hay que destacar el respeto de los alumnos hacia los docentes y las inquietudes que tienen por querer saber y valoran lo que el docente tiene para dar en la clase. Yo también trabajo en la Universidad de Buenos Aires y se nota la diferencia en cuanto al trato: acá es más cordial, más familiar y con respeto.

Pero rápidamente un colega le contestó: “Con respecto al perfil del alumno, yo no coincidiría con esto de las ganas de aprender. A nosotros en primer año nos cuesta mucho lograr una adhesión al estudio.” Otra profesora agregó al respecto: “Y otra cosa: no tienen afinidad a estudiar. Te entregan los dos parciales en blanco y te dicen: ‘No importa profe, la rindo libre’, como si fueran a tomar un helado.”

Un rasgo en el que varios docentes coincidieron es la dificultad que tienen muchos alumnos para el ejercicio de habilidades que la universidad da por supuestas:

Hay muchos alumnos que actúan como si estuvieran en el secundario. Eso supone que están esperando que uno les diga qué es lo que tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer y dónde hay que subrayar. Algo básico, no saben usar un índice; te preguntan dónde está tal tema en el libro. Creo que ya después, en segundo año, se nota una pequeña diferencia.

La referencia a la formación previa de los alumnos es constante. La cuestión de la insuficiencia de los conocimientos con los que lle-

gan a la universidad apareció en varios testimonios. Por ejemplo, una profesora de la carrera de enfermería expuso:

Yo doy materias básicas en primer año; química, física... Lo que veo cada vez más es pobreza en cuanto a conocimientos previos. Yo tengo que enseñar contenidos que se dan en quinto grado de la escuela primaria, como el sistema métrico decimal. Ellos van a medicar pacientes. Yo tengo que enseñar soluciones fisiológicas, a hacer regla de tres simple. Para dividir o multiplicar por 10, si no tienen una calculadora no lo hacen.

Sobre el tema de la formación previa, un profesor de ingeniería planteó un punto de vista alternativo:

Con respecto a esto, me parece que no es un tema de contenidos. Yo lo que noto es que no saben pensar en términos de buscar la solución a un problema. No saben buscar las técnicas para resolver un problema hasta de la vida cotidiana. No saben cómo valorar soluciones para ver cuál aporta el mejor beneficio. Se nublan si están frente a un problema y, sobre todo, se nublan cuando no saben si el problema tiene o no tiene solución.

Infraestructura

En términos generales hay una apreciación positiva con respecto al tema de la infraestructura disponible en la Untref. En primer lugar, a través de la encuesta, fueron los estudiantes de las tres carreras que participaron en el estudio los encargados de plasmar su valoración de la infraestructura disponible en la universidad. A continuación se plasman los resultados de dicha valoración.

Sobre los servicios bibliotecarios:

1. La mayoría de los estudiantes considera que la biblioteca tiene horarios de atención adecuados. En relación con el sistema de préstamos, la mayor parte de los encuestados afirma que el número de días de préstamo domiciliario es suficiente.

2. Los encuestados opinan que las bases de datos cubren las necesidades de la formación académica. Además, afirman que los libros electrónicos disponibles cubren sus necesidades académicas de información, aunque en este punto aparece un alto porcentaje de indecisos.
3. Los estudiantes dicen que, en general, encuentran los libros que necesitan, aunque, de nuevo, en este punto aparece un amplio número de indecisos (30 alumnos), mientras que 14 opinan lo contrario.
4. La mayoría considera que el acervo bibliográfico se encuentra en buenas condiciones y que las instalaciones de la biblioteca son las adecuadas.

Sobre los servicios de las salas de computación:

1. La mayor parte de los estudiantes concuerda con que los horarios de servicio de las salas de computación son convenientes (33 casos), aunque 26 alumnos se manifiestan indecisos al respecto y 12 están en desacuerdo. Lo mismo sucede con respecto a la disponibilidad de *software* para cubrir las necesidades académicas: la mayor parte de los alumnos está de acuerdo con que se cubren sus necesidades, si bien hay muchos indecisos (25 casos) y algunos están en desacuerdo (13 casos).
2. En términos generales hay un acuerdo con que las instalaciones de las salas de computación son adecuadas y con que las computadoras tienen las características apropiadas para cubrir las necesidades académicas de los estudiantes. No obstante, unos 20 alumnos se manifiestan indecisos al respecto y 15 están en desacuerdo. Sobre las características de las computadoras, la mayor parte considera que éstas cubren las necesidades académicas, pero 20 alumnos se manifiestan indecisos y 15 consideran que no las cubren. Lo mismo sucede con respecto a las impresoras.
3. El acceso a internet es evaluado de manera positiva en 41 de los casos, aunque 24 se manifiestan indecisos y 4 mencionan que las computadoras no siempre tienen acceso a internet.

4. La mayor parte de los alumnos considera que el número de computadoras disponibles no es suficiente para atender las necesidades de los estudiantes. Lo mismo sucede con la cantidad de impresoras: la mayoría considera que éstas son insuficientes.

Sobre los laboratorios:

1. De la totalidad de alumnos encuestados, sólo 30 manifiestan haber utilizado laboratorios en su formación académica.
2. En relación con el conocimiento del reglamento para el uso de los laboratorios, hay una dispersión notoria en las respuestas. El número de alumnos que dicen conocer las normas es casi igual al de aquellos que no saben si las conocen y al de quienes las desconocen.
3. En su mayoría, los alumnos consideran que en el laboratorio se sienten seguros, pero mencionan que no sabrían qué hacer si en el laboratorio ocurre un accidente.
4. En términos generales hay acuerdo en que los laboratorios tienen instalaciones adecuadas para las prácticas que allí se realizan y que cuentan con el equipo necesario y suficiente para desarrollarlas. El acuerdo no es tan notorio con respecto a la actualización de los equipos: 33 por ciento de los encuestados considera que el equipo no está actualizado.
5. La mayor parte de los alumnos coincide en que los materiales para el trabajo en el laboratorio son necesarios y suficientes para la realización de las prácticas, aunque aparecen varios casos de indecisión al respecto y de alumnos que consideran que no son suficientes.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES INSTITUCIONALES

En este apartado se presenta una síntesis de los principales datos aportados por el trabajo de campo en términos de fortalezas y debilidades institucionales.

En cuanto a las acciones ejecutadas por la institución para el desarrollo de la profesión docente, se destaca la creación de la especialización en docencia universitaria (carrera de posgrado) como una oferta institucional formativa y gratuita para los profesores de la universidad. Esta carrera tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente desde la sistematización de la práctica, asignando un especial interés al desarrollo profesional de los maestros. Esto ha sido mencionado como una fortaleza prioritaria y significativa por los distintos actores entrevistados en esta investigación.

Los coordinadores y profesores de las carreras involucradas han destacado el impacto positivo, en términos de interés y motivación, que dicha especialización ha generado en una importante cantidad de equipos docentes. Tanto el creciente reconocimiento acerca de la necesidad de “saber enseñar” y no solamente “saber acerca de las disciplinas que enseñan” como la propuesta situada en el contexto de la propia universidad, junto con la gratuidad, son interpretadas como una fuerte preocupación de las autoridades universitarias en torno a la formación del cuerpo docente.

Por otra parte, los estudiantes han puesto de manifiesto, de modo muy positivo, las modificaciones que se producen en las prácticas pedagógicas y de enseñanza de los docentes a cargo de distintas asignaturas de las carreras que cursan.

En relación con otros programas y proyectos institucionales identificados como “fortalezas”, se destaca el Programa de Acceso y Permanencia. Entre las características de este programa a cargo de la Dirección de Gestión Académica se han resaltado: la articulación con el sistema educativo de nivel secundario; el curso de ingreso, desde la concepción de “Ingreso responsable”, y el Programa de Acciones Tutoriales, con enfoque en los primeros años.

Estos programas han sido mencionados por los actores de los tres grupos focales con abundantes referencias que dan cuenta del mejoramiento de distintos aspectos, tales como: la mejor preparación y adaptación a la cultura institucional que desarrollan los estudiantes en sus primeros tramos hacia la “construcción del oficio de estudiante”; la me-

jora en los datos de ingreso y retención en los primeros años, y el impacto positivo en términos de la formación docente con respecto a ciertas especificidades de sus prácticas, tanto en las actividades de articulación con el nivel secundario como en las acciones de ingreso y de tutorías.

El clima institucional es una de las dimensiones más destacadas por los tres grupos de actores. Este clima propende al buen trato y valoración, tanto por los vínculos interpersonales como por el trabajo de los colegas y compañeros, todo ello en un ambiente de respeto y libertad. Se destaca el acceso a las autoridades que conforman los distintos niveles de conducción, lo mismo por parte de los coordinadores de las carreras (cargo equivalente a “director”) que por parte de los profesores y estudiantes.

En relación con las condiciones laborales, se reconoce cierta ambigüedad en la información, ya que se destacan aspectos favorables y desfavorables. En cuanto a los primeros, los coordinadores y docentes dan cuenta del proceso constitutivo de esta universidad (que data de pocos años), del cual han sido actores fundamentales. Esta situación ha generado muy buenas condiciones para la inserción laboral y el desarrollo profesional docente de sus integrantes. Parece pertinente recuperar en este punto las menciones a la “familiaridad, respeto y libertad” como valores clave y con impacto positivo en el desarrollo laboral.

Entre las problemáticas de la docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las coordinaciones de carreras, tal como se ha puesto de manifiesto en el grupo focal de los coordinadores, se ha mencionado como aspecto muy positivo el trabajo sistemático de reflexión crítica y de producción sobre diferentes cuestiones de la docencia en los siguientes procesos curriculares: diseño e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras; cuestiones relativas a la evaluación de los aprendizajes; orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza; conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente; diseño y actualización de los planes de estudio, y organización de las asignaturas tanto de las carreras conocidas como de los nuevos campos profesionales.

Por lo que se refiere a las características de los alumnos, dada la implementación sostenida y sistemática de las políticas institucionales que forman parte del Programa de Acceso y Permanencia, se ha mejorado y profundizado en el conocimiento acerca de los perfiles de estudiantes que concurren a la universidad, tanto en sus características sociodemográficas como en las culturales y formativas, posibilitando intervenciones docentes pertinentes y adecuadas. En este sentido, es interesante destacar la inclusión del seminario sujetos-estudiantes en la universidad como una temática central en el plan de estudios de la especialización en docencia universitaria.

Es necesario mencionar la evidencia de un crecimiento institucional cuantitativo que se despliega en una doble faceta, en tanto que presenta aspectos positivos y negativos que serán mencionados a modo de debilidades. Entre los positivos está la posibilidad de constituirse como una oferta de calidad para la formación de profesionales en nuevos ámbitos, así como la creación de una nueva inserción laboral para profesionales en el ejercicio de procesos de formación y docencia universitaria.

En cuanto a las debilidades identificadas, se debe mencionar, en primer lugar, la ausencia de un mecanismo formal de evaluación del desempeño docente. Los coordinadores se refieren a la evaluación como un proceso de tipo informal que se produce a partir de distintas formas de interacción entre algunos actores: visitas a clases y aulas, reuniones con estudiantes, reuniones de equipos docentes (tanto de cátedras como de carreras) y reuniones de evaluación al final del año. Sin embargo, los profesores no visualizan este proceso en términos de evaluación institucional de sus prácticas, sino que destacan algunas acciones que ellos mismos realizan con sus alumnos.

Otra debilidad tiene que ver con las condiciones laborales docentes: por un lado, profesores que desconocen la regulación institucional sobre su tarea y, por el otro, la utilización de distintos tipos de contratación del trabajo docente. Los procesos de concursos son lentos y se llevan a cabo recientemente. Se ha creado, también en forma reciente, una asociación gremial de maestros para abordar y encontrar y soluciones posibles de este aspecto. Si bien la universidad está trabajando en la articulación de las funciones de docencia,

investigación y extensión –llevada a cabo en forma conjunta por sus tres secretarías–, se señala que la contratación del trabajo de los profesores sólo se refiere a la dedicación a la docencia, dejando fuera la extensión e investigación.

En lo que respecta a la organización académica de la universidad y el desarrollo del currículo, se reconoce que, a pesar de los esfuerzos de la institución por la mejora de las prácticas docentes y pedagógicas, siguen persistiendo prácticas “tradicionales”, “ortodoxas”, según la referencia del grupo focal de los coordinadores de carrera.

La cuestión de los espacios de trabajo también demanda mejoras. Los estudiantes ponen de manifiesto la falta de “espacios de trabajo y formación compartidos” entre distintas carreras y reconocen el potencial formativo de las experiencias que han vivido cuando comparten espacios de trabajo con compañeros de otras carreras.

Finalmente, como contracara del crecimiento de la universidad en los últimos años, aparece la escasez de recursos como una debilidad que demanda una intervención. En los grupos focales se señala reiterativamente la escasez de aulas, recursos tecnológicos (cañón proyector), materiales didácticos y conectividad. En general, esta debilidad aparece relacionada con un aspecto positivo: el mencionado crecimiento de la universidad en los últimos años.

CONCLUSIONES

Dadas las políticas de democratización de los estudios de educación superior desarrolladas en varios países de América Latina, en general, y en Argentina, en particular, la creación de nuevas universidades públicas nacionales reconoce dos etapas en las últimas décadas: la primera, hacia el final de los años noventa, y la segunda, a partir de 2005.

En este sentido, la Untref, creada en la primera de dichas etapas, ha experimentado un proceso de crecimiento sostenido, sistemático y de gran envergadura. Se trata de un crecimiento institucional cua-

litativo, ya que comprende la creación de carreras que atienden ámbitos de desarrollo académico-profesional de carácter innovador y novedoso, así como otras de corte más clásico, pero que se renuevan en la *situacionalidad* con respecto a las problemáticas del desarrollo científico-tecnológico, tanto nacional como local.

Un aspecto significativo en esta dimensión de crecimiento institucional es la incorporación de una importante cantidad de graduados de las carreras que ponen de manifiesto su interés y motivación para seguir ligados a la universidad. Al aceptar la posibilidad de trabajar como docentes en la carrera de la que han egresado, le devuelven a la institución lo que ésta les ha aportado en términos formativos y profesionales.

El vínculo entre el desarrollo del currículo y la región geográfica ha adquirido mayor relevancia en algunas de las propuestas de las carreras de grado, particularmente en cuanto al reconocimiento de la especial situación de una reciente universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria.

Este vínculo entre universidad, sujetos, territorios y campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente. En el caso de esta investigación, aparece fuertemente señalado en los grupos focales de coordinadores y estudiantes pertenecientes a la carrera de administración de empresas.

Es interesante destacar la propuesta de trabajo interdisciplinario que se ha iniciado en el último año a propósito de la reconversión de los planes de estudio de las carreras de grado al sistema de créditos. Esto posibilitará también un trabajo interdisciplinario de docentes y estudiantes de la Untref para la promoción de una dinámica a través de la articulación de grupos de carreras, la organización de un trabajo de equipo colaborativo entre docentes de cada carrera y entre docentes de carreras afines, y la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la interacción con otras formaciones disciplinarias por medio de actividades conjuntas entre varias carreras.

BIBLIOGRAFÍA

- Casco, Miriam (2005), “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”, ponencia en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Unicen.
- Fernández Lamarra, Norberto (1991), *Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Fernández Lamarra, Norberto (2003), *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, IESALC.
- Fernández Lamarra, Norberto (2007), “Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas”, en N. Fernández Lamarra (comp.), *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*, Caseros, Buenos Aires, Untref.
- Fernández Lamarra, Norberto (comp.) (2010), *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México, ANUIES.
- Marchessi, Álvaro (2009), “Preámbulo”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEI, Fundación Santillana.
- Mundt, Carlos, Cristina Tommasi y Celina Curti (2011), *Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense. La construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión*, Buenos Aires, Untref.
- Mundt, Carlos, Cristina Tommasi y Celina Curti (2015), “Acceso y permanencia. La experiencia del taller de ingreso a los estudios universitarios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, en Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (comps.), *Repensar la inclusión en la educación superior. Nuevos escenarios y miradas*, en prensa.
- Prévôt Schapira, Marie-France (2000), “Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía en la aglomeración de Buenos Aires”, *Economía, sociedad y territorio*, vol. II, núm.7, pp. 405-431.

Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.

Desarrollo de la docencia: Universitat de València

José González-Such

Carlos Sancho-Álvarez

Margarita Bakieva

INTRODUCCIÓN

Este capítulo refleja los resultados del estudio dedicado al análisis de las condiciones institucionales que ejercen la mayor influencia sobre la docencia en la UV, España. Se parte del marco metodológico y conceptual desarrollado previamente por Rueda (2012) y Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014), adaptándolo al contexto cultural e institucional, y se analizan los resultados obtenidos desde la perspectiva de mejora global de los procesos educativos.

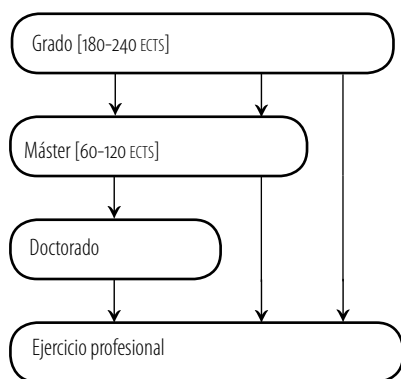
CONTEXTUALIZACIÓN

En las décadas recientes, la educación universitaria en España, al igual que otros tramos educativos del país, ha experimentado grandes cambios destinados a mejorar la calidad educativa de las instituciones nacionales. Algunos de éstos se encuentran relacionados con los procesos de europeización, como el de Convergencia Europea en la Universidad, llamado Plan Bolonia (MECD, 2003); otros tienen proyección internacional, como la Estrategia de Internacionalización de Universidades (MECD, 2014). Todos estos procesos otorgan a la evaluación del contexto educativo un rol primordial, lo mismo para la investigación evaluativa que como condición para fines de acreditación o financiamiento (Barrera, 2004).

La estructura organizativa de la educación universitaria en España tiene diferentes tramos (figura 1).

FIGURA 1.

Organización de la educación universitaria en España



Fuente: MEC, gobierno de España.

Junto a las diferentes opciones formativas se indica la cantidad de créditos del ECTS correspondientes a cada tramo educativo. “Es un sistema que permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios” (EEES, 2015).

Los títulos ofrecidos en el tramo de la educación superior española son de dos tipos:

1. Títulos universitarios oficiales, con validez en todo el territorio nacional. Los establece el gobierno y están adaptados a la EEES.
2. Títulos no oficiales o propios, creados por las universidades y sin validez oficial dentro de la EEES.

Los últimos años de la vida universitaria están marcados por los procesos relacionados con la unificación de titulaciones a nivel europeo (mapa 1), lo que conlleva la transformación en el ámbito de las

titulaciones y una tendencia a facilitar la movilidad y el intercambio tanto de los estudiantes como de los profesores.

MAPA 1.

Organización de grados en el EEEES



● Grados de duración variable, a partir de 180 créditos

● Otros

Fuente: MEC, gobierno de España.

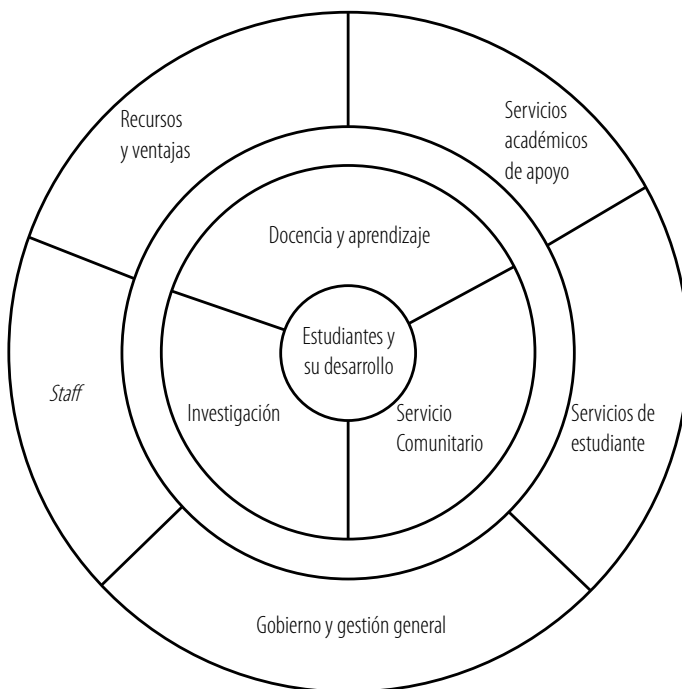
Estas tendencias repercuten en la percepción de los actores involucrados en la vida de la universidad, de manera que su visión cambia en función del cumplimiento de sus expectativas y necesidades. Todos los procesos de cambio y transformación mencionados tienen como nota dominante una optimización de recursos y el modelo de sostenibilidad como objetivo de largo plazo. La evaluación de recursos y procesos es inherente a todos estos cambios.

La evaluación de la eficacia y eficiencia de los procesos educativos es inseparable de la organización institucional que se quiere mejorar y, en el país, la Agencia Nacional de Evaluación es la que se encarga de evaluar los diferentes indicadores relacionados con las titulaciones que se imparten en la UV. Las universidades que pretenden llegar a la excelencia tienen que proyectar todos sus procesos hacia

la calidad. La figura 2 refleja la estructura institucional susceptible de evaluación en la UV.

FIGURA 2.

Sectores interactivos de la gestión de calidad de la universidad



Fuente: Meade (1995: 76).

La UV forma profesionales desde el siglo XVI. En estos momentos, su estructura comprende 22 centros o facultades, con 93 departamentos y 28 institutos de investigación e innovación, además de otras entidades colaboradoras, apoyados todos por numerosos servicios y situados en tres diferentes campus de la ciudad de Valencia. Las áreas de conocimiento son: ciencias básicas y experimentales, ciencias de la salud, ingenierías, humanidades, ciencias de la educación y ciencias sociales, económicas y jurídicas.

Entre todos los elementos que componen la realidad educativa de la UV, es en la docencia en la que centramos nuestra atención en

este trabajo. La evaluación de la docencia prácticamente no estaba contemplada en los últimos años; en la actualidad, en cambio, es progresivamente más relevante. En la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril se modifica la Ley Orgánica de las Universidades para incorporar un modelo de acreditación que permite a las IES seleccionar a su profesorado entre los acreditados por una agencia a nivel nacional. La investigación ha sido el ámbito que más impulso ha tenido durante este periodo. Dentro del proceso de implantación del EEES, la docencia y su evaluación han ido incrementado su protagonismo, sobre todo a partir de los procedimientos de innovación docente.

En la actualidad, la ANECA tiene diferentes programas, entre los cuales destacan:

1. Programa de Evaluación del Profesorado. Evalúa a los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado.
2. Academia. Evalúa el currículo para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, profesores titulares de universidad y catedráticos de universidad.
3. Docencia. Ayuda a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado. El programa incluye las recomendaciones para la garantía de calidad en las IES elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education o The Personnel Evaluation Standards, del Joint Committee of Standards for Educational Evaluation.
4. Verifica. Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con la EEES.
5. Monitor. Realiza el seguimiento de los títulos oficiales para comprobar su correcta implantación y resultados.
6. Audit. Orienta a los centros universitarios en el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad como forma de garantizar el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, buscando su mejora.
7. Mención. Evalúa los programas de doctorado que optan por una mención para la excelencia.

8. Acredita. Realiza una valoración para renovar la acreditación inicial de los títulos oficiales.
9. Acredita Plus. Realiza una valoración para renovar la acreditación y obtención de sellos europeos.

En cuanto a la acreditación de los maestros, merece la pena mencionar que el procedimiento se ha modificado recientemente con base en las siguientes directrices:

1. Simplificar y lograr la mejora regulatoria de los procedimientos de acreditación del profesorado universitario.
2. Potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de acreditación.
3. Garantizar mayor objetividad y transparencia en la acreditación.

Por su parte, el programa Docentia se ha implantado para promover los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas en la EEES. Estos principios se han desarrollado en dos ejes clave:

1. Garantía de calidad del personal docente: garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo.
2. Sistema de Garantía de Calidad: la evaluación de la actividad docente se entiende como parte de un sistema desarrollado por una institución para garantizar la calidad de los planes de estudio que imparte.

Hay que tener en cuenta que la evaluación de la actividad docente está integrada en el marco estratégico definido por la universidad: la llamada política de profesorado. Esto incluye la formación, promoción e incentivos económicos, así como la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, de investigación y de gestión de los maestros. En el diseño y la implantación de los modelos de evaluación se han tenido en cuenta estándares internacionales.

El enfoque de Docentia permite definir la actividad docente como el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera del

aula destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos y las competencias definidas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado. La evaluación de esta actividad es la valoración sistemática de la actuación del profesorado, considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está involucrado, en función del contexto institucional en el que ésta se desarrolla. La evaluación interna de la universidad se debe realizar con participación de agentes externos.

El modelo de evaluación de Docencia comprende tres dimensiones: planeación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados. Como aspecto evaluado de forma transversal está la dedicación docente.

Las universidades participantes podrán seleccionar las fuentes y métodos de recopilación de información que estimen más adecuadas. En el cuadro 1 se ofrece la lista de posibles dimensiones, fuentes y procedimientos para evaluar la docencia universitaria.

CUADRO 1.

Fuentes y procedimientos de evaluación de Docencia

Dimensiones a evaluar	Profesor	Responsables académicos	Estudiantes
Planeación			
Desarrollo	Autoinforme	Informe	Encuesta
Resultados			

Los niveles de evaluación del docente son dos: básico y avanzado. Para poder ser evaluado conforme al nivel avanzado hay que superar el básico. La universidad establece los instrumentos y medidas necesarios para comprobar el cumplimiento de las obligaciones al respecto.

El nivel básico de evaluación incluye las obligaciones fundamentales de la actividad docente: asistencia a clase, tutorías, compromiso con la lengua que figura en el encargo docente y requisitos administrativos sobre la evaluación de los estudiantes. Igualmente,

incluye la satisfacción de los alumnos, que comprende la valoración positiva mínima en todos los apartados. El nivel avanzado comprende la dedicación a la docencia, su planeación y desarrollo, junto con los resultados. Las evaluaciones se realizan utilizando una valoración numérica continua. Con este nivel se pretende reconocer todo el esfuerzo suplementario que el profesorado lleva a cabo más allá de las obligaciones fundamentales de la actividad docente.

Las críticas al sistema de evaluación de Docencia son numerosas. Entre ellas se menciona que es un procedimiento empresarial aplicado a la educación, pero sin tener en cuenta la adecuación del esfuerzo en cuanto al número variable de alumnos o la tasa de rendimiento, además de que algunas decisiones se basan en la opinión de los alumnos.

Otras críticas apuntan a que la realización del programa de acreditación de la investigación produjo una ruptura entre ésta y la docencia. Dicho programa pretendía motivar la investigación, pero ha devenido en un sistema en donde lo importante es tener sexenios¹, incluso a costa de la docencia. Así, el profesorado con sexenios tendrá aún más docencia, lo que dificulta el tiempo de investigación. Además, se premia la participación en tribunales y no la dirección de los trabajos de los alumnos, cuando la dedicación a una y otra tarea no es comparable.

La estratificación del cuerpo docente es otro de los puntos que han recibido poca comprensión por parte de un gran colectivo de maestros. En la actualidad hay tres tipos de dedicación: 16 créditos, 24 créditos y 29 créditos, en función del número de sexenios que posee el profesorado.

En este contexto, nuestro estudio se centró en el análisis de los aspectos que afectan la docencia en la UV, para la cual se realizó con grupos de profesores y estudiantes.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio se centró en la propuesta desarrollada por Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014; ver anexo 1), adaptada al

1 Cada sexenio se realiza una evaluación de la investigación según lo establece el Real Decreto 1086/1989.

contexto institucional de la UV. En el desarrollo de la evaluación se recurrió a grupos focales (Perales, Sánchez-Santamaría y González-Such, 2014), tanto con los profesores y estudiantes como con los equipos directivos. En el análisis de información se utilizó el procedimiento de análisis lógico interpretativo planteado por Stake (1998), el cual se complementó con la propuesta de Miles y Huberman (1994). Asimismo, para el análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario se empleó el programa SPSS versión 22, con licencia de la universidad.

PROCEDIMIENTO

Los grupos focales se realizaron con diferentes colectivos: alumnos, profesorado y equipo directivo de las facultades. Después de cada sesión se analizó la información recogida mediante las audiograbaciones, anotando lo más importante. Los cuestionarios de los alumnos se aplicaron por medio de la plataforma gratuita LimeSurvey adaptada para el proyecto y luego se dio paso al análisis descriptivo de la información recabada.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Los grupos focales de estudiantes, profesorado y equipo directivo fueron guiados en los temas clave. La propuesta original (Rueda, 2012; Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014) se adoptó lingüística y contextualmente para una mejor comprensión de las preguntas. Después de esta adaptación y contextualización se desarrolló el cuestionario para estudiantes, con las dimensiones e ítems descritos con mayor detalle en el apartado de resultados.

En cuanto al colectivo del profesorado, se optó por utilizar un instrumento único, el de grupos focales, debido al reducido número de docentes participantes, además de la dificultad que se produjo a la hora de interpretar los criterios de evaluación, así como su traducción en preguntas para el cuestionario.

Grupos focales y características de la muestra

En el cuadro 2 se observan los elementos descriptivos de las muestras referentes a los grupos focales. Los datos varían en función de la disponibilidad ofrecida por los participantes.

CUADRO 2.

Descripción de los grupos focales y características de la muestra

Grupo: Estudiantes					
GF*	Facultad	Titulación/curso	Núm.	Edad	Tiempo
1	Filosofía y Ciencias de la Educación	2º Pedagogía	33	19-26	1h
2		2º Pedagogía	22	18-40	1h
3		2º Pedagogía	29	19-48	1h
4		3º Educación social	23	20-49	1h
5		3º Educación social	12	20-52	1h
6	Derecho	1º Derecho	38	18-47	45min
7		1º Criminología	26	18-50	45min
8	Geografía e Historia	3º Historia	38	20-54	1h
9		4º Geografía	14	21-29	45min
Grupo: Profesorado y equipo directivo					
GF*	Facultad		Núm.	Edad	Tiempo
1	Filosofía y Ciencias de la Educación		6	-	45min
2	Derecho		3	-	45min
3	Geografía e Historia		7	-	45min
4	Enfermería		5	-	45min

*Grupo focal.

RESULTADOS

A continuación se ofrecen los resultados más relevantes, por grupos de participantes y por dimensiones de estudio, pero antes es conveniente hacer tres puntualizaciones:

1. Las dimensiones y los temas de referencia se adaptaron para poder trabajar en el contexto de la UV. La adaptación se centró en el ajuste a las condiciones de la estructura organizativa y la expresión lingüística. Por su parte, el cuestionario solamente se aplicó al grupo de estudiantes, debido a los problemas de adaptación del cuestionario de profesores. De los primeros, menos de 50 por ciento respondió, situación atribuible al abandono y la poca motivación para participar.
2. Se realizaron los grupos focales con los directivos/profesores y los estudiantes, reuniendo la información relevante para cada dimensión estudiada. La información se agrupó por apartados/dimensiones.
3. Se aplicó el cuestionario a los estudiantes para confirmar la opinión recogida durante el grupo focal. Los resultados no son muy generosos, debido a su falta de participación.

Resultados de los grupos focales con estudiantes

Dimensión 1: Planes y programas institucionales

1. Falta de participación estudiantil, sentimiento de poca utilidad y desconocimiento de vías para la participación.
2. Falta de información sobre la estructura universitaria (misión y visión); exceso de información sin canalizar.

Dimensión 2: Cultura institucional

1. Falta de información sobre los recursos y servicios universitarios.
2. Necesidad de mejorar la evaluación docente y su aplicación.
3. Necesidad de un reciclaje periódico de los docentes para mejorar su labor.
4. Desmotivación general por la excesiva presión de trabajos académicos. Solicitan menos teoría y más práctica adaptada a la realidad socio-profesional.

5. Reclaman mejorar la coordinación docente, flexibilidad de contenidos, atención tutorial, compromiso docente, metodología didáctica y evaluativa, competencia en lengua cooficial y digital.
6. Valoran el prestigio y la experiencia docente del profesorado.

Dimensión 3: Infraestructura

1. Mejorar proporción, espacio y mobiliario dinámicos, red y equipo informático.
2. Mejorar los servicios de cafetería, secretaría y reprografía.
3. Los servicios lingüísticos de atención a la discapacidad y de deporte son muy adecuados.

Resultados de los grupos focales con el profesorado

Dimensión: Políticas nacionales e internacionales que impactan la educación

1. Gran incidencia de la política internacional y nacional, la cual genera recortes presupuestarios y cambios en la labor docente (burocratización y evaluación).
2. No comparten la misión y visión mercantilista de la universidad, pero sí la parte más social y humana, con el objetivo de formar personas y buenos profesionales.

Dimensión: Planes y programas institucionales

1. Mejorar planes de formación docente adaptándolos a cada facultad.
2. Incluir planes de innovación entre titulaciones para mejorar globalmente y coordinar contenidos.

Dimensión: Cultura institucional (organizacional)

1. Existe preocupación institucional por mejorar la docencia.

2. Hay poca participación del profesorado en coordinación y mejora de los procesos.
3. La evaluación docente ha perdido el sentido de mejora profesional.
4. El profesorado está centrado en la investigación y no en la docencia.
5. Hace falta establecer un adecuado perfil docente desde la institución.
6. Reclaman mejorar la capacidad de adaptación a la realidad actual y al propio alumnado.

Dimensión: condiciones laborales de los docentes

1. Excesiva carga de gestión y presión por la evaluación de acreditaciones.
2. Mejorar el sistema de evaluación docente ampliando indicadores.
3. Mejorar el financiamiento de la universidad pública.
4. Mejorar la selección docente desde el ingreso al cargo.

Resultados del cuestionario de los alumnos

Descripción del grupo

De los estudiantes que participaron en los grupos focales, 85.3 por ciento son del grado en pedagogía y 14.7 por ciento del grado en educación social. Asimismo, 16.5 por ciento son hombres y 59.9 por ciento han elegido la carrera como primera opción después de los estudios obligatorios. La nota media es de 7.33 (desviación típica de .673). De los estudiantes, 82.6 por ciento realiza su segundo curso de estudios, mientras que 16.5 por ciento realiza el tercero; sólo un estudiante (0.9 por ciento) es de primer curso.

En su mayoría, el grupo es de nacionalidad española (95.4 por ciento), de los cuales 40.4 por ciento domina la lengua cooficial (valenciano). Por último, 22.9 por ciento de los estudiantes trabaja actualmente.

Resultados por indicadores

A continuación se proporcionan los porcentajes de respuestas en cada indicador sobre las condiciones institucionales. Los resultados de estadísticas descriptivas sobre los servicios ofrecidos por la UV y la opinión de los estudiantes acerca de los principales elementos que influyen en el proceso educativo se recogen en los cuadros 3, 4 y 5, y en la gráfica 1. Aquellos indicadores cuya valoración ha sido mayor de 30 por ciento en alguna de las categorías se resaltan en su correspondiente casilla, con la finalidad de ofrecer pistas para las conclusiones.

CUADRO 3.

Principales indicadores sobre el contexto universitario. Valoración de los alumnos

Atención a alumnos y asesoramiento académico	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
En el transcurso del cuatrimestre me reúno con el profesor de la asignatura al menos una vez.	12.84	24.77	30.28	18.35	11.01
Los profesores en su mayoría me motivan a continuar con mis estudios.	10.09	32.11	25.69	28.44	0.92
En general, mis profesores me han brindado información acerca del plan de estudios.	5.50	26.61	32.11	28.44	4.59
Los profesores me ofrecen las oportunidades de conocer otras modalidades para obtener créditos (intercambio, actividades, etcétera).	33.94	31.19	19.27	9.17	3.67
El profesorado en general me proporciona la información sobre los reglamentos universitarios.	22.94	36.70	19.27	14.68	3.67
Mi tutor habilita en tiempo y forma las unidades de aprendizaje.	3.67	15.60	35.78	39.45	2.75
He recibido formación para el uso del Sistema de Tutorías Electrónicas.	19.27	33.94	14.68	23.85	5.50
Siempre que necesito una tutoría el profesorado me atiende.	5.50	9.17	23.85	44.95	13.76
Las tutorías han favorecido mi formación en la carrera.	0.92	15.60	33.94	33.94	12.84

Estoy satisfecho con el trabajo de tutorías que hacen los profesores.	1.83	11.93	39.45	36.70	7.34
Estoy satisfecho con el Sistema de Tutorías Electrónicas.	16.51	21.10	44.04	10.09	5.50
Estoy satisfecho con el programa de tutorías en mi facultad.	3.67	19.27	44.95	23.85	5.50

Programa de orientación educativa y psicopedagógica	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
En mi campus se ofrecen actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades del pensamiento.	5.50	20.18	35.78	21.10	7.34
En mi facultad se ofrecen actividades relacionadas con las técnicas y los hábitos de estudio.	10.09	32.11	28.44	15.60	3.67
El servicio de asesoramiento y orientación ayuda a mejorar el desempeño académico de los estudiantes.	7.34	20.18	41.28	14.68	5.50
El servicio de asesoramiento y orientación ayuda a mejorar el desempeño personal de los estudiantes.	6.42	20.18	35.78	18.35	4.59
Es importante contar con un servicio que nos ayude a resolver nuestras diversas problemáticas.	5.50	6.42	4.59	17.43	54.13
En mi campus se ofrecen asesorías psicopedagógicas.	11.01	15.60	33.94	12.84	3.67
Considero que las asesorías psicológicas y de orientación son importantes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes que lo requieran.	5.50	3.67	9.17	25.69	41.28

Programa de becas	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy informado del programa de becas.	17.43	20.18	16.51	25.69	16.51
Las convocatorias se difunden con tiempo suficiente para reunir los requisitos.	11.01	11.93	27.52	27.52	17.43
Las convocatorias contienen información clara.	11.93	22.02	30.28	20.18	11.01
Conozco los diferentes tipos de becas que ofrece la universidad.	23.85	23.85	22.02	16.51	9.17
La atención de los encargados del departamento de becas de mi campus facilita la comprensión de los requisitos de las convocatorias.	15.60	14.68	42.20	8.26	6.42

Considero que las becas de estudios o de matrícula apoyan a quien lo necesita.	32.11	20.18	19.27	9.17	14.68
Creo que las becas de colaboración reconocen a quien lo merece.	22.02	22.02	23.85	12.84	6.42

Programa de intercambio de estudiantes	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy informado del programa de intercambio de estudiantes.	27.52	22.02	18.35	16.51	5.50
La convocatoria contiene información clara.	13.76	20.18	26.61	13.76	4.59
Tengo la oportunidad de participar en el programa de intercambio estudiantil.	16.51	11.93	26.61	12.84	5.50
La atención de los encargados del programa de intercambio en mi unidad académica facilita la comprensión de los requisitos del programa.	14.68	15.60	36.70	7.34	3.67
Considero que participar en el programa de intercambio académico contribuye a la formación integral.	6.42	8.26	11.01	20.18	40.37

Actividades de investigación, culturales y deportivas	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy informado de la oferta de cursos de investigación en los que puedo participar.	7.34	14.68	7.34	5.50	3.67
Estoy informado de la oferta de cursos culturales en los que puedo participar.	5.50	11.01	9.17	10.09	2.75
Estoy informado de la oferta de cursos deportivos en los que puedo participar.	5.50	5.50	8.26	10.09	8.26
Considero que las actividades de investigación contribuyen a mi formación académica.	3.67	0.92	6.42	11.93	13.76
Considero que las actividades culturales contribuyen a mi formación integral.	2.75	0	5.50	11.01	21.10
Considero que las actividades deportivas contribuyen a mi formación integral.	2.75	3.67	6.42	11.01	14.68

Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
En mi campus tengo la oportunidad de aprender una lengua extranjera.	1.83	4.59	9.17	13.76	8.26
Considero que dominar una lengua extranjera es importante en mi formación integral.	0.92	0	2.75	6.42	30.28
Formación profesional y vinculación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Participar en un programa de voluntariado contribuye a mi formación profesional.	2.75	3.67	9.17	26.61	49.54
Participar en un programa de voluntariado beneficia mi desempeño académico.	3.67	4.59	11.01	27.52	44.04
Participar en prácticas profesionales contribuye a mi formación profesional.	4.59	0	2.75	15.60	69.72
Participar en prácticas profesionales beneficia mi formación académica.	4.59	0	2.75	19.27	66.06
Participar en proyectos de voluntariado contribuye a mi formación profesional.	2.75	3.67	5.50	24.77	55.96
Participar en proyectos de voluntariado beneficia mi formación académica.	2.75	4.59	9.17	22.94	52.29

Nota: Se utilizaron los valores de porcentajes absolutos sobre el grupo de referencia. Es decir, 100% de alumnos incluye las respuestas en blanco o perdidas por sistema; sin embargo, indicar el porcentaje de datos perdidos no fue considerado relevante.

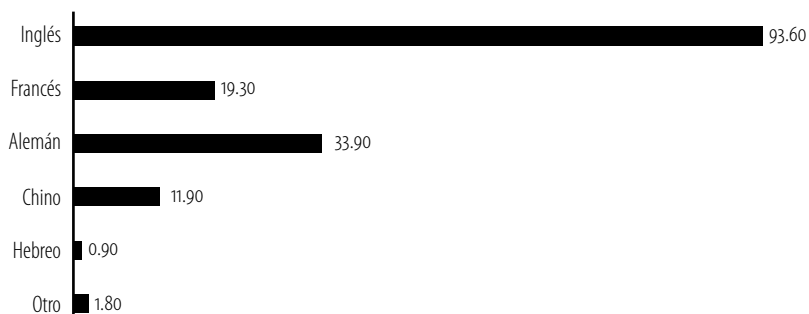
Cabe destacar el poco interés de los alumnos por las actividades de investigación, culturales y deportivas que se desarrollan en el centro o campus, así como por la información sobre las becas y la orientación pedagógica. También destaca la baja valoración del servicio de tutorías. Sin embargo, esta información contrasta con una alta percepción sobre la importancia de una formación adecuada para el desarrollo futuro.

En cuanto al idioma más importante para los estudiantes, las valoraciones se presentan en la gráfica 1; se refleja la importancia

del inglés, con gran demanda en la actualidad, seguido del alemán, el francés y el chino.

GRÁFICA 1.

Idioma extranjero más importante para los estudiantes



En el cuadro 4 se recogen las valoraciones de los estudiantes sobre los servicios bibliotecarios e informáticos del campus.

CUADRO 4.

Servicios ofrecidos en el campus o centro

Servicios bibliotecarios	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Considero que los horarios de atención de los servicios de biblioteca en mi campus son adecuados.	1.83	9.17	21.10	33.03	26.61
El número de días de préstamo domiciliario son suficientes.	12.84	23.85	17.43	24.77	14.68
Las bases de datos en línea cubren mis necesidades académicas de información.	3.67	16.51	32.11	26.61	12.84
Los libros y revistas electrónicos cubren mis necesidades académicas de información.	1.83	14.68	24.77	34.86	13.76
Conozco el reglamento del servicio bibliotecario.	11.93	15.60	22.02	26.61	11.93
Por lo general encuentro disponibles los libros de texto que necesito.	1.83	14.68	25.69	38.53	12.84

El fondo bibliográfico disponible cubre mis necesidades académicas.	0	11.93	27.52	37.61	13.76	
En general, considero que el depósito bibliográfico se encuentra en buenas condiciones.	0	12.84	22.94	47.71	9.17	
Las instalaciones de la biblioteca son adecuadas.	1.83	9.17	15.60	45.87	20.18	
Estoy satisfecho con los servicios bibliotecarios.	0	8.26	21.10	49.54	14.68	
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Servicios de cómputo y equipos electrónicos						
Considero que los horarios de servicio de las salas de cómputo son adecuados.	9.17	16.51	27.52	25.69	7.34	
El aula de informática de mi facultad cuenta con <i>software</i> vigente, que cubre mis necesidades académicas.	10.09	22.94	17.43	28.44	10.09	
Las instalaciones de las salas de cómputo son adecuadas.	14.68	27.52	20.18	21.10	10.09	
En las salas, las computadoras cuentan con las características adecuadas para cubrir nuestras necesidades académicas.	12.84	16.51	24.77	32.11	7.34	
Las impresoras cuentan con las características adecuadas para cubrir nuestras necesidades académicas.	15.60	14.68	16.51	31.19	6.42	
Las computadoras cuentan con conexión a internet.	1.83	11.01	22.94	33.03	23.85	
El número de computadoras es suficiente para atender a los estudiantes.	35.78	28.44	11.93	10.09	6.42	
El servicio de reprografía es adecuado para atender a los estudiantes.	15.60	14.68	14.68	33.94	14.68	
Estoy satisfecho con el servicio de informática en mi facultad.	12.84	14.68	36.70	19.27	10.09	

Las valoraciones del cuadro 4 muestran una tendencia a la satisfacción con los servicios de equipos electrónicos y bibliotecarios, a la vez que existe dispersión en las opiniones sobre la adecuación del tiempo y la cantidad de servicios para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

El cuadro 5 recoge las opiniones de los alumnos sobre los elementos que repercuten de forma significativa en los procesos educativos.

CUADRO 5.

Opinión de los estudiantes sobre los elementos que repercuten en su proceso educativo

Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
En general, mis profesores cuentan con los conocimientos requeridos para impartir las asignaturas.	0.92	13.76	39.45	29.36	10.09
En general, tengo la sensación de que mis profesores cuentan con la experiencia suficiente para impartir las asignaturas.	2.75	17.43	33.94	29.36	10.09
El tamaño de mi grupo es adecuado para lograr el aprendizaje.	32.11	19.27	10.09	21.10	11.01
Los compañeros de mi grupo y yo contamos con un nivel académico similar.	5.50	12.84	35.78	29.36	99.17
Los compañeros de mi grupo y yo tenemos intereses profesionales parecidos.	6.42	12.84	20.18	41.28	111.01
En mi grupo se fomentan valores como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad.	6.42	17.43	21.10	36.70	111.01
Siempre cuento con un aula para mis clases.	4.59	11.01	17.43	34.86	24.77
Mi aula cuenta con el mobiliario adecuado.	48.62	23.85	6.42	7.34	6.42
Las instalaciones de mi clase son adecuadas.	50.46	17.43	11.93	9.17	3.67
Las aulas cuentan con cañón proyector.	2.75	3.67	5.50	32.11	47.71
En mi clase no tengo problemas para conectarme a la red inalámbrica de la uv.	30.28	18.35	17.43	16.51	10.09
El mobiliario de mi clase se encuentra en buenas condiciones.	27.52	16.51	18.35	27.52	3.67
Generalmente, al inicio de clases mi aula siempre se encuentra limpia.	2.75	10.09	11.01	43.12	26.61
En general, los estudiantes se comportan correctamente en las clases.	2.75	12.84	25.69	38.53	13.76
Existe respeto entre los estudiantes que integran mi grupo.	3.67	11.93	18.35	40.37	19.27
Existe respeto por parte de los profesores a los estudiantes.	0.92	11.93	22.02	45.87	12.84
Existe respeto por parte de los estudiantes hacia los profesores.	0.92	9.17	12.84	54.13	16.51

En general, la comunicación entre los estudiantes que integran mi grupo es buena.	2.75	8.26	15.60	50.46	16.51
En general, la comunicación entre las autoridades (profesores, coordinadores, decanato y rectorado) y los estudiantes es buena.	5.50	12.84	33.03	29.36	10.09
En general, la comunicación entre los profesores y los estudiantes es buena.	2.75	11.01	23.85	44.95	10.09

Desde el cuadro 5 podemos observar una tendencia a una buena valoración de los elementos generales que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos del entorno más próximos a los alumnos, como wifi, mobiliario, tamaño de grupos e instalaciones de clase, son los que han recibido una valoración más negativa. Sin embargo, los elementos actitudinales, como clima de clases, respeto por parte de los compañeros y profesores, y buena comunicación, son los más destacados por su buena valoración.

Resumen de resultados del cuestionario de los alumnos

Dimensión: Atención a alumnos y asesoramiento académico

- Mejor valorados: Motivación por parte de los profesores para continuar los estudios; información por parte de ellos sobre los planes de estudios; la habilitación del tiempo, y el espacio para las actividades y prácticas. Suficiencia y disponibilidad del profesor para las tutorías; reconocimiento de las tutorías para la mejora formativa, y satisfacción con las tutorías.
- Peor valorado: Oferta de información por parte de los profesores o tutores de estudios sobre otras modalidades para obtener créditos: intercambio entre universidades; actividades de investigación, deportivas y culturales, y aprendizaje de una lengua, entre otras.

Dimensión: Programa de orientación educativa y psicopedagógica

- Mejor valorado: Reconocimiento de la importancia del servicio que ayude a resolver diversas problemáticas y de las asesorías psicoló-

gicas y de orientación para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Dimensión: Programa de becas

- Mejor valorado: Información sobre los programas de becas; tiempos suficientes para reunir los requisitos, e información clara en las convocatorias.
- Peor valorado: Justicia en la distribución de las becas de estudio.

Dimensión: Programa de intercambio de estudiantes

- Mejor valorado: Reconocimiento de la contribución a la formación integral de la participación en el programa de intercambio académico.
- Peor valorado: Información sobre el programa de intercambio de estudiantes.

Dimensión: Actividades de investigación, culturales y deportivas

- Mejor valorado: Reconocimiento del valor de las actividades culturales y deportivas para la formación integral.
- Peor valorado: Información sobre la oferta de los cursos de investigación.

Dimensión: Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera

- Mejor valorado: Oportunidad de aprender un idioma extranjero en el campus, importancia de un idioma extranjero para la formación integral. Idiomas más importantes (por orden): inglés, alemán, francés, chino, otro.

Dimensión: Formación profesional y vinculación

- Mejor valorado: Reconocimiento al valor del trabajo y los proyectos de voluntariado para la formación profesional y beneficio en el

desempeño académico; valor de las prácticas profesionales para la formación profesional y académica (participar en prácticas profesionales contribuye a mi formación profesional).

Dimensión: Servicios bibliotecarios

- Mejor valorado: Los horarios de atención de los servicios de biblioteca, satisfacción con los servicios bibliotecarios.

Dimensión: Servicios de cómputo y equipos electrónicos

- Mejor valorado: Conexión a internet y servicio de reprografía.
- Peor valorado: Número de computadoras.

Dimensión: Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Mejor valorado: Existencia de recursos como cañón proyector; limpieza; ambiente correcto; respeto entre alumnos y hacia el profesor, y buena comunicación.
- Peor valorado: Tamaño del grupo para lograr el aprendizaje; mobiliario del aula e instalaciones adecuados, y red wifi de la uv.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE MEJORA

Destaca en primer lugar la importancia de la docencia, haciendo hincapié en la percepción de su dignidad social y profesionalización en la universidad. Estas conclusiones, además, se agrupan en tres niveles (ver anexo 1). El nivel macro se refiere a las condiciones contextuales dependientes en mayor medida de las influencias políticas; el nivel meso se relaciona con las variables de contexto en los planos institucional y organizativo, y el nivel micro se enfoca en las percepciones más próximas en cuanto al aula y la clase (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014).

¿Cuáles son los planteamientos de la docencia a nivel macro? Se detectan los elementos más importantes, tales como:

1. Programa Docencia. Desde las políticas internacionales, la exigencia institucional es hacia la evaluación según los indicadores preestablecidos por la EEES. Además, se observa una creciente tendencia a la evaluación de la investigación y una disminución del valor de la docencia, siendo ésta una actividad central del profesor universitario; pese a ser una actividad prioritaria, no se le incentiva lo suficiente.
2. Exigencias y demandas de eficiencia en gestión de recursos institucionales: programas de sostenibilidad, recortes y aumento de proporción alumnos-profesor, aumento de horas trabajadas, disminución de contratos fijos, disminución de plantillas docentes.
3. Mercantilización de la universidad, empeoramiento de las condiciones laborales, contratos por horas o por servicios. A la vez, las universidades privadas no participan en programas de evaluación de docentes, contratan profesionales de prestigio para *marketing* educativo; la promoción y venta del “prestigio” de la institución repercuten negativamente en las condiciones laborales de los docentes.

¿Cuáles son los planteamientos de la docencia a nivel meso? Se observan:

1. Necesidad de formación, reciclaje y evaluación docente para la mejora educativa e institucional.
2. Coordinación docente a nivel de metodología, didáctica y procesos educativos.
3. Apatía y poco interés de los estudiantes por participar tanto en la vida universitaria como en la promoción del cambio institucional.
4. El profesorado comparte la visión humanista y social de la uv.
5. Necesidad de coordinación de los centros y profesores en el ámbito de los planes de innovación y docencia; mejorar globalmente, adaptando los cambios y estilos a cada facultad o centro.

6. Necesidad de una mejor adaptación a la realidad docente actual y al propio alumnado.
7. Los profesores ven como un problema centrarse en la investigación y no en la docencia, a la que consideran importante.
8. La evaluación docente ha perdido el sentido de mejora profesional; se observa la necesidad de establecer un adecuado perfil docente desde la institución.

¿Cuáles son los planteamientos de la docencia a nivel micro? Se ve necesario:

1. Mejorar los espacios, adaptarlos a la manera de dar las clases.
2. Los servicios ofrecidos por la UV son globalmente buenos.
3. Excesiva carga de gestión y presión por la evaluación de acreditaciones.
4. Mejorar el sistema de evaluación docente, ampliando las indicadores.
5. Mejorar el financiamiento de la universidad pública.
6. Mejorar la selección docente desde el ingreso al cargo.

Para concluir, podemos comentar que los resultados han mostrado que la situación se ve distinta desde una visión macro que desde una visión micro; esta última nos permite acercarnos a la realidad que viven los profesores y los estudiantes. Somos conscientes de que las muestras utilizadas han estado sujetas a la disponibilidad, además de ser parciales. Sin embargo, al haber realizado grupos focales en distintos tipos de estudios, se ha podido comprobar que muchos de sus planteamientos son similares. Por lo tanto, es necesaria una mayor aproximación a las opiniones de estudiantes, profesorado y equipos directivos para obtener información complementaria a la obtenida mediante otros instrumentos de carácter más global, de forma que los dos acercamientos se complementen y nos permitan perfilar mejor las características particulares de los distintos colectivos en cada tipo de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2006), Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación. Unidad de Proyectos. Disponible en: <www.aneca.es>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- ANECA (2015), Actividades de evaluación. Disponible en: <www.aneca.es/programas>, consultado el 11 de septiembre de 2016.
- Barrera, Alfredo (2004), *Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM*, tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Canales, Alejandro, Yolanda Leyva, Edna Luna y Mario Rueda (2014), “Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia”, en J. C. Rodríguez-Macías (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, Guadalajara, Editorial Universitaria, pp. 15-28.
- EEES (2015). Estructura del Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: <<http://www.ehea.info/>>, consultado el 17 de octubre de 2016.
- Meade, Phil (1995), “Managing quality by devolution”, *Higher Education Management*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-80.
- MECD (2001), “Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 24 de diciembre, pp. 49400-49425.
- MECD (2003), Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de junio.
- MECD (2014), Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas, 2015-2020 (grupo de trabajo), Madrid, octubre.
- Miles, Matthew, Michael Huberman y Jhonny Saldana (1994), *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, Newbury Park, Sage.
- Perales, María Jesús, José Sánchez-Santamaría y José González-Such (2014), “El uso de grupos focales en el proyecto Mavaco. Consideraciones metodológicas y operativas”, en Miguel Jornet, Mercedes García-García y José González-Such (eds.), *La evaluación de sistemas educativos. Informaciones de interés para los colectivos implicados*, Valencia, Universitat de València, pp. 47-58.

- Rueda, Mario (2012), “El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia”, *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 309-317.
- Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

Análisis comparativo de los indicadores para el desarrollo de la docencia

Luz Ma. Edith Cárdenas M.

Mario Rueda Beltrán

En el anexo 1, Modelo para el estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia, se explica cómo se realizó la construcción y validación de los indicadores para el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” que afectan el desarrollo de la docencia. Con base en dicho documento se realizó un análisis comparativo para identificar, en los tres niveles del modelo conceptual utilizado, las coincidencias totales o parciales, así como las divergencias en los resultados de los estudios de las universidades y países que participaron en la investigación a partir de los indicadores validados.¹

Antes de entrar en materia, se hace necesario explicar que la intención inicial de encontrar elementos comunes en los estudios de las universidades participantes, sean positivos o negativos, es entender la situación que vive el personal docente. El escenario que nos dibujen los resultados encontrados en los seis trabajos que integran este estudio constituye un referente, a pesar de lo limitado en cuanto a su generalización, para alentar la reflexión y propiciar la participación de los diferentes actores involucrados, así como para promover acciones que garanticen el desarrollo de la docencia en las IES.

1 La información que se incluye en este capítulo fue retomada de los resultados de los seis trabajos que integran el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” que forman parte de este libro.

Cabe mencionar también que, como parte de los vaivenes propios de una investigación con las características de la presente, donde se reunieron cuatro diferentes países, siete universidades y diversos investigadores, con circunstancias particulares derivadas de sus propios contextos institucionales, nacionales y regionales, fue especialmente complejo conservar constantes que posibilitaran hacer comparaciones entre todos los resultados. Por ello, lo que se presenta en este documento son algunos de los principales puntos de encuentro y aspectos que resultaron discrepantes y que pueden contribuir a comprender, desde una óptica más integral, la práctica docente en las universidades.

Participaron en el estudio siete universidades de cuatro países: Untref, de Argentina; UV, de España; UNAM, UABC y una universidad privada del sureste, de México, y LUZ y la Unica, de Venezuela.

Los seis trabajos retoman la propuesta de Rueda, Luna, Canales y Leyva que postula niveles macro, meso y micro para abordar el análisis del contexto institucional, aunque sus resultados reflejan diferencias en la manera de trabajar la investigación y de presentar sus resultados.

La metodología de trabajo en los diferentes estudios se centró, de manera general, en el análisis de documentos y la aplicación de grupos focales y cuestionarios, técnicas cualitativas para recolección de información y opiniones de estudiantes, docentes, directivos y, en algunos casos, funcionarios de las instituciones participantes.

Mención especial amerita el estudio de la UABC que presenta, de manera particular, la metodología que siguió para la definición de los instrumentos (basados en dimensiones, subdimensiones, indicadores y reactivos) y la valoración de los mismos con base en la comparación y el análisis de documentos, junto con la opinión de funcionarios, docentes y estudiantes.

Nivel macro

En este nivel se analizan dos dimensiones, las políticas internacionales y las nacionales que impactan la práctica docente, y la influencia

del contexto sociocultural y económico que repercute en las universidades y sus docentes.

Políticas internacionales

Se observa que no en todos los resultados de los estudios se hace mención a las políticas de carácter internacional ni a su impacto en las políticas institucionales. Sin embargo, en algunos se destaca que éstas deben orientar los planes y proyectos que se desarrollan a nivel meso.

En México, se hace escasa referencia a las políticas educativas internacionales. En el estudio realizado en Venezuela se retoman para el análisis documentos de la UNESCO, UDUAL, OIT, Mercosur y Alba; se destaca la influencia que estas políticas tienen en los planes y programas nacionales e institucionales. En el caso de Valencia se señalan los procesos de europeización, particularmente el Plan Bolonia para la Convergencia Europea en la Universidad, como aspecto central de influencia internacional.

Queda claro que las políticas educativas de carácter internacional y regional tienen impacto en la vida universitaria, en los planes y programas que operan a nivel meso y en las condiciones del personal docente y su práctica, aunque fueron poco abordados en el análisis. No obstante, el orden contextual que rodea a las universidades tiene también una importante repercusión en estos aspectos.

Políticas nacionales

En todos los estudios se mencionan algunas de las políticas nacionales que pueden incidir en las IES y en su personal docente. Sin embargo, no en todos los resultados se explica a detalle la trascendencia de éstas en los programas institucionales ni en la vida interna de las universidades. Lo que se identifica es que estas políticas tienen influencia, en diferente grado de intensidad, en los programas institucionales de las universidades participantes, aunque éstos no nece-

sariamente se encuentran alineados por completo a los programas nacionales.

Las políticas nacionales de los diferentes países participantes otorgan un lugar destacado al docente, a su formación y evaluación.

En la UNAM se mencionan como programas de influencia en la docencia los siguientes:

1. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, aun cuando ya no está vigente.
2. Programa para el Desarrollo Profesional Docente, derivado de las políticas del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
3. Programa de acreditación superior de las licenciaturas, como los CIEES.
4. El SNI.
5. Programas derivados de la ANUIES.

En la UABC se hace mención a dos programas:

1. PSE 2007-2012, que plantea los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que orientan la educación en México, en sus diferentes niveles y modalidades, donde se contempla también lo relativo a los docentes.
2. Prodep, para el tipo superior, que busca profesionalizar a los profesores de tiempo completo de las IES públicas y promover la formación y consolidación de cuerpos académicos. Con respecto al primero, se realiza un análisis de concordancia con los diferentes planes y programas institucionales.

Por su parte, la universidad del sureste mexicano menciona políticas nacionales, como las de la ANUIES y el PSE.

En los resultados del estudio de Venezuela se hace referencia a dos planes nacionales de impacto en la educación superior y en el personal docente:

1. Plan de la Patria o Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019, del cual se deriva el Plan Universitario de la Patria, que concentra todas las políticas para la educación universitaria.
2. La II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario 2015-2016, instrumento legal que consagra las normas reguladoras de las relaciones de trabajo del personal académico, administrativo y obrero de todas las IES oficiales de Venezuela, el cual es también un contrato colectivo que firma la Fetrauve y el gobierno nacional.

En el estudio se menciona que las políticas derivadas de estos planes aparentemente no han aportado beneficios a la calidad de la educación ni a los propios docentes.

En la Untref de Argentina se retoman tres referencias:

1. Ley de Educación Superior y las condiciones de trabajo docente, que regula orgánicamente a todas las instituciones de nivel superior; esta ley otorga un lugar destacado a la formación docente y al sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.
2. Coneau, organismo descentralizado bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación, con las funciones de coordinar la evaluación externa de las universidades, acreditar las carreras de grado y posgrado, pronunciarse sobre la viabilidad del proyecto institucional y preparar informes evaluativos sobre los pedidos de nuevas universidades.
3. Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, en el que aparece el tema de las condiciones de trabajo, pero referido casi específicamente a aspectos de salud de los docentes.

El estudio de la UV hace referencia a la Ley Orgánica 4/2007, que incorpora un modelo de acreditación que permite a las universidades seleccionar a su profesorado entre los acreditados por una agencia a nivel nacional, así como la ANECA, que tiene diferentes

programas de evaluación para acreditación de calidad, seguimiento y revalidación, entre los cuales se encuentra Docentia, programa que incluye las recomendaciones para la garantía de calidad en las IES. Este programa se ha implementado para promover los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas en el EEES.

Se identifica como punto en común que las leyes y los programas nacionales que orientan la política educativa en los países participantes influyen en el entorno universitario, en los programas institucionales que se implementan o no, y en las condiciones laborales del personal docente; de hecho, su impacto es más palpable que el de las políticas internacionales. De estos resultados se deriva también que la influencia de la política nacional educativa no siempre beneficia a la universidad ni a sus docentes; las políticas que destacan y favorecen las tareas del profesor en ocasiones se retoman parcialmente en los programas institucionales, pero aún no se obtiene información sobre su repercusión en las funciones y condiciones laborales de los docentes.

Para ejemplificar lo anterior se retoma un referente de cada país. En México, la política educativa federal tiene años enfatizando la importancia de la profesionalización docente en sus programas sectoriales de educación en el nivel superior. Sin embargo, aunque las universidades mexicanas participantes en el estudio reflejan esta política en la implementación de programas, los alcances no siempre han sido los esperados.

En Venezuela, se destaca la política de masificación y de adhesión a la ideología revolucionaria que plantean los programas nacionales y que se reflejan en los programas universitarios que, de acuerdo con sus resultados, aparentemente han complicado la práctica docente.

Para el caso español, las políticas educativas nacionales relacionadas con el docente, particularmente con la evaluación de su desempeño, están estrechamente vinculadas con los programas que se llevan a cabo en la universidad participante. Las necesidades y políticas nacionales y regionales son tan imperiosas y precisas que las universidades requieren estar en concordancia con ellas para ser competitivas.

Caso especial es el de Argentina, cuyos resultados reflejan que las leyes y programas analizados en el estudio no hacen referencia a las condiciones docentes o que éstas son incipientes. Sin embargo, hay programas institucionales nuevos, pero encaminados a atender las condiciones de este actor.

Influencia del contexto en las universidades

Además de la influencia que tienen las políticas nacionales, el contexto repercute, con diferentes grados de intensidad, en las IES; esto se ve con especial claridad en los resultados que comparten las universidades de Venezuela y España. En estos países, el contexto socio-cultural y económico nacional y regional tiene repercusión en las políticas educativas, en las propias instituciones y en las condiciones de los docentes.

En el caso de Venezuela, los resultados enuncian que dichas instituciones se han visto afectadas por la crisis económica y por los postulados políticos e ideológicos impuestos desde el gobierno nacional. Lo anterior ha traído consecuencias negativas en la educación universitaria, como falta de infraestructura adecuada, pocos recursos para la docencia y la investigación, bajos sueldos de los profesores y masificación de la universidad, aspectos que inciden en la calidad de la enseñanza.

Por su parte, la UV también refleja el influjo del contexto regional. Ahí, los procesos de europeización, como la unificación de titulaciones a nivel europeo en el marco del EEES, han marcado la vida institucional, lo que conlleva la transformación a nivel de titulaciones y una tendencia a facilitar la movilidad e intercambio tanto de estudiantes como de profesores. Esto ha repercutido directamente en los procesos educativos, en la docencia y en los planes de evaluación de la enseñanza que se implementan en la universidad.

Las políticas internacionales, regionales y nacionales, así como el contexto en el que se encuentran las universidades, tienen importantes afectaciones en dichas instituciones. Las políticas marcan pautas que se ven parcialmente reflejadas en los planes y programas

institucionales, aunque su efecto no siempre es congruente con lo que sucede en las aulas. Como resultado del contexto nacional, las IES han padecido recortes presupuestarios o poca disposición de recursos para atender sus necesidades, con la consecuente afectación a la labor docente, la burocratización de sus tareas y una escasa, poca o nula evaluación de sus acciones.

Queda pendiente profundizar en el estudio de la percepción que tienen los propios actores, tanto académicos como directivos, de la influencia de factores externos en las instituciones, así como la elaboración de análisis críticos que ponderen los aspectos positivos y negativos de dichas influencias externas sobre el quehacer cotidiano vinculado al cumplimiento de la función docente en las universidades.

Nivel meso

En este nivel se encuentran seis ámbitos de análisis referidos a aspectos que sustentan la práctica docente en el marco institucional, los cuales fueron retomados, en mayor o menor medida, en los diferentes estudios. No en todos los ámbitos hay coincidencia en cuanto a los indicadores empleados. A continuación retomamos las coincidencias y divergencias más reveladoras.

Planes y programas institucionales

Programas de formación docente

Las universidades participantes en el estudio cuentan con algún plan o programa institucional para la formación docente o pedagógica. Por lo tanto, consideran importante su actualización, no sólo en su área de conocimiento, sino también en aspectos pedagógicos que contribuyan a su práctica docente. Aunque se reconocen los esfuerzos institucionales, sus alcances no siempre son significativos, debido a que la participación en éstos no es obligatoria ni generalizada a

todos los profesores, o bien debido a que los programas no obedecen a la didáctica de las diferentes áreas del conocimiento.

Programas de evaluación docente

Hay coincidencia en que los programas de evaluación docente son primordialmente incipientes, informales, aislados y con énfasis administrativo, además de que no se utilizan con fines formativos o de mejora profesional. Cuando se aplican mecanismos para recoger la opinión del desempeño docente por parte de los alumnos, los profesores tienen poco conocimiento de los resultados obtenidos.

En el caso particular de la universidad española, su política del profesorado considera la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, de investigación y de gestión de este grupo. No obstante, se percibe que hay una excesiva carga de gestión y presión por la evaluación de acreditaciones y que es necesario mejorar el sistema de evaluación docente ampliando indicadores.

Tanto en esta universidad como en la UNAM existen programas de estímulo, aunque no siempre están dirigidos a evaluar exclusivamente la práctica docente, sino también la investigación u otras acciones académicas.

Programa de tutorías

Con excepción de las universidades de Venezuela, las otras cinco hacen mención de los programas de tutoría como una tarea importante y de articulación académica entre alumnos e instituciones, con el fin de promover resultados positivos en los estudiantes y en su desempeño escolar. Sin embargo, las tutorías no siempre son ponderadas de la misma manera que otras acciones docentes, aunque los alumnos generalmente las consideran positivas y las valoran de manera favorable.

Programas de orientación vocacional

Sólo tres de los estudios refieren resultados con respecto a los programas de orientación vocacional, considerados como una alternativa para atender los problemas de los jóvenes, puesto que repercuten en su desempeño académico. Generalmente se valoró como positivo este tipo de programas por parte de los alumnos.

Condiciones laborales de los docentes

Tipo de contratación

Con respecto al tipo de contratación, se observan diferencias entre las universidades, y al interior de algunas, entre las áreas de conocimiento.

Las dificultades financieras de algunos de los países participantes y de las propias universidades obligan a una contratación con carga mínima o media, lo cual, según se menciona, afecta la calidad docente. Las horas de contratación son generalmente dedicadas de manera exclusiva a la docencia, dejando de lado otras actividades, como la investigación o el trabajo colegiado, o bien la posibilidad de acceder a estímulos.

Las formas de contratación varían entre las instituciones. En las universidades privadas, la selección se hace mediante el perfil del profesor y el cumplimiento de ciertos requisitos. En otras universidades, como la UNAM, LUZ, la UV y la Untref, se mencionan los concursos de selección para el ingreso a alguna plaza de maestro.

Políticas para la asignación de materias

Sólo dos estudios refieren información relacionada con la asignación de materias. Se menciona que los perfiles docentes deben responder a las materias impartidas o asignadas. En la universidad del sureste mexicano, la asignación de materias también está ligada a resultados

de evaluación; por su parte, en la UNAM permean las condiciones administrativas.

Organización académica

Trabajo colegiado

Los estudios que tocan el punto del trabajo colegiado mencionan que éste es precario, si bien los directivos generalmente comentan que existe apertura para discutir y participar en el desarrollo curricular. Esto no es generalizado, ya que se relaciona con el tipo de contratación de la mayoría de los profesores; por lo tanto, se reducen las oportunidades de gran parte de los docentes para reunirse a tratar asuntos que pudieran favorecer su función.

Perfil docente

En este rubro no hay coincidencia con respecto a los indicadores. Parte de los resultados que reflejan el perfil docente de las universidades que participaron en el estudio están trasversalmente inmersos en varios ámbitos.

Se menciona que el docente debe tener determinadas cualidades para el trabajo que desempeña, casi siempre definidas desde las normas que regulan su actividad en cada universidad, escuela, departamento, carrera o facultad. Desde la visión de los estudiantes, hay consenso en el sentido de que los docentes cuentan con los conocimientos y la experiencia para impartir las asignaturas que enseñan, pero también consideran que es necesario alinear más la teoría con la práctica, que estén al día en los avances tecnológicos, que tengan una formación pedagógica y que enseñen con el ejemplo, entre otros aspectos.

Los resultados coinciden en valorar el prestigio y la experiencia docente del profesorado, a pesar del impacto que pueden tener algunas condiciones laborales, como el bajo salario.

Clima institucional

Un buen clima institucional y un trato adecuado se consideran importantes para desarrollar mejor el trabajo docente. Estos aspectos contribuyen a generar un sentido de pertenencia y de compromiso para con la universidad.

Autonomía

Sólo en los resultados de dos universidades, la UNAM y LUZ, se toca el aspecto de la autonomía. En la primera institución, ésta se refleja en el hecho de que cada escuela o facultad lleva su propio proyecto educativo, lo que propicia diversas maneras de atender las condiciones y el actuar de los profesores. No obstante, también puede haber efectos negativos, como la necesidad de cuidar que la libertad de cátedra no sea interpretada de tal manera que afecte la formación de los alumnos. Por su parte, en LUZ se comenta que se ha transgredido la autonomía universitaria con actos del gobierno, específicamente el despojo de competencias atribuidas legalmente a la universidad, como la selección y el ingreso de los alumnos.

Infraestructura

Hay consenso en la importancia que tanto estudiantes como profesores le otorgan a la infraestructura y los servicios, debido a que tienen una afectación directa en sus actividades académicas.

Aulas y laboratorios

En todos los resultados se comenta la necesidad de mejorar y actualizar los equipos y espacios en las universidades. Hay particularidades, como en Venezuela, donde se considera que las instalaciones están en pésimo estado, originando incluso un riesgo para la salud

de los alumnos y docentes. En los resultados del estudio de la Untref, por su parte, se comenta que, en general, las instalaciones y equipos son adecuados.

El aseo de estos espacios también fue motivo de comentarios; se destaca que es necesario mejorar este aspecto.

Servicios bibliotecarios

En este punto hay diferentes opiniones. Mientras que en algunas universidades se expresa inconformidad por los servicios bibliotecarios, como el acervo bibliográfico, el estado de los materiales y los ejemplares disponibles, en otras estos servicios se consideran regulares o adecuados. En cuanto a las bases de datos se menciona que éstas son necesarias no sólo para los estudiantes, sino también para el ejercicio docente.

Servicios de computación

Se plantea como una constante la insuficiencia de los equipos de cómputo en todas las universidades participantes en el estudio, así como la necesidad de adquirir y mejorar el equipo, y ampliar el acceso a internet; esto para apoyar el trabajo tanto de docentes como de alumnos.

Nivel micro

En este nivel se analizaron las condiciones institucionales que, desde la percepción de estudiantes y profesores, tienen una influencia más directa en la práctica docente en el aula y la clase. Los resultados se agruparon en cinco ámbitos que, como en el nivel anterior, también se tocan en mayor o menor medida en cada estudio.

Medios y mecanismos de comunicación profesor-alumnos y entre profesores

Con respecto a la interacción profesor-alumno hay diferentes opiniones. Mientras en algunos estudios se hace referencia a una comunicación ágil, en otros se menciona una comunicación vertical que impide la interacción positiva. En algunas universidades, como la UNAM o LUZ, la masividad en las aulas repercute en la interacción. También manifestaron los alumnos que ni los profesores ni las autoridades les comparten suficiente información sobre aspectos académicos adicionales a sus clases, como becas y eventos culturales y deportivos en los que podrían participar. Por otro lado, se menciona que la comunicación entre profesores no es la mejor.

Lo anterior obedece en parte a que la mayoría del profesorado tiene contratos por asignatura o tiempos parciales, por lo que sólo acude a la universidad a impartir alguna clase y no tiene tiempo ni espacios para comunicarse ni llevar a cabo un trabajo colegiado, como tampoco lo tiene para realizar otras funciones de acompañamiento a los estudiantes, como la tutoría o la orientación.

Se indica que mejorar la comunicación y el intercambio de experiencias entre los profesores y los demás actores universitarios es sustancial para la calidad docente.

Condiciones físicas

Hay una tendencia en las opiniones de los alumnos a considerar que las aulas y los laboratorios no tienen las condiciones óptimas para desarrollar las actividades de aprendizaje; en las aulas hay escasez de recursos tecnológicos, materiales didácticos y conectividad. En algunos casos se hace referencia también a la falta de higiene tanto en estos espacios como en otras áreas de la universidad. Asimismo, se menciona la falta de recursos materiales para desarrollar las prácticas en los laboratorios.

Se enfatiza que todo lo anterior repercute negativamente en el trabajo docente y, particularmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluaciones de los docentes

Según los resultados de los estudios, no en todas las universidades se llevan a cabo evaluaciones a los docentes. Si bien están indicadas en la mayoría de los planes y programas institucionales, en la práctica no se implementan o no se realizan de manera sistemática. En varias instituciones se destaca también que las evaluaciones no están dirigidas a la práctica docente, sino a las actividades de investigación.

Este tipo de evaluaciones tiene lugar básicamente mediante cuestionarios de opinión que responden los alumnos. Además de que los cuestionarios no siempre se aplican en momentos adecuados, los resultados de las evaluaciones docentes suelen estar basados sólo en dicha opinión, dejando de lado la consideración de otros factores y el uso de diversos instrumentos que podrían ayudar a valorar de manera más integral su desempeño.

También se comenta que existe poca o nula retroalimentación de estos ejercicios de evaluación, por lo que no apoyan la práctica docente.

Características de los docentes

Aunque no se menciona de manera explícita, queda claro que las carreras en las que participan los maestros marcan una importante diferencia en las características de los mismos. El nivel de escolaridad, junto con las oportunidades de hacer investigación o de tener contratos de medio tiempo o tiempo completo, cambian por las condiciones contextuales, tanto nacionales como institucionales.

Los estudiantes apuntan que, en general, los docentes cuentan con los conocimientos de las materias que imparten y, en algunos casos, con experiencia en materia pedagógica. Sin embargo, una as-

piración de las universidades es que todos tengan formación docente o pedagógica. Es evidente la carencia de dicha formación, así como la necesidad de que los profesores adquieran conocimientos y habilidades didácticas.

También se mencionan las malas condiciones laborales de los maestros: contratación por horas, bajos salarios, falta de prestaciones y la consecuente inestabilidad laboral, carga excesiva de alumnos por grupo y limitación de la autonomía. Esto hace que la innovación sea poco frecuente en su práctica y que incluso se presente descuido o abandono de las actividades académicas.

Características de los estudiantes

De acuerdo con los estudios que tocan este aspecto, las condiciones socioculturales, la ubicación geográfica de las universidades, la procedencia escolar y los antecedentes educativos de los padres repercuten en las características de los alumnos y su actuar en la universidad.

Otro punto que rescatan algunos estudios es la dificultad que presentan los estudiantes de primer ingreso para adaptarse a las exigencias académicas propias de la universidad; muchos llegan con conocimientos y habilidades limitados, lo que determina su formación y afecta la práctica docente.

Por otro lado, también se comenta que la actitud y el compromiso de los alumnos suele ser positiva y que hay respeto entre el grupo y hacia el profesor.

REFLEXIONES FINALES

El análisis comparativo entre los estudios deja en claro algunos puntos. A nivel macro, las tendencias y políticas educativas internacionales y regionales, así como las nacionales, repercuten en las institucionales. La percepción de su impacto, sin embargo, es distinta en cada nivel de análisis. Por ello, es necesario ahondar más

en el estudio de su incidencia en las universidades, en sus modelos educativos y sus programas, pero, sobre todo, en la percepción del personal docente.

Además de las políticas educativas, los resultados evidenciaron que los contextos socioculturales y económicos de los países en los que se ubican las universidades participantes tienen una atribución determinante en sus aspectos internos y medulares, incluso en las instituciones de tipo privado. Las políticas de contratación, la masificación estudiantil y la pertinencia y cantidad de infraestructura y servicios para la práctica docente son algunos de los aspectos que reflejan la influencia del contexto en el que están inmersas las instituciones.

Ante el evidente influjo del contexto en la universidad, queda pendiente investigar la percepción de quienes toman decisiones a nivel nacional acerca del papel y la importancia del personal académico en la formación de profesionistas, en particular, y de la universidad como ente generador de conocimientos e innovación, en general. A ello se suma procurar el compromiso de que no pierdan de vista la imbricación entre estos ámbitos.

A nivel meso quedó claro que las universidades cuentan con diversos planes y programas institucionales que dictan pautas para orientar la contratación, la profesionalización, la evaluación, las funciones y las condiciones laborales del personal docente, entre otras cosas. No obstante, aunque existen estas orientaciones institucionales, en la práctica suele ser complicado aplicar cabalmente los programas que se originan en teoría para mejorar la labor docente. El ambiente consuetudinario y la gran influencia del contexto que envuelve a las IES frena en muchos casos la adecuada operación de estos proyectos. Es necesario que los funcionarios y directivos de las universidades amplíen sus esfuerzos para promover acciones que hagan posible la implementación institucional y sistemática de programas encaminados a mejorar las circunstancias, condiciones y oportunidades para el personal docente, lo que redundaría en una mejor formación de los estudiantes.

A nivel micro se puso de manifiesto que lo que sucede en las instituciones y sus contextos internos y externos afecta al aula, a

la clase, al docente y su actuar, y al estudiante y su formación. El ambiente laboral, la calidad y la actualidad de la infraestructura, las buenas y malas prácticas administrativas, el perfil y procedencia del alumnado y, por supuesto, el perfil y las condiciones laborales del docente, no pueden desprenderse de esa influencia ni entenderse de manera aislada. Por lo tanto, en el análisis de la práctica docente se requiere un estudio sistémico que involucre a los diferentes factores que la influyen.

A partir de los resultados se destaca que el trabajo realizado constituyó un espacio para el análisis y la reflexión general sobre las condiciones y circunstancias que rodean la labor de los docentes, lo que permitió acercarse a la realidad que viven tanto ellos como los estudiantes y contar con elementos que expliquen las diferentes aristas que median el actuar del profesorado. También se resalta la importancia del maestro como figura central en el desarrollo de las universidades y, por lo tanto, la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, atender su formación continua y profesionalización, llevar a cabo procesos de evaluación y autoevaluación de sus funciones, desde una perspectiva integral y con fines formativos y de mejora, así como disponer de estímulos específicos, entre otras varias propuestas. En algunas de las tantas voces que se hicieron escuchar en el estudio, se dibuja tenuemente el deseo de ser más valorados. En un estudio se menciona la propuesta de contar con un sistema nacional docente.

También queda esbozada la necesidad de complementar esta información con otros estudios que aborden, por ejemplo, las particularidades de los diferentes campos o áreas de conocimiento e incluyan el análisis de la percepción de otros involucrados en el tema. Dicha información, además, podría enriquecerse mediante una mayor proximidad a la opinión de quienes participaron en esta investigación.

Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia

Margarita Bakieva, Alejandro Canales, Edith J. Cisneros, Norberto Fernández, José González, Jesús Jornet, Yolanda Leyva, Edna Luna, Ma. Cristina Parra-Sandoval, Mario Rueda Beltrán y Carlos Sancho¹

La diversidad de las universidades estudiadas, los contextos nacionales de cada una de ellas y sus características particulares, así como la variedad de estrategias y recursos empleados para su escrutinio, dificultan la formulación de conclusiones o recomendaciones válidas para el conjunto de las IES. No obstante, se optó por destacar algunas ideas generales que aporten elementos al conocimiento de las condiciones institucionales que impactan el desarrollo de la función docente en las organizaciones formadoras de los profesionales del futuro.

RECONOCIMIENTO SOCIAL Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

A lo largo de los años, las universidades han asumido tres funciones: enseñanza, investigación y extensión. La docencia reviste especial importancia tanto en el modelo de universidad francesa, orientado principalmente hacia la profesionalización, como en el modelo alemán, que privilegia la creación y difusión del conocimiento científico.

1 Agradecimiento especial a Eréndira Pérez García por el apoyo técnico para la elaboración de este documento.

La relevancia de la docencia se ha incrementado ante la necesidad de mejorar la calidad de la formación profesional, responder a las necesidades sociales y, al mismo tiempo, atender la creciente demanda de acceso y el cumplimiento de la aspiración de equidad social. Por lo tanto, se ha convertido en un indicador de calidad institucional.

Esta actividad profesional, central y prioritaria en las universidades, no puede ni debe subestimarse. El ejercicio docente requiere de una formación especializada y de condiciones que favorezcan un desempeño pertinente, ya que tiene la delicada tarea de formar a los futuros profesionales. La complejidad de la docencia, que se desarrolla en diferentes escenarios y bajo las más diversas condiciones, queda de manifiesto en las distintas tradiciones cultivadas desde las disciplinas que han dado origen a las actuales profesiones y las características de los niveles escolares en donde se imparte (licenciatura, maestría o doctorado).

Es esencial que las universidades y sus autoridades desarrollen y mejoren los procesos de formación y evaluación del profesorado, de tal manera que se orienten hacia la mejora de la práctica docente y las condiciones del contexto que la favorecen. La instauración de iniciativas de evaluación o su revisión a nivel institucional merecería una mayor planeación y seguimiento, con el fin de que sean verdaderamente útiles para mejorar su calidad. También podrían convertirse en una oportunidad para reflexionar y acordar las características locales que dicha actividad debería cubrir.

Esta perspectiva se encuentra alineada con la concepción de que una buena docencia universitaria deriva de dos grandes factores: 1) la actualización de los contenidos de la disciplina a enseñar, y 2) la formación docente, lo que implica reconocer que la enseñanza requiere de una formación especializada en pedagogía y metodologías didácticas. Combinar ambas dimensiones es fundamental para poder tener una docencia de calidad.

Se reconoce que la constitución de grupos heterogéneos al interior de las IES dificulta la toma de decisiones sobre la identificación y puesta en práctica de los elementos más apropiados para cultivar una enseñanza de calidad.

La implementación de iniciativas de evaluación de la docencia requiere revisarse con el fin de asegurar su utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza. Asimismo, debe tenerse presente que estas iniciativas son una poderosa oportunidad para reflexionar y acordar las características locales de la actividad docente. De igual manera, es esencial que en la universidad se desarrollen y optimicen los procesos de formación que tienen como insumo los resultados de la evaluación del profesorado.

Más allá del discurso, es necesario examinar en la práctica que la importancia de la docencia universitaria transita por reforzar la dignidad y el reconocimiento social que tuvo en el pasado; de lo contrario, todo quedará en retórica. También se requerirá incorporar en el imaginario de los maestros, como un valor de primer orden, su identificación como tales, lo cual trasciende el dominio de su disciplina particular y los distingue como miembros de una profesión académica, es decir, como auténticos profesores universitarios.

Después de realizar las investigaciones en las universidades participantes se detectaron necesidades concretas, las cuales se presentan en tres grupos de reflexiones (macro, meso y micro), según el modelo de análisis ofrecido por Canales, Leyva, Luna y Rueda (ver anexo 1).

NIVEL MACRO

En países como México y España prevalece una concepción mercantilista de la universidad, por lo que recuperar su enfoque humanista y su responsabilidad social es una tarea pendiente. Aun cuando la situación financiera de las IES se caracteriza actualmente por importantes deficiencias presupuestarias, esto no debe justificar el desconocimiento del carácter humanista propio de la institución.

Los académicos requieren articular de forma adecuada las tres tareas esenciales de la universidad: docencia, investigación y extensión. Habitualmente, en la mayoría de las universidades, según las disciplinas y el régimen de designación o contratación, algunos profesores privilegian en su desempeño una u otra de las funciones, limitando así su tarea. La docencia requiere de la investigación y

la extensión para enriquecer su desempeño con el desarrollo y los avances científicos y con la aplicación de los conocimientos adquiridos en las realidades sociales, laborales y productivas en el ámbito de cada institución.

En cuanto a las acciones de corte estructural que se ponen en marcha en los sistemas de educación superior, conviene diferenciar claramente las funciones académicas y asumir la relevancia de la actividad docente. En principio, sería necesario que las medidas a implementar no coloquen una estructura de incentivos o generalicen un modelo académico que desaliente el ejercicio docente. A esto se agrega que en la mayoría de los países de Iberoamérica se han establecido sistemas de incentivos que privilegian las actividades de investigación mediante el reconocimiento tanto académico como económico. Esto genera que la mayor parte de los profesores universitarios, en especial los más jóvenes, prefieran dedicarse a la investigación, en detrimento de la docencia, la extensión y la proyección social. Lo anterior, además, provoca un vaciamiento de la función docente, con el consecuente deterioro de la calidad de los estudios universitarios.

En el nivel de posgrado se enfatiza la formación para la investigación y no se desarrolla suficientemente la formación para la docencia. En general, las carreras relacionadas con esta última tienen escasa valoración académica y no son significativas para el desarrollo de las generaciones jóvenes. En el marco del EEES, en España se está valorando gradualmente la formación y el desempeño para el acceso a la docencia universitaria, lo que podría resultar una experiencia importante para su desarrollo en el resto de Iberoamérica. Por esto, los sistemas de evaluación que se instauren y que, por ende, guíen el modo de trabajo y los objetivos a conseguir por parte del profesorado, son indudablemente un factor decisivo para reorientar tal situación.

Para el desarrollo de la docencia, así como de su contexto y su evaluación, debe analizarse, reflexionarse y discutirse sobre la universidad y sus procesos de autoevaluación formativa y de afianzamiento de la calidad. Estos procesos deben ser ampliamente participativos y deben estar vinculados con las otras dimensiones del gobierno

universitario: política, planeación y gestión. Todas estas dimensiones deben concretarse en forma articulada para el desarrollo de la docencia universitaria, particularmente en cuanto a las generaciones más jóvenes. En el marco de los procesos de desarrollo institucional basados en los planes y programas estratégicos articulados entre sí y con las políticas nacionales y de cada región, debe asumirse una perspectiva de futuro, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo científico-tecnológico de mediano y largo plazos.

En el plano de las políticas públicas, tanto nacionales como internacionales, la actividad docente es reconocida como una de las funciones básicas de la universidad. Los discursos resaltan la importancia de la enseñanza como proceso de formación de profesionales capacitados, de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos sociales. Sin embargo, esta concepción adquiere diferentes interpretaciones y formas de ponerse en marcha en los Estados y en las IES. De hecho, en los países iberoamericanos se observa una multiplicidad de universidades, si bien las desigualdades en cuanto a su calidad y reconocimiento no son el mejor modelo de referencia para abordar el desarrollo social en pro de la equidad y la cohesión social. Es arriesgado afirmar, aunque podemos hacerlo, que incluso las disparidades en términos de calidad universitaria pueden incrementar las desigualdades sociales, lo que es contrario a lo que debería ser su función.

Por ello, es necesario plantearse seriamente que el trabajo conjunto, interrelacionado y con redes de apoyo e intercambio, es la base para el desarrollo de los objetivos finales que las IES deben cumplir.

Las iniciativas que se han trazado en los planes y programas de alcance nacional o internacional, como los amplios procesos de evaluación y acreditación académica, los cambios generacionales entre el personal académico o el incremento en sus niveles de calificación, han tenido un efecto profundo en la composición y el funcionamiento de las tareas académicas y, especialmente, en el desempeño de los profesores. Sin embargo, no han tomado al docente como un referente ni se han propuesto de manera explícita mejorar su actividad.

Aunque a nivel macro se pueden identificar políticas que promueven la dignificación y mejora de la docencia universitaria, la

falta de decisión para que dichas políticas se pongan en marcha de manera efectiva pone de manifiesto la baja incidencia que están teniendo en las universidades a nivel meso.

Esta perspectiva es la que sería conveniente para animar la creación de acuerdos interinstitucionales similares al EEES, incluyendo con especial énfasis a los países iberoamericanos, donde el liberalismo en el desarrollo de las universidades ha permitido crear un tejido institucional que no apoya la equidad y la cohesión social. Únicamente con políticas globales de colaboración se puede aumentar la conciencia y la masa crítica suficiente para confluir en modelos que favorezcan la calidad de la docencia, dentro de un conjunto armónico de crecimiento profesional del profesorado universitario.

NIVEL MESO

Un factor previo a considerar es que los niveles macro y meso del contexto en la docencia deben estar profundamente interrelacionados. De hecho, las políticas macro deben orientar los desarrollos específicos a nivel meso. En este sentido, hay que señalar que las universidades deben dar respuesta a los planes de desarrollo específico de las regiones en las que ofrecen sus servicios. Por esto es necesario considerar la misión de las IES en su contexto, identificando que satisfagan las necesidades de desarrollo personal y social de cada país.

A partir de los análisis realizados se constata que la oferta académica de carreras o titulaciones es, en muchos casos, arbitraria y depende de situaciones de oportunidad económica –por ejemplo, es más factible ofrecer titulaciones de humanidades, necesarias sin duda, que otras de carácter tecnológico–. No obstante, si no se analiza el objetivo de desarrollo regional (sectores a potenciar, por ejemplo), es difícil que la oferta de titulaciones dé respuesta a estas necesidades.

Lo anterior no quiere decir que deba asumirse únicamente un objetivo profesionalizante de las universidades. Estimamos que éste es un error que ha ido instaurándose en las últimas décadas y que ha

llevado a minimizar el valor de las titulaciones de desarrollo personal, cultural y social.

Se considera necesario que los valores de autonomía y libertad de cátedra que se establecen en la normatividad institucional para el desempeño académico vayan a la par de la responsabilidad social que demanda el ejercicio docente en la delicada tarea de formar y habilitar profesionales.

En este nivel destaca que, como condición necesaria para el logro de la calidad de la docencia universitaria, debe considerarse la naturaleza de las disciplinas y su historia, así como la adecuación de los planes de formación del profesorado a las características y contextos de cada titulación.

En general, la evaluación de la enseñanza se concibe como una tarea impostergable, aunque existen discrepancias con respecto a su implementación y utilización sumativa. Por ello, se insiste en la necesidad de orientar la evaluación docente hacia la evaluación formativa, cuyos resultados puedan contribuir a la introducción de mejores prácticas. Asimismo, esto debe permitir la revalorización de la enseñanza como una función sustantiva para la formación de profesionales y ciudadanos.

El modelo propuesto y los instrumentos desarrollados permiten identificar, desde la perspectiva de los diferentes actores (directivos, docentes y estudiantes), los elementos a mejorar en los programas, las actividades y los servicios, que son variables institucionales que inciden de manera directa en la formación académica y profesional de los estudiantes.

Las políticas institucionales reflejan un interés en los aspectos relacionados con una educación integral, centrada en el estudiante y por competencias. Sin embargo, esto debe traducirse en la práctica cotidiana de la docencia, trascendiendo el plano discursivo y retórico. Asimismo, es evidente que la acreditación es un mecanismo relevante para dar cuenta de la calidad de los programas institucionales, pero no puede convertirse en un fin en sí misma, sino en un medio que oriente la gestión universitaria hacia el logro de la calidad. Al respecto, debe tenerse presente que el hecho de privilegiar la acredi-

tación de los programas educativos ha modificado la administración educativa, por un lado, y las prácticas docentes, por el otro.

La contratación de profesores por un número de horas determinado es un obstáculo para el desarrollo del ejercicio docente, ya que introduce un elemento de inestabilidad laboral y plantea condiciones poco favorables para la práctica. En los estudiantes se percibe apatía y poco interés de participar tanto en la vida universitaria como en la promoción del cambio institucional.

NIVEL MICRO

En las IES participantes existen diferentes condiciones de contratación de los profesores, lo cual tiene implicaciones en la colaboración y el compromiso con la toma de decisiones académicas a nivel institucional. En todos los casos, la falta de coordinación y participación de los docentes en torno al proyecto educativo se destaca como un elemento a mejorar, y en algunas universidades se hace notar que los maestros consideran conveniente la recuperación de buenas prácticas docentes mediante el trabajo colegiado entre pares.

En cuanto a los procesos de comunicación entre los diversos actores de las instituciones, como aspectos a mejorar se mencionan las relaciones entre pares y el reconocimiento de los roles del personal docente y el administrativo en la generación de condiciones que favorezcan el trabajo en el aula.

Por lo que se refiere a las características de los alumnos, un factor que representa un reto para los profesores es la heterogeneidad de los perfiles de ingreso; en algunos casos, en términos de sus antecedentes económicos y socioculturales y, en otros, en términos de su nivel de formación previa e, incluso, de su nivel de motivación y compromiso con el aprendizaje.

En relación con las características de los docentes, en buena parte de ellos y también desde la perspectiva de los estudiantes, se reconoce la necesidad de mejorar la formación del profesorado, tanto en aspectos propios de la disciplina como en habilidades pedagógicas o instrumentales para apoyar la mejora de la calidad de la docencia.

El nivel de motivación y compromiso con el ejercicio de la docencia se ve afectado por una diversidad de factores, desde aquellos relativos a las materias asignadas o el sentido de pertenencia, hasta los que dependen de los criterios de evaluación de los profesores, los cuales privilegian más los aspectos relacionados con la investigación, en detrimento de la enseñanza. Desde la perspectiva de los estudiantes, se señala una buena comunicación con los maestros, así como la confianza en sus conocimientos disciplinares y en su experiencia. Con respecto a las características de las aulas y el tamaño de los grupos, tanto docentes como alumnos reconocen carencias que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos generales, el modelo empleado permitió hacer un análisis ordenado de las complejas condiciones institucionales para cumplir con la función docente de las organizaciones educativas de nivel superior. De igual manera, contribuyó a poner de relieve la importancia de identificar los puntos de vista de los directivos, profesores y estudiantes para explorar las posibles vías de comunicación entre ellos e integrar acciones más coordinadas en beneficio del crecimiento continuo de la actividad docente.

No está de más recalcar la conveniencia de seguir profundizando en el análisis de la información recabada. Esto permitirá identificar más pistas para orientar la acción institucional e individual en favor del reconocimiento social de la actividad docente y de la necesaria formación profesional de los profesores, tanto inicial como permanente.

Todos los esfuerzos de cada uno de los actores para lograr una docencia de la más alta calidad serán insuficientes si las iniciativas no se complementan para hacerle frente, de manera decisiva, a la construcción de condiciones que aseguren un crecimiento continuo de la labor de los profesores en las IES. En gran medida, de esta empresa dependerá el futuro exitoso de la formación profesional de los estudiantes de hoy.

Modelo para el estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia

En relación con el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”, se utilizó un modelo conceptual que permitió organizar por niveles una serie de indicadores para el diseño y desarrollo del constructo.

En el nivel macro se hace referencia a las políticas nacionales e internacionales que repercuten en las IES, particularmente las que afectan la práctica docente, y cómo dichas políticas se implementan en la normatividad de las universidades.

El nivel meso contempla las condiciones institucionales del trabajo docente, tales como la planeación, los planes y programas de estudio, el equipamiento y la infraestructura. De igual forma, comprende la organización académica del personal docente, sus condiciones laborales y características, y los programas de apoyo a la docencia. Para ello se analizaron las normas –reglamentación de cada IES relativa al personal, condiciones de trabajo y requisitos que deben cumplirse nacionalmente–, considerando las singularidades de la institución, así como su orientación hacia la docencia o investigación y el tamaño y grado de consolidación.

Finalmente, el nivel micro se refiere a las condiciones institucionales que tienen una influencia más directa en la práctica docente dentro del aula, las cuales pueden ser previas, simultáneas o posteriores al proceso educativo. En este caso hay un primer grupo de factores que pueden afectar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo grupo comprende los factores que pueden

afectar el desarrollo de dicho proceso. Por último, un tercer grupo está formado por los factores que pueden propiciar la reflexión posterior al mismo.

Este modelo reconoce la importancia de un análisis sistemático de los factores contextuales asociados a la labor docente con el fin de proponer estrategias institucionales que permitan orientar las iniciativas para la formación de los profesores.

El propio modelo considera que las políticas educativas no pueden abordarse dissociadas del conjunto de las políticas específicas para la educación superior y de aquellas que se espera atiendan el desarrollo de la docencia. Es por ello que planteamos la necesidad de investigar los factores organizados en tres niveles generales para analizar sus efectos en el desempeño de la función docente y descubrir cómo estas condiciones y factores se asocian, interactúan y determinan los niveles de competencia docente, además de valorar su susceptibilidad de cambio.

De esta forma, se pretende abordar el estudio de la dimensión del contexto institucional del modelo de evaluación de competencias docentes,¹ modelo teórico validado que reconoce la importancia de profesionalizar las instituciones educativas por medio de un análisis de las acciones que impactan en la práctica docente y de ubicar las políticas, condiciones institucionales y prácticas de gestión como factores que inciden de manera directa en la calidad de la enseñanza, con la intención de visualizar aquellas que deben de promover las instituciones en tanto espacios de democratización y participación.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INDICADORES

El equipo de investigadores de México desarrolló, de manera colegiada, una primera propuesta de indicadores a investigar, organizados en los tres niveles del modelo, para el estudio de los facto-

1 Proyecto financiado por el Conacyt, núm. 61295. Responsable técnico: Dr. Mario Rueda Beltrán, IISUE-UNAM. Corresponsables: Dra. Benilde García Cabrero, Facultad de Psicología, UNAM; Dr. Javier Loredo Enriquez, UIA; Dra. Edna Luna, UABC. Asistentes: Marisol de Diego Correa y Cristina Hernández Mejía.

res contextuales que pueden afectar positiva o negativamente las prácticas docentes. Una vez acordados en esta primera instancia de diseño, se organizó un seminario con los participantes del equipo extendido, que incluye a investigadores de otras universidades iberoamericanas. Durante el seminario, además de compartir visiones y delimitar el alcance del estudio, se llevó a cabo un proceso de validación de los indicadores ya organizados en los tres niveles del modelo.

La metodología de validación consistió en un ejercicio de jueceo independiente, con base en los criterios de su pertinencia, relevancia y suficiencia para el estudio mediante una escala de valoración tipo Lickert. La *pertinencia* tiene que ver con el grado en que cada indicador forma parte del nivel de análisis en el que fue ubicado; la *relevancia* se refiere al grado en que cada indicador permite recuperar información útil para los propósitos del estudio y el modelo de evaluación de partida, mientras que la *suficiencia* se refiere a la medida en que el conjunto de indicadores de cada dimensión permite dar cuenta del constructo. Además de la emisión de estos juicios, se pidió a los investigadores que hicieran observaciones y sugerencias para mejorar los indicadores propuestos, así como agregar aquellos que, a su juicio, no estaban contemplados y podían ser factores importantes en el desarrollo de la docencia.

Como resultado de este proceso se obtuvo un conjunto de indicadores, cuyo nivel de concreción permitió la construcción de los diversos instrumentos que se utilizaron para la fase del estudio de campo, la cual se llevó a cabo en paralelo en diferentes universidades iberoamericanas. Una de las intenciones de compartir los mismos indicadores para el estudio fue la posibilidad de hacer comparaciones entre universidades y países a partir de los resultados en los diversos contextos y desde las distintas fuentes de información.

CUADRO 1.

Dimensiones del nivel macro

Dimensión	Indicadores
Políticas internacionales con impacto en el ámbito educativo y, específicamente, en la práctica docente	<ol style="list-style-type: none">1. Qué lineamientos o sugerencias se retoman. Ejemplos: condiciones laborales; procesos de formación, evaluación y desarrollo profesional docente; enfoques pedagógicos; contenidos interdisciplinarios; vínculos entre investigación y docencia; calidad educativa. Distinguir entre lineamientos académicos y lineamientos laborales.2. De dónde se toman. Ejemplos: ONU, UNESCO, OEA, BID, BM, OCDE, específicamente para el país y la región en la que se encuentra la institución.3. Cómo se consideran, implementan o adaptan.
Políticas nacionales con impacto en el ámbito educativo y, específicamente, en la práctica docente	<ol style="list-style-type: none">1. Qué lineamientos o iniciativas se retoman. Ejemplos: normatividad para regular al personal y la actividad docente; programas para normar, mejorar e incentivar el ejercicio docente; aspectos de competitividad, evaluación, acreditación y mejora institucional; evaluación de programas educativos y al personal académico. Distinguir si los lineamientos se vinculan al ámbito educativo o laboral.2. De dónde se retoman:<ol style="list-style-type: none">a) Leyes generales, acuerdos y reglamentos en el ámbito sectorial, federal o central, y local o estatal.b) Planes y programas sectoriales, federales o centrales y locales o estatales a nivel superior.c) Otras propuestas de actores nacionales relevantes. Ejemplos: organismos gremiales, sindicatos, instituciones, organizaciones no gubernamentales, ANUIES, etcétera.3. Cómo se consideran, implementan o adaptan.4. Procesos de acreditación de programas de licenciatura y posgrado: ¿Cuáles son? ¿Cómo son o en qué consisten? ¿Cuál es su impacto en la práctica docente?

CUADRO 2.

Dimensiones del nivel meso

Dimensión	Indicadores
Planes y programas institucionales	<ol style="list-style-type: none">1. Tipo de proyecto educativo (misión, visión y estrategias institucionales) y perfil que demanda del docente.2. Normatividad institucional: reglas que regulan la actividad docente.3. Programas de formación docente y continua:<ol style="list-style-type: none">a) Tipo: pedagógica o disciplinar.b) Características: frecuencia, duración, si cuentan con apoyo externo, etcétera.4. Programas de evaluación docente:<ol style="list-style-type: none">a) Tipos y propósitos de la evaluación: sumativa, formativa, etcétera.b) Quién realiza la evaluación. Ejemplos: Coneau en Argentina, ANECA en España.c) Usos de la evaluación. Ejemplos: medio de control, verificación del cumplimiento de planes institucionales y programas para conocer y estimular el desempeño docente, fines estadísticos, realizar reuniones de academia, revisión de la normatividad, etcétera.d) Impacto de la evaluación en el corto, mediano y largo plazos. Ejemplos: en el desarrollo de la autonomía y autorregulación del profesorado; en su participación en proyectos; detección de sus necesidades de capacitación para la actualización y mejora de la práctica docente; en la acreditación, mantenimiento o consolidación de programas educativos; en el logro de indicadores; proceso de rediseño curricular y reconocimiento de organismos de evaluación externos, etcétera.5. Otras acciones de la planeación institucional dirigidas a la actividad docente. Ejemplos: becas o programas para el desarrollo profesional, becas específicas para la formación docente.
Cultura institucional	<ol style="list-style-type: none">1. Tamaño de la institución y nivel de consolidación. Señalar los criterios o escala utilizados para medir el nivel de consolidación.2. Infraestructura, equipamiento (número y condiciones físicas de las aulas, bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios, ambientes virtuales de aprendizaje, etcétera) y servicios (impresión, fotocopiado, cafetería, sala de maestros, etcétera) de la institución.3. Clima institucional:<ol style="list-style-type: none">a) Autonomía institucional (señalar los criterios de estructuración de la plantilla docente).b) Nivel de cohesión interna.

Condiciones laborales de los docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de contratación <ol style="list-style-type: none"> a) Definitividad: permanente, temporal. b) Tiempo: horas, medio tiempo, tiempo completo. Explicitar los criterios de asignación en función del tiempo o dedicación para facilitar la comparación entre los distintos países. c) Participación en programas de estímulos. Especificar si son institucionales, nacionales u otros. 2. Políticas y criterios de asignación de: <ol style="list-style-type: none"> a) Carga horaria. b) Materias. 3. Nivel de satisfacción con la asignación de materias y la carga horaria. 4. Mecanismos de promoción del profesorado.
Organización académica (cómo cada uno de estos aspectos facilitan o dificultan la práctica docente)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación de la institución. Señalar si se divide de acuerdo con las áreas de conocimiento (disciplinas, subdisciplinas) o por departamentos. 2. Actividades de intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre docentes y hacia dónde se dirigen. 3. Otras funciones del docente: <ol style="list-style-type: none"> a) Vínculo docencia-investigación. b) Tutorías: académicas o temáticas, pedagógicas, consejería, orientación vocacional.

CUADRO 3.

Dimensiones del nivel micro

Factores que pueden afectar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Dimensión	Indicadores
Programas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características de los programas: <ol style="list-style-type: none"> a) Actualización de programas. b) Criterios de definición de programas (perfil de egreso). 2. Disponibilidad/acceso a: <ol style="list-style-type: none"> a) Plan, programa y materiales curriculares. b) Materiales de apoyo educativo. 3. Nivel de participación de los profesores en la planeación académica.

Características del docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asignaturas impartidas: <ol style="list-style-type: none"> a) Cantidad y tipo. Ejemplos: teórica, práctica. b) Modalidad. Ejemplos: presencial, semipresencial, abierta, a distancia o virtual. c) Etapa o fase de formación. Ejemplos: inicial, terminal. d) Experiencia del docente. Especificar área profesional, materia o actividad. e) Antigüedad en el trabajo docente. 2. Identidad profesional del docente: <ol style="list-style-type: none"> a) Nivel académico. Especificar máximo título obtenido. b) Trayectoria docente en otras instituciones. c) Formación pedagógica. 3. Aspectos psicosociales: <ol style="list-style-type: none"> a) Sentido de pertenencia a la institución/ profesión. b) Motivación hacia la labor docente. c) Confianza en sí mismo, en sus colegas y en la institución. d) Niveles de autonomía y liderazgo con los que la institución le permite desempeñarse.
Características de los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes del estudiante (perfil de ingreso): <ol style="list-style-type: none"> a) Características sociodemográficas: edad, dedicación exclusiva o no a la escuela, si trabaja, origen étnico o extranjero, discapacidad, etcétera.

Factores que pueden afectar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Infraestructura.	1. Condiciones de infraestructura del aula.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tamaño: proporción profesor-alumno. 2. Constitución: grupos homogéneos o heterogéneos en función de las características personales y académicas de los alumnos.
Características del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Perfil de los estudiantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Nivel académico: habilidades y conocimientos. Indicar la fuente y el criterio utilizado para determinar este aspecto. b) Motivación y expectativas hacia la carrera y la asignatura específica.
Procesos grupales.	1. Tipos, medios y mecanismos de comunicación entre docente y alumnos. Considerar si se utilizan aulas virtuales o alguna otra forma de TIC.

Factores que pueden propiciar la reflexión posterior del proceso enseñanza-aprendizaje

Actividades o espacios generados	1. Espacios colegiados donde se comparten las experiencias docentes.
Usos o finalidades de las actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración o evaluación de la práctica. Prácticas vigentes. 2. Retroalimentación hacia la labor docente.

Afore	Administradora de Fondos para el Retiro
Alba	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ARCU-SUR	Acreditación Regional de Carreras Universitarias
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CCyATNG	Comisión de Condiciones y Ambiente de Trabajo de Nivel General
CCyATNP	Comisión de Condiciones y Ambiente de Trabajo de Nivel Particular
CEAPIES	Comité de Evaluación y Acreditación para las Instituciones de Educación Superior
CEIICH	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
Comace	Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C.
CIEES	Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior

Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Coneau	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGECI	Dirección General de Cooperación e Internacionalización
DGEE	Dirección General de Evaluación Educativa
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos
EEES	Estructura del Espacio Europeo de Educación Superior
EGEL	Examen General para el Egreso de la Licenciatura
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
EPA	Estatuto del Personal Académico
FC	Facultad de Ciencias
FEC	Facultad Experimental de Ciencias
Fetrauve	Federación de Trabajadores Universitarios
Fundayacucho	Fundación Gran Mariscal de Ayacucho
GFA-LUZ	Grupo focal de autoridades de LUZ
GFD-LUZ	Grupo focal de docentes de LUZ
GFE-LUZ	Grupo focal de estudiantes de LUZ
GFA-Unica	Grupo focal de autoridades de Unica
GFD-Unica	Grupo focal de docentes de Unica
GFE-Unica	Grupo focal de estudiantes de Unica
IES	Instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social

Infonavit	Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LUZ	La Universidad del Zulia
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Mercosur	Mercado Común del Sur
MPPCTI	Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación
MPPE	Ministerio del Poder Popular para la Educación
MPPEs	Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior
MPPEU	Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria
MPPEUCT	Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología
NEF	Nivel educativo familiar
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ORELAC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PAPIME	Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEI	Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo
PEII	Programa de Estímulo a la Investigación y la Innovación
Pepasig	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura

PNF	Programas Nacionales de Formación
PNFA	Programas Nacionales de Formación Avanzada
PPI	Programa de Promoción del Investigador
Pride	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PSE	Programa Sectorial de Educación
RAES	Revista Argentina de Educación Superior
Relapae	Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación
Relec	Revista Latinoamericana de Educación Comparada
RIIED	Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia
RIU	Red Inalámbrica Universitaria
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SAECE	Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIT	Sistema Institucional de Tutorías
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUAYED	Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UIA	Universidad Iberoamericana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unica	Universidad Católica Cecilio Acosta
Untref	Universidad Nacional de Tres de Febrero
UV	Universitat de València

MARIO RUEDA BELTRÁN

Es investigador titular y actual director del IISUE de la UNAM; doctor en ciencias de la educación por la Universidad de París VIII, e investigador nivel II del SNI. Autor de varios libros, capítulos y artículos en revistas especializadas en investigación educativa, sus principales líneas de estudio giran en torno a la evaluación de la docencia universitaria. En años recientes, ha coordinado libros acerca de la investigación en educación y la evaluación de los académicos en la universidad. Asimismo, ha contribuido a la comprensión, el desarrollo y la promoción del conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación docente y la investigación educativa.

EDNA LUNA SERRANO

Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa, ha realizado estancias de investigación en la Oxford Brookes University y la Universidad de Barcelona. Es investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC y miembro del SNI nivel II. Desde hace 20 años su línea de investigación es la evaluación educativa, en particular de la docencia y la formación profesional. Es autora de numerosos artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y libros. Actualmente es coordinadora de la RIED, miembro de la Junta de Gobierno de la UABC, directora editorial de

la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* y editora asociada de *Infancia y aprendizaje*.

EDITH J. CISNEROS

Es doctora en ciencias en las especialidades de administración, educación superior y evaluación por la Universidad de Illinois. Actualmente es coordinadora de investigación de la Facultad de Educación de la UADY y del cuerpo académico consolidado Administración y Políticas Educativas de dicha institución. Miembro del SNI nivel II, ha presentado y publicado los resultados de sus investigaciones en prestigiosas revistas de América Latina, Estados Unidos y Europa. Sus estudios se centran en la evaluación y el desarrollo del personal académico, el aprendizaje organizacional, la evaluación de los programas y los aspectos éticos en la evaluación e investigación.

MARÍA CRISTINA PARRA-SANDOVAL

Doctora en estudios del desarrollo por el Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela. Desde 1975 es docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Investigadora de las políticas públicas de educación superior, la profesión académica, evaluación e internacionalización de la educación superior. Es responsable de la línea de investigación en sistemas, políticas y actores de la educación superior en el doctorado en ciencias humanas de LUZ. Fue coeditora de la revista *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología* hasta 2014. Actualmente coordina el Observatorio Nacional Temático sobre Movilidad Académica y Científica-Venezuela, adscrito al Observatorio Nacional Temático de Venezuela, del Obsmac-UNESCO.

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA

Es profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional sobre políticas, planeación, gestión y evaluación de la educación. Es director de posgrados en la Untref donde, además, dirige

el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el doctorado en políticas y gestión de la educación superior y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación; director de la Cátedra UNESCO Educación y Futuro para América Latina. Reformas, Cambios e Innovaciones, y presidente de la SAECE. Como investigador, es categoría I. Dirige la Relapae, la RAES y la Relec. Es autor de más de 200 publicaciones sobre educación argentina y latinoamericana.

JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH

Profesor titular de la UV, departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Investigador principal del Grupo de Innovación Docente InnovAMIDE, miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM Educo y de la RIIED. Doctor en filosofía y ciencias de la educación (*cum laude*), premio extraordinario de doctorado. Sus líneas de investigación son la medición y evaluación educativas, la evaluación del profesorado y la innovación educativa.

Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia

se terminó de imprimir en noviembre de 2016 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.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y, para el papel de forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

El tiraje consta de 200 ejemplares de un tiro de 500.