



Universidad de Oviedo
Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado
“Docencia e Innovación de la Educación Superior”
(Relaciones Internacionales) Programa en convenio

TESIS DOCTORAL

HIBRIDACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA
El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora
(México)

Joaquín López García

Agradecimientos

A mis tutores Dr. Alejandro Rodríguez Martín y Dr. Emilio Álvarez Arregui, por su tutela comprometida y tenaz, es seguro que sin su intervención y acompañamiento no hubiera sido posible este trabajo.

A mi madre, a quien siempre le voy a agradecer su tenacidad y entrega para que uno de sus hijos llegara “a ser alguien”.

A mis hijos que fueron el punto de apoyo e inspiración en mi proceso.

A Silvia, que siempre tuvo un gesto de impulso para el logro de esta meta.

A Yolanda, recordándole que la vida no termina aun..

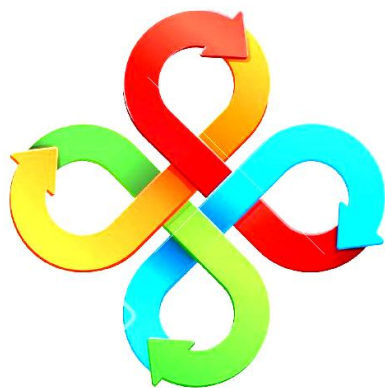
Gracias a Todos



“Hoy es siempre todavía”

Antonio Machado

*Proverbios y cantares
(Nuevas Canciones) (1ª Parte)*





INTRODUCCIÓN	21
---------------------	-----------

MARCO TEÓRICO	33
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1.

DOCENCIA UNIVERSITARIA. REFERENTES BÁSICOS	33
---	-----------

Introducción	35
1.1. Contexto internacional	36
1.2. El contexto nacional, estatal y municipal	45
1.3. La docencia universitaria	48
1.4. Perfil del docente universitario	62
1.5. La docencia universitaria y la hibridación	68
Reflexiones de síntesis	70

CAPÍTULO 2.

HIBRIDACIÓN DOCENTE	73
----------------------------	-----------

Introducción	75
2.1. Hibridación docente: conceptualización	76
2.2. Teoría de las culturas híbridas	78
2.3. Práctica docente híbrida. Características	81
2.4. ¿Qué hacer para resolver el dilema? Estrategias	87
2.5. Problemáticas y oportunidades	92
2.6. La visión desde la globalización	98
Reflexiones de síntesis	101

CAPÍTULO 3.

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	105
---	------------

Introducción	107
3.1. Antecedentes históricos	108
3.2. Contexto político normativo	109
3.3. Contexto político institucional	113
3.4. Contexto académico funcional	116
3.5. Justificación de la existencia de las Unidades UPN	124
Reflexione de síntesis	131



CAPÍTULO 4

LA UNIDAD 162 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 137

Introducción	139
4.1. La UPN en Zamora	140
4.2. Estructura organizativa y funcional	147
4.3. Personal académico y gestión institucional	150
4.4. Estrategias y proyectos	162
4.5. Clima y cultura (posibilidades y problemáticas)	164
Reflexiones de síntesis	166

CAPÍTULO 5

CAMINO A LA INNOVACIÓN 173

Introducción	175
5.1. Conceptualización de innovación	175
5.2. Tipologías	177
5.3. Estrategias innovadoras	185
5.4. Problemáticas y oportunidades	187
5.5. Otra opción para la docencia universitaria: el enfoque socioeducativo	199
Reflexiones de síntesis	203

MARCO EMPÍRICO 209

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 209

Introducción	211
6.1. La preocupación investigativa y Objetivos	213
6.2. Características generales del diseño	214
6.3. Metodología	218
6.4. Estructura general/fases	225
6.5. Población y participantes	227
6.6. Técnicas e instrumento de recogida de información	238
6.7. Tratamiento de la información	243
Reflexiones de síntesis	245



CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE RESULTADOS 251

Introducción	253
7.1. Datos sociodemográficos de los participantes	254
7.2. Resultados de la aplicación del cuestionario	262
7.3. Resultados de las entrevistas	283
7.4. Implicaciones de la interpretación	287
Reflexiones de síntesis	288

CAPÍTULO 8.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO 291

Introducción	293
8.1. Propuesta de mejora de la docencia universitaria en la UPN - 162	294
8.2. Consecuencias de autoevaluación de la Unidad	295
8.3. Análisis de las principales brechas académicas y de gestión	302
8.4. Planeación de la Unidad UPN-Zamora	303
Reflexiones finales	308

FUENTES CONSULTADAS 311

Fuentes Bibliográficas	301
Fuentes Normativas	320
Fuentes Electrónicas	320

ANEXOS 323

Anexo 1. Decreto de creación de la UPN.	325
Anexo 2. Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional	335
Anexo 3. Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica	353
Anexo 4. Acuerdo número 299	367
Anexo 5. Instrumento de investigación: Cuestionario	371
Anexo 6. Análisis estadístico	377
Anexo 7. Glosario de siglas	383



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla n° 1. Lista de entrevistados	255
Tabla n° 2. Adscripción del personal entrevistado	256
Tabla n° 3. Edades del personal entrevistado	256
Tabla n° 4. Orientación sexual del personal	257
Tabla n° 5. Funciones	258
Tabla n° 6. Situación administrativa	259
Tabla n° 7. Experiencia docente a nivel superior del personal entrevistado	260
Tabla n° 8. Grados de titulación	261
Tabla n° 9. Disposición hacia el alumnado	263
Tabla n° 10. Clima del aula	264
Tabla n° 11. Respeto al alumnado	265
Tabla n° 12. Motivación al alumnado	266
Tabla n° 13. Orientación universitaria	267
Tabla n° 14. Interés hacia el alumnado	268
Tabla n° 15. Participación desarrollo institucional.	269
Tabla n° 16. Capacitación del profesorado	270
Tabla n° 17. Interés por la actualización académica	271
Tabla n° 18. Integración del profesorado	272
Tabla n° 19. Comunicación docente	273
Tabla n° 20. Implicación en actividades colectivas	274
Tabla n° 21. Trabajo colectivo y prestigio académico	275
Tabla n° 22. Satisfacción con el trabajo colectivo	276
Tabla n° 23. Esfuerzo y trabajo colectivo.	277
Tabla n° 24 Capacidad profesional docente.	278
Tabla n° 25. Conocimientos metodológicos.	279
Tabla n° 26. Dificultades práctica docente	280
Tabla n° 27. Formación profesional del profesorado.	281
Tabla n° 28. Atención individualizada o grupal	282



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n° 0. Estructura del proceso de investigación	25
Figura n° 1. Instalaciones de la UPN 612	140
Figura n° 2. Edificio B de la UPN Zamora	142
Figura n° 3. Área de cubículos	143
Figura n° 4. Panorámica de la UPN Zamora	145
Figura n° 5. Grupo trabajando	146
Figura n° 6. Nuevas instalaciones	148
Figura n° 7. Grupo en sesión plenaria	151
Figura n° 8. Servicios escolares	157
Figura n° 9. Organigrama de la UPN Zamora	160
Figura n° 10. Estructura del proceso de investigación	212
Figura n° 11. Ficha técnica de la investigación	237

ÍNDICE DE GRÁFICA

Gráfica n° 1. Frecuencias y porcentajes de la adscripción	256
Gráfica n° 2. Frecuencias y porcentajes de las edades	257
Gráfica n° 3. Frecuencia y porcentaje de la orientación sexual	257
Gráfica n° 4. Frecuencias y porcentajes de las funciones	258
Gráfica n° 5. Frecuencia de situación administrativa	260
Gráfica n° 6. Porcentajes de la situación administrativa	260
Gráfica n° 7. Frecuencia y porcentaje de la experiencia docente	261
Gráfica n° 8. Frecuencia y porcentaje de titulación	262
Gráfica n° 9. Disposición hacia el alumnado	263
Gráfica n° 10. Clima del aula	264
Gráfica n° 11. Respeto al alumnado	265
Gráfica n° 12. Motivación al alumnado	266
Gráfica n° 13. Orientación universitaria	267
Gráfica n° 14. Interés hacia el alumnado	268



Gráfica n° 15. Participación desarrollo institucional	269
Gráfica n° 16. Capacitación del profesorado	270
Gráfica n° 17. Interés por la actualización académica	271
Gráfica n° 18. Integración del profesorado	272
Gráfica n° 19. Comunicación docente	273
Gráfica n° 20. Implicación en actividades colectivas	274
Gráfica n° 21. Trabajo colectivo y prestigio académico	275
Gráfica n° 22. Satisfacción con el trabajo colectivo	276
Gráfica n° 23. Esfuerzo y trabajo colectivo	277
Gráfica n° 24. Capacidad profesional docente	278
Gráfica n° 25. Conocimientos metodológicos	279
Gráfica n° 26. Dificultades práctica docente	280
Gráfica n° 27. Formación profesional del profesorado.	281
Gráfica n° 28. Atención individualizada o grupal	282

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN





Justificación

La formalización del presente trabajo es una concreción realizada como colofón de una etapa en la cual se cursó el Doctorado en Docencia e Innovación de la Educación Superior, desarrollado gracias al convenio de colaboración entre la Universidad de Oviedo y la Escuela Normal Superior de Michoacán.

El tema que en él se aborda es un punto de preocupación institucional ya que desde su creación la Universidad Pedagógica Nacional ha sido formada por personal académico de diverso origen, atendiendo la finalidad de esta universidad que fue creada para atender la profesionalización del magisterio mexicano que en 1975, año aproximado a la fecha de creación, adolecía de reconocimiento legal a su quehacer como profesión. Y además:

Para la UPN, institución que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que por mas de 30 años ha ofrecido desarrollo profesional y capacitación para los profesores del sistema de educación básica, es un imperativo impulsar la definición de nuevos modelos y esquemas de gestión del aprendizaje para la vida que reclama el docente contemporáneo, esto supone no solo acuerdos políticos, sino nuevos arreglos institucionales, así como mecanismos de seguimiento y evaluación continua capaces de constatar que las prácticas docentes se transforman en favor de la atención a una población escolar cada vez mas diversa, social, económica y culturalmente. (Ortega en Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews. 2009:7)

La profesionalización de los maestros de educación básica era uno de los objetivos de la UPN a partir de su creación. No eran profesionales. Su incursión en la práctica docente se hacía después de cursar la carrera de profesor en educación primaria o preescolar que se hacía después de aprobar el nivel de estudios secundarios.

La elevación de la carrera docente a nivel profesional se hizo hasta el año de 1984, de ahí que la UPN atendió la profesionalización de maestros de educación básica de manera intensiva ofertando las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, en diferentes versiones, pero siempre atendiendo los niveles de educación básica.

La UPN ha pasado por diferentes etapas en su vida institucional, siempre ha estado subsistiendo dentro de las Instituciones de Educación Superior gracias a que proporciona servicios de profesionalización, actualización y nivelación que posibilita a los docentes la adquisición de una licenciatura que los ubique como profesionales de la educación.

La realización del presente estudio nos acerca al cuestionamiento de la docencia de los profesores upenianos como profesores de nivel superior, de ahí se desprenden algunos cuestionamientos: *¿Cómo asumen su rol de docentes híbridos los profesores normalistas y los profesionales universitarios que forman parte del personal académico de la UPN-Zamora? ¿Qué es la hibridación docente?, ¿Qué es la docencia universitaria?, ¿Qué y cómo son los docentes universitarios?, ¿En qué consiste el quehacer del docente universitario?, ¿Hay una definición y/o caracterización única de docencia universitaria?, ¿Qué se requiere para*



ser docente universitario?, ¿Qué es necesario hacer para mejorar la docencia universitaria en un contexto institucional de existe la hibridación docente?, ¿Por qué las Unidades UPN de México, como sistemas complejos y abiertos recurren a la autopoiesis como recurso para la sobrevivencia?, además de el dominio del bagaje profesional que una carrera universitaria trae consigo, ¿Son necesarios otros saberes?, ¿Cuáles?, ¿Para qué?, ¿Dónde y cómo se adquieren las competencias formativas para ejercer la docencia universitaria?. Ante esto, Ortega (cit. en Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews, 2009:8) afirma que:

...una ruta productiva que nos permita pasar de la reflexión a la acción debe contener por lo menos estas cuatro líneas de acción:

1. Las instituciones formadoras deben complementarse y coordinar esfuerzos académicos de largo plazo que deriven en propuestas y modelos de buena calidad para proponer rutas de formación para la vida;
2. nuestro propósito común debe ser experimentar con nuevos esquemas para, en colaboración con científicos, formadores, expertos, comunidades de práctica y maestros frente a grupo, avanzar en el diseño de una amplia gama de intervenciones educativas y avanzados programas de formación;
3. la investigación educativa de buena calidad debe ser un recurso relevante para definir y evaluar modelos de gestión del desarrollo profesional;
4. al tiempo que colaboramos y nos coordinamos, es necesario que cada una de nuestras instituciones acuerde su propia reforma, de tal manera que nuestros esfuerzos respondan con calidad a la gran empresa de servir al magisterio.

Las respuestas a estas preguntas nos estarían dando la posibilidad de reconocer muchas determinaciones que definen al docente universitario, y saber cómo aprovechar sus experiencias en beneficio de una mejor práctica docente universitaria.

Diseño de la investigación

La elaboración de esta tesis se ha orientado en base a un método planificado sistemáticamente desde el que se pretende abordar el carácter complejo que envuelve la docencia universitaria y, de manera concreta, el carácter híbrido de esta docencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora en México.

Las cuatro fases desde las que se articula la investigación se adentra en el contexto y el contenido de la docencia universitaria adoptando una perspectiva amplia que permita clarificar conceptos, clarificar enfoques, orientar la práctica y tomar decisiones fundamentadas, ver figura 1. De manera esquemática presentamos el diseño de esta investigación a través de una serie de fases que me han ayudado no solo a dar respuesta a los objetivos que me había planteado inicialmente sino también a ir formándome como investigador. Las fases son las siguientes: Exploración; Fundamentación; Aplicación; y de Cierre.

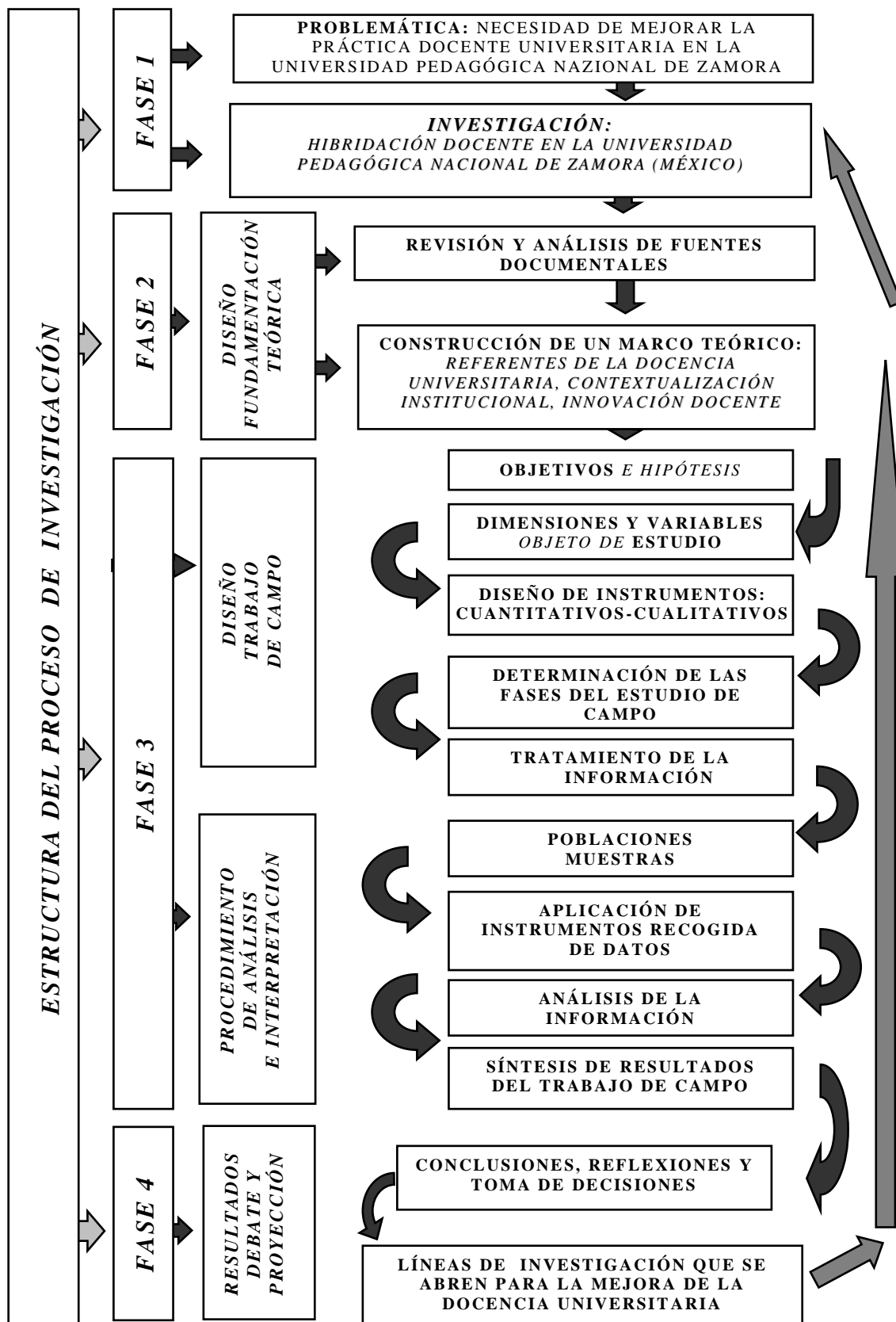


Figura n° 0. Estructura del proceso de investigación (A partir de Álvarez-Arregui, 2002)



I/ Fase de exploración.

El tema que en él se aborda es un punto de preocupación institucional ya que, desde su creación, la Universidad Pedagógica Nacional ha sido formada por personal académico de diverso origen, atendiendo la finalidad de esta universidad que fue creada para atender la profesionalización del magisterio mexicano. Ante este planteamiento no puede soslayarse en ninguna investigación sobre el objeto de estudio de esta tesis, la necesaria revisión en torno al tema objeto de estudio. En este aspecto consideramos que el proceso debe ser lo más sistemático y riguroso posible ya que cuando se frivoliza en este punto pueden producirse errores importantes como volver a investigar sobre lo mismo o no aportar nada nuevo por estar suficientemente investigado.

La revisión de los trabajos empíricos ha resultado problemática dada la diversidad de aspectos que inciden en la docencia universitaria, así como la falta de especificidad de algunas recopilaciones al no detallarse claramente ni la representatividad de las muestras, ni las metodologías utilizadas. En cualquier caso también es cierto que las aportaciones que presentan son un complemento importante para fundamentar el marco teórico y plantear el trabajo empírico.

El primer paso realizar ha sido revisar las investigaciones realizadas en este campo en los últimos años para lo que hemos accedido a bases de datos como TESEO, REDINET o CIDE) entre otras. Sobre los fondos bibliográficos cabe constatar que son tan extensos que resultan inabarcables en su totalidad de ahí que se hayan consultado y seleccionado aquellos que se han considerado más relevantes por su pertinencia con relación a nuestra investigación.

En este primer proceso de indagación han sido de gran ayuda la experiencia de mis directores de tesis en este campo así como los contactos que hemos establecido con otros colegas docentes de amplia experiencia constratada y que desempeñan su labor en la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora y que, desinteresadamente y con gran interés, participaron en esta investigación.

Somos conscientes de que los fondos empleados han sido limitados, por las dificultades en el acceso y la escasa disponibilidad y, de ahí, que no se descarta que existan muchos otros a los que por desconocimiento o por imposibilidad personal, material o espacial no se ha tenido acceso. Como disculpa de las lagunas que pudiesen existir sólo podemos manifestar que en nuestro ánimo siempre ha estado presente incluir una muestra suficientemente representativa de la situación actual en torno a los distintos ámbitos que se abordaban en esta investigación.

II/ Fase Inicial. Justificación y Fundamentación teórica

La primera fase ha supuesto una ayuda inestimable para guiar una fundamentación teórica. Ante la extensión que podría derivarse de adentrarnos en las múltiples aportaciones provenientes de las diferentes



disciplinas se ha optado por presentar aquellas tendencias más significativas que vienen repercutiendo - directa e indirectamente - en la organización y la dirección de las instituciones educativas, en cuanto a las plataformas conceptuales de referencia que orientan la organización y la gestión de las instituciones educativas en base a las investigaciones que se han ido realizando. El grado de concreción ha ido en aumento cuando se han abordado cuestiones relacionadas con la Dirección, la normativa, el liderazgo y los planes institucionales.

Una dificultad importante que me he encontrado se ha derivado de las elecciones que he tenido que hacer dada la diversidad de trabajos y orientaciones existentes si bien siempre he consensuado las decisiones adoptadas procurando no descartar nada previamente e intentar integrarlo siempre que he podido dado que prefiero adoptar enfoques comprensivos e inclusivos siempre que he podido.

Las aportaciones realizadas a través de las revisiones han tratado de diferenciar en todo momento los análisis realizados por los diferentes autores consultados de aquellas otras formulaciones, interpretaciones y reflexiones personales aunque en ocasiones siempre hay argumentaciones donde concurren planteamientos personales y de autores al tenerlos integrados en mi propia estructura mental tanto por mis lecturas previas como por mi práctica profesional.

III/ Fase intermedia. Investigación empírica

La revisión teórica me ha permitido tener una base para plantear el estudio de campo donde he desarrollado una investigación para verificar empíricamente en la práctica la realidad que se vive en los Institutos Politécnicos del Estado de Michoacán en cuanto a la gestión y el liderazgo de sus directores así como también con el clima de trabajo en el que desarrollan sus tareas.

Las revisiones y reflexiones realizadas nos han permitido introducimos en los institutos tecnológicos con un mayor número de referentes. El conocimiento de las percepciones de los directivos conlleva un diseño metodológico mixto que se desarrolla a través de procesos concatenados

Una vez establecidos los objetivos se elaboraron los cuestionarios de los que también se extrajeron las preguntas paara las entrevistas realizadas. Para elaborar la primera herramienta se establecieron unas dimensiones y unas variables que se articulaban a través de ítems específicos. En este proceso se tuvo como referentes otros cuestionarios que se habían utilizado sobre esta temática, así como el trabajo de investigación realizado previo a esta tesis doctoral.

La población a la que se dirigió la investigación abarca ad Pedagógica Nacional de Zaora (México).



La información obtenida desde los cuestionarios posibilitó la generación de una base de datos para su tratamiento cuantitativo. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo y se analizaron las diferencias significativas.

A partir de los datos obtenidos se realizaron entrevistas con los directivos y coordinadores de todos los programas desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional con la intención de enriquecer la investigación con datos cualitativos que nos permitieron debatir, contrastar, profundizar, matizar y perfilar las conclusiones de la misma.

Tras la fundamentación teórica, se procedió a ajustar el diseño de la investigación empírica. El estudio de campo tiene una finalidad diagnóstica y descriptiva dado este planteamiento nos parece el más adecuado ya que desde el conocimiento de las percepciones de los agentes implicados podremos determinar las necesidades, conocer las dificultades, valorar la gestión de las propuestas de intervención que se están llevando a cabo y plantear alternativas y/o vías de mejora para la docencia universitaria en la institución objeto de estudio.

De manera esquemática el proceso seguido ha sido el siguiente:

- Establecimiento de los objetivos de investigación.
- Selección de las variables y las dimensiones en las que se va a trabajar, estableciendo ítems específicos a partir de las revisiones realizadas en el marco teórico y atendiendo a aquellos estudios e instrumentos contrastados empíricamente que se acomodaban a nuestros planteamientos.
- Elaboración y validación del cuestionario
- Construcción de distintas bases de datos atendiendo a las informaciones recogidas por los cuestionarios para proceder a al tratamiento cuantitativo y cualitativo obtenido en la investigación a través de los ítems y de las preguntas abiertas. El tratamiento de la información se ha realizado, por un lado, a través del programa informático SPSS.19 y, por otro lado, mediante el establecimiento de categorías a partir de la búsqueda de palabras clave.
- De forma general, los estadísticos empleados para analizar los datos cuantitativos proporcionados por los cuestionarios han sido principalmente descriptivos – media, mediana, moda, percentiles, porcentajes, desviación típica y análisis de diferencias significativas.

IV/ Fase final. Conclusiones y Propuestas de Futuro

En la última fase se comparan los resultados obtenidos con los objetivos planteados se estructuran las informaciones para su presentación ordenada, se reflexiona sobre el propio proceso que se ha llevado a cabo, se apuntan líneas de investigación para el futuro y se hacen



propuestas de mejora de la docencia y, con ello, del propio desarrollo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora. En cualquier caso la investigación y el debate quedarán abiertos ya que si bien se clarifican unos aspectos se abren nuevos interrogantes que deberán ser abordados desde futuras investigaciones ya que al conocimiento no se le pueden poner límites.

Estructura de la tesis

En el diseño de esta tesis se ha adoptado una estructura interna, que permita manejar e interpretar su contenido de manera conjunta o por capítulos, para dar respuesta al objeto de estudio.

Propósito general:

- Analizar la docencia universitaria y los perfiles profesionales de los profesores en la UPN-162, desde el enfoque de la hibridación docente..

Propósitos específicos

- Aportar un punto de vista endógeno de las características de la docencia y del docente universitario en la UPN-162.
- Explicar e interpretar la hibridación docente y proponer mejoras a la práctica docente de los profesores de la UPN-162.

El presente trabajo de investigación, tal y como ya hemos avanzado, se justifica a partir de que la UPN fue incorporada a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, y debido a esa circunstancia coyuntural los profesores que en ella laboramos nos asumimos como docentes universitarios, aunque nuestra tradición laboral nos mantiene en la inercia de la formación docente, casi como exclusiva tarea profesional, y esto nos enfrenta más a:

...grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados (no solo en cuanto a sus saberes e intereses culturales sino, principalmente con relación al valor que le atribuyen a su formación en el sistema educativo); las múltiples influencias de otras agencias socializadoras; la incorporación de nuevas generaciones de docentes al tiempo que se expanden los sistemas, todo en el marco de una redefinición del papel de los estados (principalmente, aunque no de manera exclusiva, a través de los recursos que destinan a la educación) y con el desarrollo de nuevos modos de regulación de los sistemas escolares. (Poggi, en Tenti Fanfani, 2010:10)

Se presentan dos partes que dan forma al trabajo. La primera de ellas da vida al contenido teórico abordando cinco capítulos que desarrollan las temáticas que han motivado la presente investigación con títulos como “Docencia universitaria” para el capítulo uno; “Hibridación docente” es el capítulo dos; el capítulo tres se titula “La Universidad Pedagógica Nacional”, el cuatro “La unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional” y el cinco lleva el título de “Camino a la



innovación”. Una segunda parte aborda el contenido empírico que da cuenta de la experiencia investigativa con el capítulo seis que lleva por nombre “Diseño de la investigación”, en el capítulo siete se hace el “Análisis de resultados” y en el ocho se ven las “Conclusiones y propuestas de futuro” donde se visualizan los cambios y propuestas de mejora que se pretende hacer.

En el primer capítulo se aborda la conceptualización de la docencia universitaria, las características de los docentes universitarios en la UPN-Zamora, un acercamiento al perfil del docente universitario, los requerimientos formativos para la docencia universitaria y una visión integrada de este fenómeno.

El segundo capítulo aborda el asunto nodal de esta tesis que es el aspecto de la hibridación docente tocando inicialmente la conceptualización del tema implicando la teoría de las culturas híbridas, desarrollando las características de la práctica docente híbrida así como las estrategias que deberían usarse para resolver el dilema y las problemáticas y oportunidades que se enfrentan en torno al asunto.

En el capítulo tres, cuyo título es *La Universidad Pedagógica Nacional* revisamos los antecedentes históricos de esta institución, los contextos políticos normativo e institucional así como el contexto académico funcional y algunas precisiones que nos permiten llegar a las reflexiones finales del capítulo.

El capítulo cuatro nos permite hablar de la Unidad UPN 162 de Zamora, Mich. Mex., su estructura organizativa y funcional, también hablamos del personal que en ella labora y las gestiones institucionales que en el diario acontecer se realizan, hablamos de las estrategias y proyectos que le dan vida así como del clima y la cultura que la define en sus posibilidades y problemáticas.

En el capítulo cinco empezamos a abordar el rumbo de la presente investigación que tiene la tendencia de proponer estrategias de innovación para mejorar las condiciones laborales de esta institución. En este capítulo abordamos la conceptualización de la innovación, sus tipologías, las estrategias innovadoras, las problemáticas y oportunidades que la innovación contrae así como la opción que representa el enfoque socioeducativo para la docencia universitaria. parte

La segunda parte del trabajo empieza con el capítulo seis donde se muestra al diseño de la investigación con unas consideraciones generales, luego nos avocamos a la estructura general y fases del diseño para pasar a las características generales de éste, luego vemos la preocupación investigativa, las técnicas e instrumento de recogida de información y por último las reflexiones del capítulo.

El capítulo siete se encarga del análisis de resultados que empieza con una introducción y luego vemos los resultados de la aplicación, después se aborda la segunda parte del instrumento de investigación que se aplica a la muestra poblacional para pasar a la interpretación por agrupamiento de categorías de análisis en la segunda parte del



instrumento, enseguida vienen las implicaciones de la interpretación para terminar el capítulo con las reflexiones correspondientes.

En el capítulo ocho nos ocupamos de las conclusiones y propuestas de futuro que empiezan con la introducción y luego se avoca a la presentación de una propuesta de mejora de la docencia universitaria en la UPN-162. Se realiza también una autoevaluación de la unidad, luego se hace un análisis de las principales brechas académicas y de gestión, enseguida revisamos una planeación de la Unidad UPN-Zamora, revisamos las estrategias para el logro de objetivos y finalizamos con las reflexiones finales. Ante esto, coincidimos con la reflexión de Filmus (en Tenti Fanfani, 2010:13) quien afirma que “(...) a veces creemos que los únicos que tenemos problemas somos nosotros, y es muy saludable tomar conciencia de que otros países, inclusive con realidades muy diferentes a las nuestras, se están planteando los mismos desafíos”

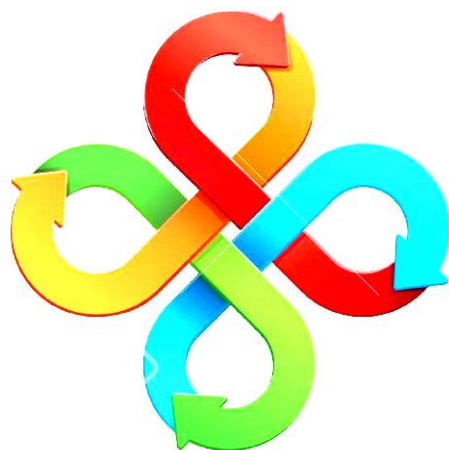
Se incluye el trabajo con las conclusiones, la bibliografía, y al final los apéndices y anexos que nos son útiles para fortalecer y sustentar algunos apartados de este trabajo.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

**DOCENCIA UNIVERSITARIA
REFERENTES BÁSICOS**





Introducción

En este capítulo revisaremos lo que sucede en México, Perú, Brasil, Sudáfrica, Dinamarca y Rusia, observando diferentes experiencias y concreciones acerca de la formación docente en los países antes citados.

Veremos que en México aún existen profesores procedentes de la formación que se adquiría después de la secundaria; eran conocidos como maestros sin título y son ejemplo de vocación y entrega.

Revisaremos que algunos de esos maestros son parte de la planta docente de la Universidad Pedagógica Nacional, y no se niega que hayan hecho un buen trabajo como profesores.

Podemos ver que el término profesorado implica una comunidad coherente y definible, con el debate de que tal cosa no existe y la profesión académica representa una serie de disciplinas y una enorme cantidad de subculturas que hablan lenguas extrañas. Se dice que la gran mayoría de docentes que se incorporaron a la UPN fueron egresados de Escuelas Normales.

Se discute en México si la docencia debe considerarse una profesión. En la UPN tenemos una tradición de profesionalización y nivelación de profesores, originalmente formados en la Normal. Así tenemos que hablar de la profesión docente implica replantearnos qué es la práctica docente, qué hace el profesor, en qué ocupa su tiempo de desempeño profesional, cuáles son los productos de su esfuerzo.

En muchos de los casos se ha recurrido al fenómeno de la autopoiesis para reclutar a nuevos docentes y se contrata a elementos egresados de la misma institución. Se revisa la educación superior y la demanda de empleo de los egresados.

Se analiza el sistema educativo brasileño desde la visión de Balbachevsky y la experiencia de Dinamarca, determinada por el proceso de Bolonia, revisamos también la experiencia de la profesión docente a nivel superior en Rusia. Algo especial es la visión del sistema educativo sudafricano que ha tenido modificaciones importantes en los últimos años.

Se revisan los contextos de la educación superior a nivel nacional, estatal y municipal. Igualmente se toca la docencia universitaria, poniendo a discusión si el docente universitario es productor de conocimientos.

Abordamos el concepto de pensamiento complejo desde la visión de Edgar Morin. Asimismo se revisa el papel de los docentes universitarios en la UPN-Zamora, el concepto de docente, perfil, docencia universitaria, las cualidades y virtudes que poseen los docentes, revisando el perfil del docente universitario.



De la misma manera se da una revisión a lo que se requiere para ser docente universitario, finalizando con la docencia universitaria y la hibridación.

1.1. Contexto internacional

Se hace obligado hacer un repaso o recuento sobre cómo se lleva a cabo y qué consideraciones toman en cuenta para la formación de profesores a nivel internacional. Qué acontece en ese contexto, qué números se manejan en cuanto a atención se refiere, qué cobertura atienden, bajo qué políticas se manejan, etc.

Revisaremos lo que acontece en México, Perú, Brasil, Sudáfrica, Dinamarca y Rusia. Y para esto daremos un recorrido sobre las diferentes experiencias y concreciones acerca de estos quehaceres en los países antes citados.

Cerda (2001:9) asegura que :

En México, la formación de profesores de preescolar y primaria se realiza en las Escuelas Normales Básicas. Hasta 1984, la formación inicial de los profesores brindada por estas escuelas se ofrecía a estudiantes egresados de escuelas secundarias. A partir de esta fecha la formación de los profesores se elevó a nivel de licenciatura, por lo que se solicitó el bachillerato como requisito de ingreso.

En estos años (segunda década del siglo XXI), en México aun existen profesores en servicio procedentes de ese tipo de formación, aquella en la que los profesores con el antecedente de estudios secundarios hacían la Normal (preescolar o primaria) y se incorporaban a la docencia. Son en su mayoría grandes ejemplos de profesores a quienes se les conocía como "maestros sin título". Y son grandes ejemplos de vocación y entrega a los que las reformas no les preocupan, solo requieren de la debida capacitación para adaptarse a los cambios.

Algunos de esos maestros han sido o son parte de la planta de docentes que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, por supuesto, después de realizar estudios de especialización y/o posgrado en instituciones de Educación Superior. Y han hecho un buen trabajo como profesores, acerca de su entrega y responsabilidad no hay nada que reprochar.

Durante muchos años, esta fue la tendencia en cuanto a la formación de profesores en México, aunque, por supuesto, se dieron muchos esfuerzos institucionalizados de superación académica, tal y como lo dice Cerda (2001:9)

Se ha puesto en duda el término de profesión docente, en México, al igual que en otros países se discute si la docencia debe tratarse como otra profesión puesto que en muchos casos los profesionales de distintos quehaceres académicos se suman a la docencia y realizan las tareas que tradicionalmente son encomendadas a los profesionales de la docencia.



Según Stromquist y Altbach, (2009:19):

El término profesorado implica una comunidad coherente y definible, y algunos debatirán que tal cosa no existe (...) puesto que la profesión académica está dividida por especialidades, entonces, hasta cierto punto el concepto de "la comunidad de académicos" es un mito (...) Corroborando el punto anterior (...) la profesión académica representa una serie de disciplinas, un amplio conjunto de afiliaciones por materia, y "una enorme cantidad de subculturas que hablan lenguas extrañas".

Esto sucede con la docencia universitaria que se ejerce en la Unidad UPN-162. La gran mayoría de docentes originalmente incorporados a la institución en 1979, fueron egresados de las Escuelas Normales donde se formaban los profesores de educación primaria o secundaria, o en su defecto habían pasado por un proceso de superación profesional con el cursamiento de carreras para la docencia a nivel secundaria.

De la misma manera, la apertura que implicó la puesta en marcha de la Universidad Pedagógica Nacional permitió la incursión de otro tipo de profesionales que, según los perfiles requeridos para ejercer la docencia en esta Universidad fueron incluidos en las convocatorias para reclutar el personal docente.

Así es como ingresaron al trabajo docente decenas de académicos que en el ejercicio docente fueron formando su experiencia profesional en una carrera tan cuestionada que aun se discute su presencia como profesión.

En México, es motivo de discusión si la docencia debe considerarse como profesión. Entonces:

No debe sorpendernos, por lo tanto, que la idea de la universidad como una comunidad de académicos que se rigen a si mismos varíe de acuerdo a la disciplina. En este mismo sentido, se ha notado que los académicos cumplen con dos roles simultáneamente: profesionales y empleados de grandes organizaciones burocráticas.(Altbach, 1981: 226, citado por Stromquist, 2009:19)

Tradicionalmente la UPN ha sido una institución donde se profesionalizan y se nivelan a los profesores, y, como ya lo hemos mencionado anteriormente la profesion docente se ha asumido desde la formación normalista acompañada o complementada con diversas profesiones de origen universitario, dado que, en palabras de Stromquist (2009:19):

La especialidad y la disciplina y hasta los colegios y universidades en su totalidad hacen las veces, cuando mucho, de instituciones mediadoras que vinculan a individuos y pequeños grupos con el sistema en su conjunto. Al observar que el profesorado se hace cada vez más complejo en cuanto a tareas y estructuras.

Un gran problema en este tipo de sistemas es la disposición del académico hacia su trabajo. Los tipos de nombramientos y tiempos destinados al trabajo son tan diversos que provocan un fenómeno del que la UPN no se escapa, esto lo aborda Stromquist (2009:23) con el siguiente análisis:



Debido en parte a la flexibilidad en el empleo que exigen las instituciones privadas y en parte a la austeridad fiscal que enfrentan las instituciones públicas, muchos académicos actualmente tienen un vínculo precario con la universidad en la que trabajan.

Algunos de los cambios más importantes en lo que se refiere al profesorado de los EU se relacionan con el gran aumento de académicos de tiempo parcial. La proporción de dichos profesores casi se cuadruplicó, de 11% en 1970 a 40% en 1993 (Rhoades, 1998). Para 2005, solo una tercera parte del profesorado en EU contaba con un nombramiento de tiempo completo y con la posibilidad de obtener la "definitividad" (tenure), mientras que aproximadamente la mitad de ellos tenían contratos de tiempo parcial.

Hablar del docente o de la profesión docente implica replantearnos qué es la práctica docente, qué es lo que hace el profesorado, en qué ocupa su tiempo de desempeño profesional, cuáles son los productos de su esfuerzo, qué resultados tiene su trabajo. Cerda (2001:28) asevera que:

Se ha planteado que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos, o a las actividades del aula, que abarcan todas las actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolares.

En la UPN, ejercer como docente requiere de las habilidades de docencia frente a grupo, animador sociocultural, terapeuta, experto en conflictos personales, tutor y asesor, mismas habilidades que se despliegan en su quehacer cotidiano para la formación del estudiante upeniano que aspira a formarse como profesional de la educación.

En muchos de los casos (yo soy un ejemplo de ello) se ha recurrido al fenómeno de la autopoiesis para reclutar a nuevos integrantes del cuerpo docente de la Unidad UPN-162, y se contrata a elementos egresados de la misma institución, generando con esto la autoreproducción institucional.

Gil Antón (2009: 56) retrata este fenómeno de la siguiente manera:

En los años setenta, la expansión de la educación superior generó la necesidad de contratar, como profesores, a estudiantes sin que hubieran terminado sus estudios de licenciatura.

Ahora la situación es distinta y el nivel de competencia por un puesto se ha incrementado de manera incomparable. ¿Movilidad social asociada a los estudios? Eso fue entaño, dicen nuestros jóvenes. Más bien estudiar ya no es una escalera sino un paracaídas: caerás, pero no tan rápido.

Eso fue hace cuarenta años, en la actualidad México no se puede entender sin recurrir a dos tipos de fenómenos que permean la realidad de nuestro país: una gran informalidad en cuanto al empleo y una gran migración hacia los Estados Unidos de Norteamérica. Durante los últimos diez años México debió atender la demanda de empleo de los jóvenes recién egresados de la educación superior, se requerían, al menos de cuatro millones de empleos para satisfacer la demanda y solo se crearon 475 mil, apenas el 12 por ciento, muy lejos de la realidad.



No hubo más remedio que hacer crecer la informalidad, que sigue creciendo y haciendo de México un gran país inmerso en la informalidad y un gran país sometido a la migración, pareciera que no hay salida para resolver estos conflictos.

Y se afirma lo anterior debido a que nuestro país es un territorio colonizado desde 1528, un territorio en el que “Occidente irrumpió (...) hace 500 años y, además, tenemos 3 mil kilómetros de frontera con el país más poderoso de la civilización occidental; negar globalmente a occidente o pretender aislarnos de su presencia no solo sería imposible: sería imbécil (Bonfil Batalla:1994:234)

Y no hay salida para resolver estos conflictos porque:

Después de vivir bajo el peso de una tiranía o de una dictadura, la democracia quiere decir algo. Para los mexicanos que –desde los aztecas, pasando por la Colonia, la Independencia, el primero y el segundo imperio, el porfiriato y la Revolución- hemos vivido siempre bajo el peso de formas dictatoriales o tiránicas, la democracia se fue convirtiendo en una especie de tierra prometida o de paraíso terrestre. (Sicilia, 2011:48)

La formación docente se somete a muchas críticas, la práctica docente igual se presta a múltiples análisis, los tiempos y los haceres nos imponen una determinada manera de ver las cosas y el ser profesor de nivel universitario adquiere una relevancia que se considera muy importante en la educación superior, de tal manera que Barrón Tirado Docencia Universitaria y Competencias Didácticas. Material no publicado, recuperado el 23/oct./2014) de (<http://www.scielo.php?pid=S0185>, considera que:

Desde la década de los noventa organismos internacionales como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Pero *¿qué son las instituciones de educación superior para los conglomerados poblacionales que las utilizan y se sirven de ellas?, ¿cómo las concibe la gente que recurre a ellas como un servicio que esperan que trascienda en la formación de capital humano destinado a sobrevivir y escalar posiciones en el entramado social que las sostiene?* Veamos lo que nos dice Barrón Tirado. Op. Cit., recuperado el 23/oct/2014):

Se concibe a las instituciones de educación superior como entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber; sin embargo en las últimas décadas cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades instituciones , lo cual se traduce en largas filas de desempleados obien en que el tiempo que transcurre entre el egreso y la



inserción de los sujetos en las fuentes de trabajo es cada vez más prolongado.

Eso supone una contrariedad y una contradicción: ¿para qué se supone que estudia una carrera cualquier persona? No se prepara la gente tan solo por amor al conocimiento y su forma de socializarse, es un ineludible compromiso de los docentes de educación superior darle sentido a la institución donde trabaja, retornarla al servicio usufructuario que la sociedad le otorga, encontrar la conexión, junto con los empresarios y dueños de los medios de producción, entre educación superior y mercado laboral. De ahí que, en palabras de Barrón Tirado. Op. Cit. Recuperado el 23/oct.2014. de [http://www.scielo.php?pid=S0185,\)](http://www.scielo.php?pid=S0185,):

A nivel internacional y nacional existe una profunda preocupación por mejorar la calidad de las instituciones que imparten este servicio mediante esfuerzos conjuntos y comprometidos.

Como medidas apremiantes se pretende revisar y reordenar misiones y optar por diseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel

Y ante eso se hace imprescindible la intervención de los docentes universitarios con todo el legado que su experiencia les otorga y acabar con muchos mitos acerca de la educación superior entre los que se cuentan los más comunes como “sólo en el aula se aprende”, “investigar complementa a enseñar”, “el éxito profesional conduce a la buena docencia”, “para hacer una buena reforma universitaria basta un edicto”.

En México se puso en práctica el Programa para el mejoramiento de los profesores que tuvo entre sus objetivos cambiar la existencia de profesores de tiempo parcial y empujar cada vez más la presencia en las Instituciones de Educación Superior de profesores-investigadores de tiempo completo. Así tenemos que, desde el punto de vista de Gil Antón (2009: 62):

Uno de los aspectos más relevantes de este cambio en la educación superior, que se enfatiza notablemente a partir de 1996, es el esfuerzo por elevar la formación de los profesores en activo, así como la modificación de los requisitos de ingreso para los nuevos académicos en las instituciones públicas. Concebido para desarrollarse durante 10 años, el Programa para el Mejoramiento de los Profesores (PROMEP) diseñó un escenario que, para 2006, en lugar de contar con 30% de profesores de tiempo completo y el restante 70% de asignatura – tiempo parcial- se invirtiera: 70% de tiempos completos.

Si analizamos esta situación comparándola con el contexto brasiliense, Balbachevsky (2009:102) indica que:

El último censo del sistema de educación superior en Brasil realizado en 2004, es un amuestra que comprende 2013 instituciones de las cuales 169 son universidades. Sólo el 11% de todas las instituciones de educación superior son públicas. Las instituciones públicas son propiedad del gobierno federal (4%) o del gobierno estatal (4%) y también de los municipios (3%).



En promedio, las instituciones públicas son más grandes y más institucionalizadas que las privadas: representan el 49% de todas las universidades brasileñas y constituyen la mayor parte de la educación de posgrado del país (82% de la matrícula a este nivel). La excepción son las instituciones que pertenecen a los municipios: por lo general son colegios pequeños y menos institucionalizados.

A simple vista no es posible emitir un juicio acerca de la desproporcionalidad entre instituciones públicas y privadas, pues a diferencia de México, acá la mayoría son instituciones públicas, pero se hace presente una marcada tendencia a tener cada vez más instituciones de carácter privado. Los gobiernos estatales tienen la tendencia a autorizar toda iniciativa de institución privada que se presenta.

Pero nos queda muy claro que la tendencia brasileña es tener en manos particulares el proyecto educativo. Desde la óptica de Balbachevsky (2009:103)

En 2004 se matricularon 4 millones de estudiantes a nivel de licenciatura y 105 mil a nivel de posgrado (programas de maestría y doctorado). También brindó 300 000 puestos académicos, una tercera parte de ellos eran contratos de tiempo completo. Los contratos de tiempo completo son usuales en el sector público, entre los académicos que laboran en instituciones federales ocho de cada diez tienen contratos de tiempo completo.

En instituciones estatales (a diferencia de las federales) siete de cada diez académicos cuentan con este tipo de contrato. En instituciones que pertenecen a los municipios esta cifra muestra una caída importante: en este caso solo 20% de los académicos cuentan con contrato de tiempo completo.

Y se podría continuar con el análisis de la situación de la educación superior en Brasil, pero con esos datos nos damos una idea de como se comporta el sistema educativo brasileño a ese nivel.

En cuanto al sistema educativo de nivel superior peruano, tenemos que, bajo la mirada de Stromquist (2009:134):

Algunos aspectos del sistema de educación superior peruano, que está compuesto por tres tipos principales de institutos: las universidades, los institutos tecnológicos superiores y los institutos pedagógicos superiores. La educación superior ha experimentado un crecimiento rápido en las últimas décadas.

En 1960, el país tenía nueve universidades públicas y una privada. Para 2006, el número se incrementó a 35 universidades públicas y 51 privadas. Actualmente el país cuenta con más de 700 institutos tecnológicos y más de 300 institutos pedagógicos.

Aunque la tasa bruta de matrícula en educación superior es de 33% para la población entre 19 y 24 años de edad, con una participación similar entre hombres y mujeres, cerca del 45% se inscribe en universidades y el resto en instituciones que tienen una orientación práctica (UNESCO, 2006b).

La experiencia en Dinamarca, al igual que en la mayoría de países europeos, está marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior o Proceso de Bolonia. Se ha trabajado en la transformación de la educación



universitaria y Colatrella (2009:178) resume en lo siguiente lo que sucede en Dinamarca en torno a la educación superior:

El personal docente y administrativo trabajó para desarrollar cursos y programas en las universidades danesas que encajaran con las necesidades nacionales, europeas e internacionales.

Como resultado de la implementación de iniciativas recientes, el profesorado de Dinamarca ha sufrido cambios tales como pérdida de autonomía, financiamiento menos directo, mayor carga en términos de enseñanza e investigación y cambios en cuanto a sus prospectos futuros.

Entre otras cosas buscaron los daneses aumentar el tamaño de algunas universidades, asemejarse más con los parámetros del sistema de educación superior a nivel internacional, y, en versión de Colatrella (2009:179)

Las estrategias que el gobierno y las universidades utilizaron para enfrentar los retos y prospectos globales se basan, en gran medida, en los valores culturales daneses de igualdad y consenso, con la atención específica de varios ministerios (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2006a).

Las instituciones de educación superior son, casi en su totalidad, entidades públicas y los miembros del personal académico son empleados estatales que cuentan con generosas prestaciones de asistencia social: colegiaturas y subsidios, prestaciones de salud y guarderías de bajo costo. Los académicos están sindicalizados y trabajan gobierno. La inversión nacional en la educación superior ha alentado la descentralización del sistema universitario, así como un alto grado de centralización y rendición de cuentas.

No obstante, los daneses, por las características propias de su país, tienen otros retos que superar, por ejemplo, desde la perspectiva de Colatrella (2009:179)

Las universidades danesas enfrentan retos que tienen que ver con el tamaño del país, su ubicación geográfica y estrategias nacionales. Ya que se trata de un país pequeño que está interesado tanto en mantener lazos de negocios a nivel internacional, como ampliar sus oportunidades educativas hacia el exterior, resulta de gran importancia atraer a estudiantes nacionales y extranjeros hacia sus universidades.

Las universidades enfrentan exigencias sociales cada vez mayores para que desarrolle la investigación, así como los planes y programas aplicables y rentables, para que eduquen a estudiantes que se conviertan en empresarios para que trabajen estrechamente con las empresas regionales (University of Aarhus, 2003)

La razón de presentar el ejemplo de la experiencia en Dinamarca obedece a las semejanzas que están viviendo la mayoría de países europeos y que, aún ignorando las características particulares reales, nos permite obtener una visión del acontecer en el viejo continente.

Un ejemplo de cómo funciona la educación superior en Dinamarca nos lo proporciona la misma Colatrella (2009:179), en el siguiente párrafo:

Las universidades, actualmente, funcionan más como corporaciones en el sentido de que se espera que se administren sin caer en números rojos, que satisfagan las "exigencias de los clientes" y sean



catalizadoras de la investigación en las comunidades que las rodean. Los profesores, por su parte, deben ajustar los planes de investigación a las prioridades del gobierno de competir globalmente y actuar de forma local.

De esta manera, el sistema de educación superior apoya el crecimiento social y económico; sin embargo, cumplir con estos mandatos nacionales complica el trabajo de los profesores que deben adaptarse a los desarrollos que surgen en la universidad y el gobierno.

La educación elemental en Dinamarca ha sufrido transformaciones profundas en su quehacer cotidiano, a tal grado que “los profesores de educación primaria y secundaria se capacitan en colegios de educación, pero recientemente se discutió la necesidad de que estos colegios se integren a las universidades” (Colatrella, 2009:184)

Un ejemplo de cómo se accede a la educación superior en Dinamarca y cómo se tiene acceso a la profesionalización con todo lo que esto implica, nos lo pone Colatrella (2009:184), asegurando que:

Existen tres rutas para acceder a la educación superior que se ofrecen a todos los ciudadanos interesados en obtener grados más allá de la educación secundaria, pero estas oportunidades no se excluyen mutuamente. Las personas pueden ir de programas de grado cortos, medios y largos, evitando callejones sin salida, mientras realicen sus estudios de acuerdo a los pasos requeridos. Muchas personas llevan más tiempo de lo esperado para completar sus programas, especialmente aquellos que están inscritos en programas después de la licenciatura.

Otra experiencia más de este acercamiento a las características de la profesión docente a nivel superior es la experiencia rusa. Smolentseva (2009:226) ilustra de la siguiente manera el panorama de ese país europeo:

El gobierno ruso ha designado a la educación como una prioridad de las políticas federales. Actualmente, la educación rusa sigue una trayectoria hacia la modernización, lo que implica la reforma al sistema de admisión (experimento con exámenes estatales unificados –EGE–), y un nuevo sistema de financiamiento per cápita (GIFO), la educación superior profesional estratificada (con varios niveles, sistema de licenciatura-maestría), el desarrollo de la tecnología informática en la educación y otras iniciativas para mejorar la calidad de las prácticas educativas e integrar a Rusia a la palestra educativa global, específicamente al ser signatario de la declaración de Bolonia.

Además de la firma de esta declaración, Rusia se somete a la aplicación de diferentes elementos normativos como la Ley sobre educación, la Ley sobre educación superior, la doctrina nacional sobre la educación, el programa federal para el desarrollo de la educación y el proyecto nacional Educación. Según Smolentseva (2009:227):

En el año 2004, el sistema de educación superior ruso estaba compuesto por 1,071 instituciones, de las cuales dos terceras partes (662) eran públicas. El número de estudiantes durante ese año llegó a 6.9 millones, la mayor parte de ellos (85%) asistía a instituciones públicas. Entre tanto, 145,000 estudiantes estaban matriculados en educación de posgrado –a nivel de candidato y doctoral–.

Consideramos muy importante revisar estos datos, pues se trata de una nación significativa en los avances en muchas disciplinas y se han



erigido como ejemplo a seguir en diversos órdenes de la vida a nivel internacional. Sobre todo que en algunas cuestiones en México hemos imitado algunas cosas realizadas por el sistema educativo ruso. Smolentseva (2009:227), asegura que:

Es importante mencionar que la tradición de la educación gratuita, un logro significativo de la Unión Soviética, se ha erosionado gradualmente y a la vez ha aumentado el número de estudiantes que pagan su educación superior.

En 1995 8.6% de estudiantes en el sector público pagaban por su educación, mientras que en el 2003 el 46.9% se matriculaban con base en un sistema de pago de colegiaturas (Vvsshee i poslevuziscoe obrazovanie v Rossii, 2004:47). En general, para el 2002 casi el 51% de los estudiantes matriculados en instituciones públicas y privadas de educación superior pagan colegiaturas (Obrazovanie v Rossii, 2003).

En términos legales el gobierno está obligado a proporcionar financiamiento parcial, así como educación gratuita, en un sistema basado en la competencia, a 170 estudiantes por cada 10,000 individuos de la población del país; sin embargo la demanda de educación superior ha crecido continuamente y el financiamiento para los estudiantes no se ha incrementado de la misma forma (actualmente el gobierno da fondos para 226 estudiantes de cada 10,000)

Ahora presentamos la situación en la historia reciente de la educación superior en un país marcado por la segregación racial que ensombrece su trayectoria, un país donde la lucha por la igualdad y la democracia eran (o tal vez siguen siendo) tanto como luchar por sobrevivir, un país en el que las diferencias eran tan abismales que preocuparse por cosas tan aparentemente sin importancia no era lo más relevante que el país requería. Este país es Sudáfrica, donde están construyendo progresivamente una expresión de sistema incluyente que va incorporando cambios conforme se van dando y el sistema de educación superior no es la excepción.

Un estudioso del modelo educativo sudafricano durante los últimos años ha sido Obakeng Mabokela, quien en un trabajo reciente (2009: 261) nos dice que:

El sistema sudafricano de educación ha tenido modificaciones importantes en la última década, desde el cambio de gobierno de minoría blanca, que propugnaba la política del “apartheid”, a un gobierno elegido democráticamente que promueve la democracia y la igualdad de derechos para todos los ciudadanos.

Se han hecho cambios que ponen a Sudáfrica como un país emergente en el orden democrático, sus ciudadanos, tanto negros como blancos, están conociendo una nueva manera de tomar decisiones y aplicar lo que la gente democráticamente decide. Ha habido cambios que están transformando al país, cambios donde la población negra está teniendo ingerencia, cambios que tocan a todo el sistema que estaba diseñado exclusivamente para los descendientes de los colonizadores del país y que hasta la llegada al gobierno de Nelson Mandela, los negros solo servían a los blancos. Un sistema que está cambiando es lo referente a la educación, y Obakeng (2009:261) asegura que:



El reto primordial dentro del sector de la educación superior ha sido librar al sistema de las desigualdades creadas por las políticas de división del apartheid: la fragmentación de universidades y recursos educativos a lo largo de divisiones raciales, étnicas y lingüísticas, la relación inconexa entre universidades y otras instituciones de educación post secundaria (por ejemplo los *technikons*), disparidades omnipresentes entre géneros y el desequilibrio en el tamaño del sector de educación superior con relación a las instituciones de educación post secundaria.

Tales desigualdades no eran advertidas antes del triunfo de la democracia en Sudáfrica, se daba por hecho que así debían ser las cosas y las divisiones raciales tampoco eran advertidas por los blancos, dueños del sistema y del modo de vivir y absolutos beneficiarios del sistema educativo que aplicaban a su antojo. Afortunadamente, la situación ha cambiado, tanto que, según Obakeng (2009:270):

Actualmente, el clima derivado de la fusiones institucionales ha tenido un impacto significativo en la , estructura, cultura y las explicaciones del trabajo de los académicos en este país.

Muchas de las instituciones de educación superior en Sudáfrica han realizado grandes progresos desde 1994 para aumentar la representación de los estudiantes negros dentro del sector de educación superior (...) pero no se puede decir lo mismo acerca de los miembros del personal académico.

Aunque se sigue intentando, los cambios no han concluído, hay mucho por hacer en el sistema sudafricano de educación en general, y en particular en la educación superior. Aun hay diferencias y dominios, y las cosas aun están por hacerse, por ejemplo:

La proporción general de académicos y administrativos negros empleados en las universidades aumentó del 13% al 20% entre 1993 y 1998 y en los *technikons* del 12% al 29%. Datos de departamento de educación indican que en 2001 los negros sumaban el 68% de los empleados docentes y de investigación, 85% del personal administrativo y el 100% del personal de servicios en las universidades que históricamente habían dado servicio a la población negra. (Obakeng, 2009: 272)

1.2. El contexto nacional, estatal y municipal

La situación educativa en México está permeada por dos tipos de situaciones: por un lado tenemos una superestructura, leáse estado legalmente instituído, que ha promovido un gran número de reformas y leyes secundarias al sistema de educación básica, principalmente al modelo de contratación y permanencia en sus puestos de trabajo de los profesores que deberían desempeñarse en estos niveles, y por otro se presenta una oposición personalizada por el ala crítica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación opositora a los planes del gobierno.



Ciertamente es un gran sistema el que se está reformando y a su vez es una gran oposición la que se hace presente contando con una gran presencia de militantes a quienes no necesariamente se les va a modificar el status laboral, sino que estos cambios se efectuarán tomando como destinatarios a los nuevos profesores que se van a incorporar y que se están incorporando al sistema educativo en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

En nuestro país, al igual que en la mayoría de naciones del mundo, se han hecho crecer los niveles de cursamiento escolar entre su gente, y se supone seguirá ocurriendo consistentemente en años venideros. En estos tiempos se tiene un promedio de escolaridad de siete años. En la década de los noventa (siglo pasado) la población económicamente activa hizo crecer su nivel de escolaridad.

A pesar de que la educación superior sigue siendo muy excluyente, en México se sigue asumiendo que hacer una carrera universitaria significa una gran posibilidad de reclutarse en un buen puesto de trabajo, cosa que en las últimas décadas es cada vez menos cierto. Sin embargo:

México es un país joven. Esta característica es una de sus mayores fortalezas y al mismo tiempo lo enfrenta a grandes retos: en 1996, tenía una población compuesta en un 54% por niños y jóvenes entre 5 y 29 años de edad, mientras que en Canadá era del 35%, en Estados Unidos del 36% y en todos los países de la OCDE del 36% en promedio. México tiene, por tanto, que realizar un esfuerzo muy superior al de cualquiera de estos países en materia de educación en todos sus niveles. (INEGI, 2010)

Para caracterizar el contexto estatal es necesario recurrir a las condiciones en que se está laborando en el sistema de educación básica que contempla, entre otros niveles a las Escuelas Normales para la formación de profesores y a la Universidad Pedagógica Nacional, transferida en 1992 del gobierno federal a los gobiernos estatales.

Más que la Universidad Nacional Autónoma de México, la UPN es en nuestro país la única universidad de verdadero alcance nacional, pues cada entidad federativa cuenta mínimamente con una Unidad que en un principio eran a distancia y que en las fechas de transferencia ya contaban con una estructura formal con planes y programas para la atención de licenciaturas y posgrados.

Es obvio que una universidad debe contar además de los planes y programas con toda una estructura que la sustente como tal y durante todos estos años (desde 1992 a la fecha) hemos estado a la deriva en cuanto la conversión en un Organismo Descentralizado de Educación Superior, pues los gobiernos estatales se niegan a dar desde las cámaras legislativas locales ese gran paso, no quieren disponer del dinero necesario para contar con otra universidad además de las estatales con las que ya cuentan todos los gobiernos (estatales por supuesto).



De esta manera, hemos estado como Universidad funcionando al nivel mínimo de nuestras posibilidades pues no tenemos financiamiento ni del gobierno federal ni del gobierno estatal y batallamos para mantener el orden entre nuestros estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado.

Pero mientras eso sucede en los niveles de definición política a nivel de prácticas gremiales estamos en una situación igualmente indefinida, no cotizamos a sindicato alguno, por lo tanto no tenemos sindicato. Sin embargo por las características laborales de los académicos, que trabajan en su mayoría en algún nivel oficial de educación básica o medio superior, y allá si pertenecen al sindicato, hacen una labor de continuación de prácticas sindicales en la UPN y acá asumen como cierta su pertenencia al ala crítica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

Estamos ubicados en una localidad con características de alta permeabilidad religiosa y la población tiene ciertas tendencias conservadoras en cuanto a las formas de vivir y concebir la educación en sus familias; existen en la localidad no menos de 35 jardines de niños, 30 escuelas primarias y trece escuelas privadas. Todas o casi todas son tendencias confesionales o religiosas y todas están saturadas de alumnos, suponiendo que en las escuelas privadas se garantiza con más seguridad la totalidad del calendario escolar, lo que no sucede con las escuelas oficiales donde trabajan la mayoría de profesores afiliados al SNTE, pues es ahí donde se congrega la gran masa crítica que se opone a las políticas del gobierno federal de reformar la educación básica.

No es diferente con la educación superior, pues en Zamora, Michoacán, existen no menos de diez centros de estudios de nivel superior y la mayoría son privados. Apenas destacamos el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Zamora y la Universidad Pedagógica Nacional como instituciones de Educación Superior públicas y ambas estamos batallando con las políticas públicas dictadas por el congreso local para el sostenimiento de nuestras economías.

Por los salarios de los profesores no hay preocupación, estos son cubiertos por el estado de manera puntual, en lo que batallamos es con las otras acciones sustantivas de toda universidad: investigar, difundir y publicar lo investigado. Ahí es donde encontramos especiales dificultades, pues no hay presupuesto que alcance.

En cuanto a realidades en números, tenemos que, en el ciclo escolar 2010-2011, la entidad (Michoacán) contaba con un total de 1,258,296 estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo. En Educación Básica se atendían a 983,604 estudiantes, en media superior o bachillerato a 134,963, en superior 87,014 y en capacitación para el trabajo a 52,715 estudiantes.

Esto nos da una idea de lo importante que es en cuanto a números el sistema educativo michoacano. Pero también nos induce a suponer lo complicado que resulta darle la organización que requiere echar a andar



algo tan grande. Y en medio de todo esto, según el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012: 19) :

La universalización de la educación primaria pública originó un crecimiento importante en el nivel de secundaria pública, en el ciclo escolar 2006-2007 se atendían a 218,771 estudiantes, nivel máximo alcanzado en los últimos 20 años. No obstante, la demanda ha ido relajándose desde ese ciclo y para el 2010-2011 los atendidos ascendían a 214,963 alumnos. El resultado refleja el descenso de la dinámica poblacional que se ha generado a través de la planificación demográfica del país.

Ya hemos introducido algunos datos referentes al contexto municipal, solo nos resta agregar que, como lo asentamos en líneas anteriores somos (la UPN, junto con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Zamora, las dos únicas instituciones de educación superior del municipio de Zamora y atendemos la población circundante de los municipios de Jacona, Tangancícuaro, Ixtlán, Ecuandureo, Santiago Tangamandapio, Chavinda, Chilchota y Purépero, y, a su vez sostenemos y atendemos subsedes en La Piedad, Jiquilpan, Los Reyes, Cherán, San José de Gracia, Coahuayana, El Faro de Bucerías e Ichán donde atendemos los distintos programas formativos con los que contamos en esta universidad.

No nos hace falta propaganda o difusión, solos se promueven nuestros programas, nos hemos convertido en una verdadera opción de educación superior para un sector poblacional que los otros sistemas o instituciones no alcanzan a atender o no los consideran por las condiciones en que viven.

1.3. La docencia universitaria

¿Qué es la docencia universitaria? No es tema de discusión que una de las funciones sustantivas de las universidades es la enseñanza, ni tampoco que uno de los principales actores de esa función es el docente. Sin embargo, surge una primera interrogante: *¿La docencia universitaria se considera como una profesión?* Souto (1996:18) reformula este cuestionamiento planteando:

La pregunta, nuevamente en el caso de los profesores universitarios es: ¿cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente?

Y en este caso, hay una cosa importante que pensar que es la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas.

Se entiende la docencia universitaria como una red intrincada de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la profesión, la enseñanza, la experiencia, la técnica, la teoría, la práctica.

Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se



encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Entonces, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos. De aquí tenemos que Fernández (2007:2) citado por de la Herrán (2008:111), afirma que:

Un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Implica (sic) un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor.

Este asunto está estrechamente ligado con el de la identidad, vista desde las implicaciones del reconocimiento de lo que se hace y que define los perfiles de un gremio u organización. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la identidad?

No solo es un concepto, es reflexionar sobre quiénes somos y qué hacemos; indagar sobre los escenarios, es pensar nuestra práctica docente como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Intentar explicar cómo es que la actividad docente debe necesariamente tener en cuenta esta doble construcción de identidad particular situada en esos tiempos, espacios y contextos.

Según Frigerio (1995) este trabajo, (la identidad profesional), se inicia con la reflexión sobre la práctica docente universitaria, que por su complejidad, es preferible abordar como cuestiones que aparecen sueltas y que resultaría preciso unir como modo de darle sentido.

Identificar y caracterizar esta práctica supone iniciar una reflexión sobre la multiplicidad de determinaciones que operan sobre ella. Como modo de darle sentido, se toma como un conjunto de cuestiones que aparecen desanudadas y resultaría preciso anudar desde un enfoque multirreferenciado, entendiendo que la multirreferencialidad supone "... la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos" (Frigerio, 1996:44)

Los diferentes tipos de elementos e interacciones que caracterizan esta compleja realidad se pueden explicar desde dimensiones como los actores (alumno, docente y conocimiento) y los escenarios (sociedad, universidad, aula).

Considerada nuestra práctica docente como una práctica social, en la cual se asume que primordialmente nuestra labor es enseñar o educar, desde el punto de vista de Rugarcía (1999: 19) no parece haber un método consensuado para ejercerla, pero sí algunos principios metodológicos que orientan el quehacer del profesor y los estudiantes. Algunos de esos principios son:

- El alumno aprende y se educa a partir de lo que es y no de lo que debe ser a la luz de otros criterios que se usan para establecer las metas del aprendizaje.



- Es necesario promover un aprendizaje individualizado, lo cual implica que los alumnos aprendan a su propio ritmo y con su estilo propio.
- Una relación profesor-alumno amistosa, respetuosa y centrada en la educación del estudiante estimula el aprendizaje.
- El hombre es educable, por tanto, el profesor puede estimular la educación del alumno. Un elemento que ha probado su potencial de estímulo es incorporar elementos de la realidad laboral, social o profesional en el curso.
- La explicación del profesor y la lectura selectiva por parte del estudiante son dos actividades que estimulan la comprensión de conceptos.
- Para desarrollar en el alumnado habilidades físicas e intelectuales que tienen que ejercitarse a través de su participación activa.
- Una actitud se refuerza cuando se percibe en una persona digna de respeto o cuando se dialoga críticamente en clase sobre situaciones sociales cotidianas preñadas de valores.
- Los conceptos agrupados por temáticas de varias disciplinas sirven mejor en la resolución de problemas, el análisis de casos, la investigación o cualquier otra tarea escolar que los requiera, y por tanto en la educación del alumno.
- Se requiere retroalimentar al estudiante sobre sus avances lo más pronto posible.

Afirmar que el docente universitario es alguien que desarrolla una práctica puede parecer una obviedad. Sin embargo al intentar pensar: ¿cual es la práctica específica que este sujeto social desarrolla? Aparentemente no es tan fácil definirlo, aunque de manera común sabemos quién es y qué hace el docente universitario.

¿Es el docente universitario un productor de conocimientos? Según Villaroel (1995:106), en la universidad, unos están allí para producir el conocimiento, es decir, son investigadores. Otros transfieren esos conocimientos a la comunidad extrauniversitaria, traducidos en servicios y aplicaciones, son los extensionistas; y hay otro grupo que debe transmitir esos conocimientos, son los docentes.

Nótese que los encargados de transmitir el conocimiento no son los creadores del mismo, ni tampoco - dentro del esquema tradicional - se preocupan por apropiarse debidamente de ese conocimiento. En este aspecto, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA: 2007, pág. 83) con sede en Santiago de Chile, en el informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica, establece que en México existen seis instituciones de investigación ligadas a la educación superior.

De ellas, solo tres atienden programas de formación profesional (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico



Nacional y Universidad Autónoma Metropolitana) y entre ambas aportan 32495 de 79160 artículos científicos publicados en el período 1990-2004.

Estos números representan el 41.1 % del total. Las otras tres instituciones que se incluyen en este informe son: el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y el Centro Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición (CNCMN), y, desgraciadamente, la UPN no figura ni por asomo en estos índices.

Según Althusser (1988:75) podemos conceptualizar la práctica docente universitaria como una práctica científica y también teórica. Este autor nos recuerda que en toda ciencia la práctica no es el todo, sino un momento teóricamente subordinado; es el momento en que la teoría convertida en método (técnica) entra en contacto teórico (conocimiento) o práctico con su propio objeto.

Desde este planteamiento, resulta posible retomar la idea de un docente universitario que, por una parte debería producir conocimientos científicos; y, por otra, debería generar ciertas condiciones para que los alumnos se apropien de este tipo de conocimientos.

El contexto institucional es reconocido como un factor crucial de la calidad, y en este caso nos referimos a la Unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional. Uno de los cuatro campus de este tipo que se instalaron desde el año de 1979 en el estado de Michoacán, como consecuencia de la creación, a nivel nacional, de la que fuera llamada, por decreto presidencial, “la Universidad de los maestros de México” (Ver anexo 1).

Por otro lado, el concepto de docencia universitaria también ha cambiado en los últimos años como consecuencia de las nuevas demandas del contexto económico y social a los egresados de la educación superior, y por el rápido desarrollo y generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Lo primero –las nuevas exigencias del mundo del trabajo y de la convivencia social- obliga a repensar los planes de estudio, con énfasis en la formación de personas creativas y capaces de seguir aprendiendo y renovándose; lo segundo, permite y a la vez exige que se sustituya el modelo de docencia centrado en la clase expositiva tradicional por otro en el que los alumnos acceden a un sistema diverso y complejo de información y comunicación multimedia, en el que se combinan situaciones presenciales y no presenciales, en tiempo real y en tiempo diferido.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998) contempla en sus diversos artículos los siguientes desafíos para una docencia universitaria proyectada para este siglo:



- Creación y adaptación permanente de programas de formación de profesionales en respuesta a las necesidades presentes y futuras.
- Funcionamiento de un “espacio” o sistema para el aprendizaje permanente con flexibilidad en los tiempos y rutas de formación profesional y post profesional.
- Evaluación constante de la pertinencia social de los programas y actividades formativas.
- Funcionamiento de programas y oportunidades para el aprendizaje en el trabajo o compatibles con la actividad laboral, así como mecanismos de evaluación y reconocimiento de conocimientos adquiridos en el trabajo.
- Servicios de apoyo al estudiante, considerado como el centro de las actividades docentes.
- Renovación curricular, didáctica y de métodos y medios para el aprendizaje en base al desarrollo de la pedagogía.
- Elaboración de materiales didácticos consistentes con los nuevos enfoques didácticos.
- Funcionamiento de un sistema de evaluación de los aprendizajes.

Los retos y lineamientos aprobados en París en 1998 tienen un contenido genérico y universal, que debe ser adecuado a la realidad concreta de cada país. *¿Qué significado particular deben tener para México? ¿Cuál es el rol de la Universidad Pedagógica Nacional en el contexto educativo mexicano actual?* Y, más específicamente para el tema de este trabajo: *¿Cómo se expresa la definición de este rol en el ámbito de la pedagogía o docencia universitaria híbrida?*

En este sentido, como respaldo a las múltiples respuestas que se pueden plantear a las anteriores preguntas, es necesario reconocer y delimitar el aporte que la docencia universitaria puede hacer a la realización de las grandes tareas nacionales, entre las cuales vale destacar: la consolidación de una identidad nacional pluricultural; la superación de la exclusión y de la pobreza extrema.

La construcción de una convivencia democrática sustentada en la ética y en el ejercicio de deberes y derechos; el desarrollo científico y tecnológico; el crecimiento de la capacidad productiva y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los mexicanos.

De otro lado, el desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía en las últimas décadas ha confirmado ampliamente los cuestionamientos que desde tiempo atrás formulaban muchos educadores y psicólogos al enfoque tradicional de la enseñanza, centrado en los contenidos de información y no en las necesidades y los procesos personales y grupales de los estudiantes.



La UPN ha ido progresivamente incorporando, tanto en su discurso como en la práctica de la docencia universitaria, el nuevo enfoque pedagógico que centra la atención en los alumnos como sujetos del aprendizaje. De tal manera que:

El fenómeno de la docencia parece exigir un poco de “cinismo sano” por parte del profesor. Es necesario ir disminuyendo poco a poco el temario de los cursos para abrir espacios curriculares en los cuales los alumnos puedan manejar los conocimientos por sí mismos y en grupo con el fin de que aprendan a pensar mejor y que refuercen ciertas actitudes. En forma paralela, los responsables del diseño curricular en las instituciones escolares deben ir reduciendo materias y temas acambio de favorecer el trabajo escolar que apunte a formar un hombre integral.(Rugarcía,1999:18)

La gestión para fortalecer la calidad de la docencia para el futuro se focaliza en tres aspectos operativos: el desarrollo de la creatividad, la preparación y uso de los medios y materiales educativos, y la educación no presencial. Aquí, se antoja una pregunta: ¿Están los docentes de la UPN-162 para desarrollar o asumir en su práctica esos aspectos?

Según este planteamiento, los profesionales que egresen de las instituciones universitarias durante los próximos años, deberán contemplar en su perfil de egreso la creatividad y la capacidad de innovación, por lo cual todos los programas de formación de profesionales y de graduados deben incorporar estrategias para el desarrollo del pensamiento y la acción creativos, algo que los profesores de la UPN han dejado de poner en práctica debido a la confrontación de su perfil profesional con las nuevas necesidades de especialistas en campos del conocimiento ajenos a la formación de profesores destinados a la educación básica formal u oficial en nuestro país.

Para ello hace falta investigar sobre las técnicas y los procesos de la creatividad y capacitar a los docentes universitarios en su aplicación.

En el contacto cotidiano que se establece desde la práctica docente y en el desarrollo del trabajo colectivo de los programas académicos, es evidente que los profesores, sobre todo los pioneros que aún permanecen en esta institución desde su creación en 1979, nos hemos rezagado en el uso y dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, la “educación mediatizada” es aquella en que la relación entre el profesor o un equipo de docentes con los estudiantes está mediada por un conjunto de recursos para el aprendizaje (medios y materiales).

Los recursos amplifican la labor del profesor y mejoran los procesos de transferencia de conocimientos e información entre docentes y estudiantes. Destaca la computadora y los programas didácticos asociados a ella como el recurso con más potencialidad.

Las estrategias docentes que incorporan el uso de medios y materiales, sobre todo los más sofisticados, implican costo, tiempo y



trabajo muy especializado para la preparación y aplicación del material, pero estos pueden verse compensados por la magnitud de la cobertura y por los bajos costos de operación una vez que el sistema está instalado y funcionando, y, para ser honestos, esto no funciona del todo bien en la UPN-Zamora, a excepción de un burdo intento de operar una modalidad en línea de uno de los más recientes programas académicos creados, autopoieticamente, en nuestra universidad: la Licenciatura en Intervención Educativa. Se menciona este intento y a la vez asumimos que:

La innovación está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos. Y aunque es posible considerarla como un rasgo característico de determinadas que tienen formas creativas de solucionar problemas o plantear cuestiones diferentes, nuestro enfoque no pretende convertir la innovación y la creatividad en rasgos de personalidad o en componentes de una actividad que involucra únicamente a una parte del personal de una organización. (Gros Salvat y Lara Navarra, 2009:225)

Se le califica como “burdo intento” debido a que a los estudiantes, quienes poseen de sobra habilidades y práctica para solventar totalmente en línea dicha licenciatura, se les obliga a asistir semanalmente a clases presenciales con los profesores que tienen dificultades para el uso de las TIC.

A este respecto, el coordinador de ese sub-programa, que es el bibliotecario agragado a labores docentes y coordina la Licenciatura en Intervención Educativa en Línea, declara: “Dime ¿cómo le hago?, no es posible aplicar al pie de la letra el programa en Línea; son pocos los profesores que más o menos le entienden al uso de la plataforma para atender a los estudiantes via internet. No hay más remedio que citarlos (a los estudiantes) cada semana a las sesiones de trabajo con los profesores que tienen dificultades en el uso de la computadora”

En la educación no presencial, toda la actividad rutinaria de transferencia simple de información al estudiante, se realiza en forma mediatizada (mediante un texto u otro material) y como trabajo personal. Las sesiones presenciales, mucho menos frecuentes que en la educación convencional, se destinan a la profundización de los aspectos más complejos y a la puesta en común de los aprendizajes personales.

Esta modalidad permite atender a poblaciones masivas de estudiantes con bajos costos de operación y necesidades menores de infraestructura, llegar a zonas apartadas y adaptar los contenidos, los materiales y los tiempos a las capacidades y los ritmos de aprendizaje diferentes de los estudiantes. Es una modalidad centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza. Sin embargo, ahí están las dificultades, en los ejemplos de práctica docente rezagada antes citados.

Todo docente universitario tiene un perfil, adquirido por su propia experiencia, sea este apropiado o no; sin embargo, en la UPN-Zamora la mayoría de ellos creen poseer el perfil profesional adecuado para ejercer la Docencia Universitaria.



Respecto al concepto de "*perfil*", el Diccionario de la Lengua Española, entre los diferentes significados que da a este término, cita: "*Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo*".

Poniendo como ejemplo el profesorado de la Institución donde realiza esta investigación, cabe destacar que a un docente de la Licenciatura en Intervención Educativa, experto en desarrollo curricular, se le asignan materias de diseño, aplicación y evaluación de proyectos de orientación psicopedagógica; entonces, la pregunta es: ¿por qué se da esta situación? Las respuestas son, entre otras, porque los coordinadores o responsables de las diferentes Licenciaturas, pese a que pueden estar preparados para hacerlo, no están en condiciones de evaluar debida, oportuna y/o adecuadamente al docente universitario, para asignarle tal o cual materia, de acuerdo a su experiencia profesional, y a su "*perfil profesional docente*".

Al conceptuar "*perfil*", en este caso del docente universitario, éste debe reunir ciertas cualidades para ejercer la docencia universitaria en las Instituciones de Educación Superior; sin embargo, la carencia de un *perfil profesional docente adecuado*, se debe a la falta de preparación en docencia universitaria, que puede ser por falta de instituciones educativas donde se instruya a los profesionales con vocación docente; este problema no es exclusivo de la UPN, está presente en la mayoría de las universidades mexicanas, considerando que el fenómeno de la hibridación docente ha ganado presencia en el sistema educativo de nivel superior en nuestro país.

Según Medina (2000:281) "el origen institucional y profesional genera ciertas concepciones de la práctica académica y, al mismo tiempo, produce sentidos en las valoraciones y en las redes de acción política; éstas se diferencian y juegan, permanentemente, en las relaciones entre los sujetos mediando concepciones y estilos de trabajo docente."

El quehacer del docente está relacionado con educar, o sea, propiciar que el estudiantado reciba toda la conceptualización acerca de las profesiones y la herencia cultural, haga que surjan ciertas habilidades y refuerce determinadas actitudes que lo impulsen a ejercer su vocación profesional y humana de cierta manera.

Como se puede inferir, esta tarea implica tener los ojos puestos en el estudiante y en su crecimiento, al mismo tiempo, no solamente en el tema que se imparte, aunque pareciera que es más importante para el profesor prepararse para acompañar al alumno en su desarrollo, que profundizar en los conocimientos del tema que enseña, sobre todo hasta el nivel de licenciatura.

En el sistema educativo actual en el país, no se han considerado cursos de nivelación académica en docencia universitaria, que podrían ser una alternativa de solución para el mejoramiento de la misma. Claro está que lo deseable sería que el profesorado se formase en postgrados (maestrías o doctorados).



Esta situación puede llevar a que los alumnos interpreten que no existe seriedad en el desarrollo académico en las Universidades; como consecuencia de ello, es posible la deserción del alumnado, como ha sucedido en varias de ellas, recurriendo a otras Universidades que tienen mejor imagen o consideran que los docentes de éstas están mejor preparados para el dictado de los cursos que incluye la currícula de las Facultades universitarias. Además, esta situación conllevará a que muchos alumnos terminen su carrera profesional sin una buena formación profesional.

Como consecuencia de ello, se hace necesario seleccionar a los profesionales de las diferentes carreras académicas con un *perfil profesional adecuado* para la Docencia Universitaria, dependiendo de la especialidad y del tiempo de ejercicio en la profesión para asignar al docente tal o cual asignatura; por ello, se debe ser consciente en la calificación del postulante a la docencia universitaria en las Universidades.

También, se deben extender y difundir más la impartición de Maestrías y/o Doctorados en Docencia Universitaria, como se viene realizando a la fecha.

El sistema educativo, y en particular cada Universidad, está en la obligación, más aún –creemos– en el "*deber moral*" de:

- Fortalecer la orientación profesional en el proceso de formación profesional docente; entre lo que destacaría, que el rol del docente universitario, es la de facilitador, guía, orientador, y no un mero transmisor de conocimientos.
- Fortalecer la integración entre lo académico, lo investigativo y lo laboral.
- Fortalecer el vínculo entre Universidad y los centros laborales.
- Alentar al docente universitario para seguir post grados en docencia universitaria. Y creemos, por último, un criterio muy personal, fortalecer la educación de valores en el contexto universitario.

Como resultado de lo anteriormente expuesto, tendremos un docente universitario con un *perfil profesional adecuado*, para ejercer el ministerio de la docencia universitaria y además, profesionales egresados con capacidad de saber qué quieren hacer de su profesión, entre ellos, el ejercicio de la docencia universitaria.

Asimismo, nos preguntaríamos, *¿cuántos de ellos realizan o han realizado trabajos de investigación?* Del mismo modo, *¿cuántos de ellos conocen su rol como docentes universitarios?*; *¿debe ser un facilitador y no un mero transmisor de conocimientos?*; mejor dicho, *¿cuántos de ellos manejan la didáctica horizontal, en reemplazo de la desfasada didáctica vertical, es decir, ser solamente simples "monólogos" en el dictado de sus clases?*.



A las anteriores reflexiones, agregamos una más: *¿cuántos de ellos poseen actitudes y aptitudes de aplicar valores, tratando de recuperar los ya desnaturalizados desde tiempo atrás? ¿Qué factores determinan que la mayoría de los docentes de las diferentes Universidades, carezcan de un perfil profesional adecuado, para ser considerados realmente como docentes universitarios en ellas?, ¿Cuál es la formación docente de los profesores de las diferentes Universidades?, ¿Qué perfil profesional docente deberían tener los profesionales educadores de las diferentes Universidades?*

Según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia, define el término "Perfil", como: "*Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo*". "Docente", según la misma fuente bibliográfica, significa: "*Que enseña; perteneciente o relativo a la enseñanza*". "Enseñanza", está referido a: "*Sistema y método de dar instrucción. Conjunto de conocimiento, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien*".

Según Osorio (1986) "Docente", es: "*El que enseña; como el maestro, el profesor, el catedrático*". "Enseñar", según la primera fuente bibliográfica citada, significa: "*Instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos*".

Con los conceptos antes citados, podemos esbozar sobre el perfil profesional adecuado del docente universitario, exponiendo lo siguiente: El perfil profesional adecuado del docente universitario, está dado por un conjunto determinado de cualidades que todo docente debe adquirir, a fin de transmitir conocimientos, principios, ideas y preceptos.

Benzo (2003) Propuestas sobre perfil de la carrera docente Recuperado el 24 de oct. de 2014, de (<http://www.educa.ue.es>, p.1), hace algunas propuestas sobre el "*perfil*" de la carrera docente, trazándose objetivos, y enunciarnos los que nos resultan importantes para nuestro trabajo, siendo estos:

Actualizar los criterios de evaluación de méritos para que se reconozca la opinión de un docente a seguir una carrera con un perfil determinado (enseñanza, investigación, extensión, asistencia técnica).

Mejorar el aprovechamiento de las capacidades de los docentes, contando con docentes más motivados y mejor formados en actividades específicas de relevancia..."

Benzo, Op. Cit. (2003) explica su propuesta en los siguientes fundamentos:

Lo que distingue a un docente universitario es la capacidad para generar conocimientos. Por esta razón, se considera que en algún momento de su carrera docente debe demostrar objetivamente que tiene esta capacidad. Dada la realidad actual, (...) no se puede dar el lujo de tener un docente que no dicte clases. Por lo tanto, la enseñanza es la única función que necesariamente debe todo docente. La propuesta contempla tanto al docente que le interesa desarrollarse en todas las



áreas (enseñanza, investigación, extensión, asistencia técnica), como especializarse en alguna de ellas. (...).

El perfil del profesorado universitario ha estado muy relacionado, a través de la historia, con el modelo de universidad imperante del momento.

El docente desempeña su magisterio en función de modelos subyacentes de profesor-alumno: el modelo docente tiene como característica principal la transmisión del saber como algo dado y cerrado (memorismo, apuntes en clase, examen como único método de evaluación en clases, etc.).

Por otro lado el modelo investigador, ha puesto de relevancia que la gran importancia del proceso, estaría en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería lo verdaderamente importante y significativo en el rol del profesorado; la investigación sería la 'niña bonita' y la docencia 'carga', que de alguna manera hay que evitar, olvidando de paso tal vez, que la universidad no existiría sin el alumno. Detrás de todo esto se propone un nuevo modelo en educación, el de las universidades anglosajonas.

El alumno es el centro de la acción docente: la evaluación de su trabajo, sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, serán el eje de actuación con el alumno, quedando así relegado a un segundo plano la figura del profesor, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante.

El docente universitario, es aquel profesional que ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar contenidos, facilitar el surgimiento y la formulación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, mesurado, por supuesto.

La educación universitaria tiene como finalidad la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica.

La universidad es un centro de creación y difusión de conocimiento y cultura. El espíritu creativo de la libertad académica, la investigación y el trabajo científico.

Con la seguridad de que la participación de los profesores es de primera importancia para el logro de calidad en la educación superior, y en particular para la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, nos preguntamos: *¿Cuál es el perfil del profesorado de la UPN?; ¿Cómo responde a los requerimientos actual es de la enseñanza superior?; ¿Cómo encuadra ante las necesidades de la UPN?; ¿Hasta que punto podemos hablar de la necesidad de la formación continua del profesorado?; ¿Cuáles son las ventajas y desventajas a las que se enfrentaría un programa de formación continua?; ¿Es viable la aplicación de programas de formación continua?; ¿Qué líneas de formación se tendrían que contemplar?; y, ¿Cómo se formaría el programa de formación continua*



para los docentes?. Y aquí cabe una pregunta más que se hacen Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Goncalves(2011:123):

¿Hemos construido algún modelo valioso y representativo que facilite la formación del profesorado universitario y le sitúe como el experto en el saber académico, las prácticas docentes y el creador de una línea de investigación e innovación de la docencia universitaria?

Para aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de hacer constar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer.

La actividad del docente universitario no puede regirse por la rutina o por la aplicación mimética o imitación de teorías que otros han elaborado para situaciones concretas. De ser así, el docente se convertiría en un simple ejecutor.

Es la investigación de los docentes sobre su propia práctica lo que se convierte en eficaz impulsora de la mejora profesional. Ha de comprender cómo se utiliza y elabora o reconstruye el conocimiento científico, cómo se resuelven situaciones inciertas y desconocidas, cómo se toman decisiones, cómo se experimentan hipótesis de trabajo, cómo se utilizan técnicas, instrumentos, procedimientos, recursos.

El docente universitario ha de favorecer y potenciar en el alumno la creación de destrezas cognitivas de alto nivel: crítica, especulación y dialéctica.

El perfil profesional adecuado del docente universitario, viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistemático e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa.

Fernando Cortés, en su Ensayo titulado "Profesión: Profesor: "Sabio, ángel o demonio", manifiesta su punto de vista sobre la formación profesional y su "perfil", expresando lo siguiente:

Quiero con ello insinuar –al preguntarse inicialmente, si el profesor es un generalista o un especialista – que de sabios, de locos y de aprendices todos los profesores deben tener un poco y que la disponibilidad para el hetero-aprendizaje es hoy una contingencia necesaria para la supervivencia de la especie social en que se construyó el profesorado.

En otras palabras: sólo está en condiciones de enseñar quien está disponible para aprender permanentemente. (...) Ahora, preguntémonos: ¿qué sabe el profesor? Sabe, con seguridad, de su especialidad (por lo menos académica y científicamente a ella está vinculado); como persona (única e intransmisible) sabe de si mismo y como ciudadano sabe también de los demás. (...).



Según el marco teórico descrito en punto precedente, la gran mayoría de las investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza superior se han realizado dentro del paradigma proceso-producto, analizando la conducta, aptitudes y actitudes; un perfil profesional adecuado y campos profesionales –en particular del Docente Universitario–, se manifiestan en función del tipo de conocimiento, destrezas, y actitudes; y que han de poseer ciertas cualidades, que las consideramos válidas, por citar:

- 1) Cognitivas; información básica, habilidad de razonamiento; capacidad de conocimiento.
- 2) Técnicas; destrezas físicas, manipulativas, esenciales para desarrollar la profesión.
- 3) Actitudinales; intereses, valores, ética, argumentos, racionalización, acción y resolución de problemas morales.
- 4) Psicosociales; interacciones humanas e interpersonales; comunicación entre colegas.
- 5) Socialización; internalización gradual de los valores de la profesión.
- 6) Destreza de aprendizaje; destrezas para decidir qué se necesita aprender, cómo aprenderlo y cuándo se ha aprendido.

Las destrezas cognitivas están dadas básicamente en la capacidad de conocimiento que debe tener el docente, a efectos que el nivel de pensamiento ha de ser promovido en los alumnos, se dan también en la información básica, en la habilidad de razonamiento, a efectos que aquí promueva en sus alumnos un nivel de pensamiento, crítico, analítico y dialéctico.

Las destrezas técnicas, son las características que debe poseer el docente, como son: destrezas físicas, manipulativas, esenciales para desarrollar la profesión de docente, estar capacitado y dominar la didáctica, como elemento esencial para formar adecuadamente a los nuevos profesionales que han de egresar de las instituciones de educación superior.

Las destrezas actitudinales están constituidas por intereses, valores, ética, argumentos, racionalización, acción y resolución de problemas morales. De allí que el docente no solamente debe serlo, sino también parecerlo.

Las destrezas psicosociales están determinadas por las interacciones humanas e interpersonales, para con los demás que lo rodean y forman parte de su universo, esto es, su centro de labor académica, por citar, la comunicación entre sus colegas, el personal administrativo de quien depende.

La socialización es la internalización gradual de los valores de la profesión, como docente.



La destreza de aprendizaje consiste propiamente dicho en la habilidad para decidir qué se necesita aprender, cómo aprenderlo y cuándo se ha aprendido

El perfil profesional adecuado de un docente, sea universitario o no, viene constituido por una confluencia entre patrones internos, personales, formas de ser y concebir su profesión; y patrones externos, sociales, académicos que expresan el sentir de la sociedad, respecto qué se espera de él.

Los patrones internos de un docente, están dados por las cualidades personales, formas de ser y concebir su profesión como parte de su vocación, distinta pero a la vez complementaria a la vocación de la profesión que ejercen y se ha preparado.

Los patrones externos de un docente, están dados por factores sociales, académicos, que expresan el sentir de la sociedad, respecto qué se espera de él. Y de ahí caben las siguientes preguntas: “¿*Qué ha transformado nuestra práctica en un proceso de desarrollo profesional? ¿En nuestra historia profesional qué tipo de experiencias, modalidades formativas y redes sociales, comunidades de aprendizaje, nos facilitan el avance profundo como docentes universitarios?*” (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Gonclaves. 2011:126)

La formación del docente universitario en nuestro país, no resulta ser la más adecuada, por lo que es necesario tomar como referencia lo que sucede en otros países más desarrollados, por ejemplo:

- 1) Formación Académica; asume que lo importante en la enseñanza es la transmisión de información; debiendo agregar además que el docente es consciente que su rol es más de facilitador, pero asumiendo que este nuevo rol es de mayor responsabilidad, que el ser mero transmisor de conocimientos.
- 2) Formación Práctica; destaca el componente práctico de la enseñanza, artístico, de oficio y del docente como práctico.
- 3) Formación Tecnológica; esta concepción se centra en que el docente ha de conocer y dominar la destreza de la enseñanza.
- 4) Formación Personal; deriva de la psicología personalista, asume que aprender a enseñar es un proceso construido para comprender, desarrollar y usar eficazmente en sí mismo.
- 5) Formación Crítica-Social; asume una concepción como un sujeto crítico con respecto al conocimiento.

Estas son las condiciones ideales que determinan la formación del docente universitario; son parte de la profesionalización formal de los docentes, sin embargo, se restringen ante la hibridación docente, que extiende su presencia en la docencia universitaria de las universidades mexicanas, y la Unidad UPN-162 no es la excepción

Esta institución, desde su creación, pretendió convertirse en la vía de solución a la falta de profesionalización de un gran número de



docentes en servicio dentro del sistema educativo nacional que las Escuelas Normales no habían atendido hasta entonces en los niveles de Educación Básica, sobre todo en preescolar y primaria.

De esta manera, el problema objeto de estudio de esta tesis se ubica en el análisis de la docencia universitaria en la Unidad UPN-162 de Zamora, Mich., desde el enfoque de la hibridación docente y la autopoiesis, pasando por una revisión de los perfiles profesionales y de un análisis de los resultados, con el fin de proponer mejoras a la docencia universitaria “upeniana”.

En el contenido de este trabajo se hacen aportes que nos llevan a un análisis de las características, los aspectos, las circunstancias y las actitudes de la docencia universitaria y los perfiles laborales de la plantilla de trabajadores académicos de esta institución, mejoras a la docencia universitaria de la misma, cumpliéndose así los propósitos previstos.

1.4. Perfil del docente universitario

La Educación Superior tanto en el ámbito internacional como en México, ha venido cambiando de manera vertiginosa en los últimos años, y hoy se encuentra ante un escenario diferente, producto de la postmodernidad y la globalización, que le exige una reflexión que apunte a un replanteamiento de su funcionamiento, más no de su quehacer, el cual es sumamente claro. De la Herrán (2008:111) lo deja claro: “el docente es una persona que ejerce una profesión. Siendo así, su desarrollo profesional no puede concebirse ni es posible si no va acompañado de un desarrollo personal aceptable”.

En este ambiente, la universidad tiene que responder a estos retos de manera coherente con su misión; y, la respuesta como capacitadora y formadora de la fuerza de trabajo tiene que estar basada en una educación con calidad, cuyo pilar fundamental es la *docencia*.

Hablar del profesor universitario es hablar de ser profesional, es incursionar en un campo en el que se cruzan diversas disciplinas, teoría de las organizaciones, sociología y psicología del trabajo, etc.

Lo que aquí se asume de que el profesorado universitario es profesional, quiere decir que tiene una formación sujeta a licencia; libertad de cátedra ejercida desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; y, que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas.

Por lo tanto, el docente universitario requiere estar comprometido con su misión, lúcido ante el error y el falso conocimiento, sensible a lo local y a lo global, capaz de enseñar la condición humana y la identidad terrestre, gestionar la falta de certezas, promotor de la comprensión y la tolerancia y además, adoptar una ética en la que se conjuguen equilibradamente los conceptos de individuo, sociedad y especie.



La calidad de las instituciones educativas depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber, es decir, de los docentes y de los investigadores.

Las instituciones de educación superior son lo que son sus profesores, y su historia es la historia de sus académicos: de la formación que han alcanzado, del prestigio que han logrado adquirir, de los nichos que han construido. Por lo tanto, la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la motivación del cuerpo profesoral.

Si a todo esto, le agregamos el nivel aceptable, sino es que alto, de los conocimientos que en informática deben poseer los académicos universitarios, y, el dominio de otro idioma (de preferencia el inglés), así como de las habilidades sociales para gestionar conflictos con la utilización de una buena dosis de inteligencia emocional; podemos concluir que los retos a los que se enfrenta día con día los perfilan como lo menciona Cámara (2005) unos “súper docentes”.

En este caso, la realidad es muy diferente a lo planteado con anterioridad, porque aunque se reconoce que el profesor universitario posee unos extensos conocimientos acerca de su materia, es incapaz de comunicarlos de manera efectiva a sus alumnos, lo cual provoca que no se produzcan aprendizajes significativos por parte de éstos, ya que el profesor no ejerce su papel de mediador en el acto didáctico. Entendiendo como mediador, la injerencia que realiza el profesor para que se establezca la relación entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento.

Esta actuación del docente universitario como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje está condicionada por su idiosincrasia, su pensamiento y su desarrollo personal, factores que definen su perfil profesional.

Al respecto, han surgido diversas investigaciones que fundamentan el conocimiento que deberían poseer los docentes universitarios como profesionales de la docencia. Estos estudios establecen el siguiente perfil para el docente actual (Perales y Cañal, 2000):

- El profesor debe conocer en profundidad la materia que imparte.
- El profesor debe estar abierto a la innovación didáctica y comprender la importancia de la metodología para la realización de su labor docente.
- El profesor debe poseer conocimientos fundamentados sobre el aprendizaje de las ciencias.
- El profesor debe conocer los criterios de selección y secuenciación de contenidos aplicables a su materia.
- El profesor debe conocer procedimientos que le permitan planificar su proceso de enseñanza.



- El profesor debe ser capaz de dirigir las actividades de los alumnos en el aula (y fuera de ella, tutorías, trabajos...).
- El profesor debe adoptar una perspectiva formativa de la evaluación, concibiéndola más como un instrumento de aprendizaje que como una mera repetición de los contenidos expuestos en clase.
- El profesor debe ser capaz de investigar e innovar didácticamente, utilizando los recursos obtenidos de este feedback para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El profesor debe ser capaz de desarrollar actitudes y prácticas docentes más colaborativas, críticas y autónomas.
- Por último, el profesor debe ser capaz de cambiar sus concepciones y prácticas docentes sin aferrarse a falsos dogmatismos.

Entre patrones externos e internos que confluyen para constituir el perfil del docente universitario, las conductas y las aptitudes se mezclan con los conocimientos, destrezas y actitudes mencionados en líneas anteriores.

Palazón (2005) explica que el perfil del profesorado universitario está condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente. Posteriormente la Comisión de Escuelas Normales —organismo nacional que se encargaba de diseñar e implementar las políticas a seguir en las instituciones formadoras de maestros—, decidió adoptar el modelo de la Normal de Jalapa en todas las escuelas.

El gobierno federal asumió su compromiso en la formación de maestros financiando y fomentando la educación normal. El objetivo era claro: preparar a los maestros con un sólido dominio de los conocimientos a impartir, sin dejar de lado algo medular como lo fue la técnica de la enseñanza. Existió, empero, otro fin encubierto que consistió en difundir las ideas de progreso y modernización a través de un vehículo estupendo: el maestro.

La creación de las Misiones Culturales y, más adelante, de las Normales Rurales, representó un claro ejemplo de la preocupación de los gobiernos posrevolucionarios por capacitar y formar maestros que promovieran y ejecutaran las políticas que las administraciones federales estaban impulsando. Así, los desconciertos y dudas en la formación docente durante la primera mitad del siglo XX transitaron del nacionalismo vasconcelista, al socialismo cardenista, desembocando, finalmente, en el proyecto de unidad nacional.

La orientación en la formación docente se modificó de acuerdo a los intereses de cada administración, sin embargo, los maestros siguieron siendo los promotores de las políticas de los gobiernos en turno. La formación docente experimentó pocas transformaciones. Una excepción a la regla fue la labor desarrollada en las Normales Rurales, que redundó



en la preparación de maestros de tendencia izquierdista que se arraigaron en las comunidades donde prestaban sus servicios, promoviendo el desarrollo político, económico y cultural de zonas marginadas.

La formación en las normales urbanas se orientó hacia el academicismo, elemento que privilegiaba la abstracción, en demérito del pragmatismo, tan valorado en el lapso en cuestión.

Hacia el inicio de la segunda mitad del siglo XX, la abundancia de propuestas formativas salta a la vista, no obstante, dichos planteamientos estuvieron desarticulados.

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (en adelante IFCM), y otros seis tipos de instituciones formadoras, desarrollaron un trabajo de manera poco sistemática, lo que condujo a una dispersión caótica donde la Junta Nacional de Educación Normal perdió el timón. Las siete instituciones formadoras que coexistieron hacia la mitad del siglo XX fueron: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física y el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio.

En 1959 se reformaron el plan y los programas de estudio en las escuelas normales supliendo a los que venían funcionando desde 1945. Con esta medida, se quiso profesionalizar la labor docente al elevar su nivel, ya que antes el rango de las normales correspondía a los estudios secundarios. Tras el cambio, el requisito básico para acceder a la formación docente era haber cursado con anterioridad la educación secundaria.

Con el replanteamiento, la carrera de profesor normalista se cursaba en tres años más uno de extensión docente. Más que abonar a la profesionalización, tanto el IFCM como las normales, se convirtieron en “agencias masivas de titulación”. La necesidad de fortalecimiento académico que era prioritaria en la labor docente, fue postergada. En su lugar se satisfizo la demanda de otorgar títulos a discreción con la finalidad de brindar seguridad laboral a los maestros, al tiempo que obtenían beneficios salariales. Lo mismo hicieron las normales superiores con sus programas de licenciatura en cursos intensivos de verano, propiciando el abaratamiento de la titulación de profesores.

A principios de los años 70's, la tarea asignada al IFCM casi se había cumplido. La mayoría de los profesores se habían titulado y los egresados de las normales no requerían de los servicios del Instituto.

Durante esa década el número de maestros creció tanto que la oferta de empleo fue muy inferior a la demanda de plazas. Con el propósito de frenar esta tendencia, en 1984 se publicó un decreto presidencial que elevaba al nivel de licenciatura los estudios realizados en las escuelas normales.

Para esto, la UPN ya tenía seis años de creación, ofertando desde el principio el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1975 (LEPEP-75, que, como se ha dicho en líneas anteriores, fue un diseño curricular surgido en el sistema de



escuelas normales, y desde 1979, se pone en marcha el primer programa de licenciatura creado a su interior: la Licenciatura en Educación Básica Plan 79.

Como se puede apreciar, la situación por la que atraviesa la formación docente en nuestro país, desde la perspectiva del normalismo, puede ser cuestionable. En la UPN existe la posibilidad, como se plantea desde este informe de investigación, que los formadores de formadores participen en su propia transformación y en el cambio de sus respectivas instituciones.

Aunque existe toda una red informal de comunicación entre los diseñadores y los asesores de las unidades UPN, lo cierto es que poco se sabe de la forma en que asesores y profesores alumnos reflexionan, cuestionan y analizan la práctica docente, de la pertinencia y adecuación de las actividades propuestas en los paquetes didácticos para lograr dicho propósito, de las diversas formas en que los asesores hacen uso de los mismos, así como de la metodología con que efectúan las asesorías. (Cerdeña, 2001:11)

Por ello y desde la perspectiva del presente trabajo, en el espacio institucional universitario, no desdeñamos ni subvaloramos la formación de docentes.

Vale la pena considerar hacer un análisis profundo de la conformación de nuestros perfiles: en nuestra plantilla de personal académico contamos con un 82% profesores normalistas, 5% de licenciados en Historia, 5% de académicos con perfil de psicólogos, 3% antropólogos y el 5% restante se compone de licenciados en administración, licenciados en contaduría y licenciados en informática.

Sobra decir que de ese gran porcentaje de docentes normalistas se nutrió la plantilla de profesores de la LIE y de la LDC, lo que desencadena diversos problemas en el desempeño de estos docentes como profesores incorporados a carreras distintas a las que habían sido hasta entonces parte de la tradición upeniana. La diferencia entre esa tradición y las nuevas necesidades en la práctica docente son la formación y evaluación por competencias, los programas de acción tutorial, la tutoría y asesoría de proyectos de intervención psicopedagógica o socioeducativa y, sobre todo, el acompañamiento y asesoría en proyectos productivos para aplicarse en las comunidades de bajo desarrollo.

Tratándose de los sistemas y servicios de educación pública que el estado provee se ha reglamentado el perfil requerido para ejercer la docencia. Generalmente es necesario cursar, en el caso de la educación básica en México, estudios de Licenciatura validados, preferentemente, por una escuela formadora de docentes o Normal, bien sea preescolar o de educadoras, primaria, o superior, para el caso de la docencia a nivel de secundaria.

Para el caso de la educación media superior (nivel de bachillerato o preparatoria) se requiere tener una carrera universitaria o título de normal superior. A nivel de estudios universitarios o educación superior es notorio el fenómeno de la hibridación docente antes descrito.



No contamos con datos actualizados, pero en 1996, según Medina Melgarejo (2000: 363) en este nivel de escolaridad, que contempla las escuelas normales y las universidades públicas, entre ellas la UPN, se han incorporado 163 843 profesores con distintos perfiles profesionales.

Además de los títulos correspondientes, para ejercer la docencia universitaria, se requiere también de experiencia comprobable de diversas maneras: exhibición de trabajos académicos, un mínimo de años (cinco) de permanencia como profesor adjunto y/o auxiliar para acceder a la titularidad o al status de emérito (Medina: Op. Cit. : 385).

Para la formación de formadores, otra tarea del docente normalista y universitario, según Imbernón (1994:27), los profesores deberán desempeñar diversas tareas formativas, entre las que se destacan las siguientes:

- Ayudarán a los enseñantes a desarrollar su aptitud para establecer relaciones con otros y para comunicarse más eficazmente con sus alumnos, sus colegas y la clientela de las escuelas.
- Ayudarán a los enseñantes a recoger y a aprovechar datos pertinentes y relativos al entorno de la escuela, de la clase y de la colectividad.
- Ayudarán a los enseñantes a entender a los diversos grupos socioeconómicos, étnicos y culturales a trabajar eficazmente con ellos.
- Ayudarán a los enseñantes a crearse un estilo personal de enseñanza compatible con su propia manera de pensar.
- Ayudarán a los enseñantes a comprender ya utilizar las técnicas y los instrumentos destinados a diagnosticar las necesidades de desarrollo intelectual y social de los alumnos.
- Ayudarán a los enseñantes a crear, a desarrollar y a mantener un entorno que facilite el aprendizaje.

En función de lo anterior, en el presente trabajo de investigación hemos destacado la valoración de los coordinadores de los programas académicos que oferta la UPN-Zamora, en torno a las actitudes de los profesores que colaboran o se desempeñan en cada uno de esos programas.

Es por ello que se han impulsado diversas acciones que tienen que ver con la reformulación de planes de estudio y con procesos de autoevaluación del desarrollo institucional, así como con la realización de investigaciones que pretenden caracterizar a la población escolar que acude a la universidad.(Lozano Medina y T. Rodríguez, 2005:7)

El interés investigativo está centrado en los puntos de vista de los coordinadores en relación con categorías de análisis que destacan actitudes de los profesores tales como:



- Su disposición para atender a los alumnos.
- Su capacidad para crear un clima de confianza en su relación con los alumnos.
- El respeto hacia los alumnos.
- La motivación que ejerce hacia los alumnos.
- El papel de orientador en la relación alumno-universidad.
- El interés por el desarrollo académico de la institución.
- La capacidad para involucrarse en ese desarrollo académico.
- El conocimiento de las asignaturas.
- El interés por la actualización.
- Su integración a las tareas de mejoramiento de la calidad académica de la institución.
- Su disposición a la comunicación permanente con el colectivo académico.
- Su involucramiento en actividades colectivas de actualización.
- Su colaboración al mejoramiento del prestigio académico de la institución.
- Su capacidad académica.
- Sus conocimientos metodológicos.
- Su capacidad para reconocer dificultades y superarlas.
- Su formación profesional en función de las asignaturas o cátedras que imparte.
- El dominio de métodos pedagógicos.

1.5. La docencia universitaria y la hibridación

Desde la perspectiva de Imbernón (1994:20)... “Los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos (...) su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado”.

Esto es solo un acercamiento a lo que podría definirse como misión o tarea sustancial del profesor de nuestros tiempos, pero ¿qué pasa con la hibridación docente?

Entre la misión de los enseñantes y la “docencia híbrida”, tenemos al docente de la UPN con todas las predeterminaciones, lastres, inercias, políticas y prácticas educativas propias de este nivel.

No son solo los perfiles profesionales presentes en el “menú” upeniano; tampoco son solo las características y condiciones laborales de la plantilla docente de esta institución; en esto hay mucho más: las



categorías y niveles de plazas, las actitudes de los profesores, la concepción que subyace en la praxis respecto al sentido de la evaluación en su práctica docente, el clientelismo y el paternalismo en el trato hacia los estudiantes; y a esto se añade un ingrediente más: la subordinación del ambiente de trabajo y las relaciones humanas a los intereses individuales y de grupos de poder en el juego democrático para la ocupación de puestos de gobierno al interior de la Universidad.

Algunos de estos asuntos los abordan Mario Rueda, Monique Landesmann y otros (1999) a través de análisis de temas como la evaluación académica, la cultura de la evaluación en México, programas de estímulo salarial para profesores, propuestas metodológicas para evaluar a los docentes, evaluación de la docencia universitaria, entre otros.

La educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también, una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto. Las prácticas sociales no están dadas, tampoco son producto de la suerte o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada individuo; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas.

En este sentido presentamos, para elaborar una definición de práctica social, un concepto que Kemmis (1988) propone para las prácticas educativas y es su carácter de práctica social, histórica y políticamente construida; y este planteamiento sugiere que la práctica se construye a partir de cuatro sentidos, y es que la educación implica relaciones de poder.

Las prácticas educativas se construyen desde lo singular, lo histórico, lo social y lo político; el estudio y la investigación de las mismas resulta necesariamente complejo. Esta cuestión de la complejidad merece un particular tratamiento: López Gil y Regnasco (1996:258) afirman que Morin plantea que: “este problema no es meramente epistemológico sino ético.

El pensamiento reductor unidimensional, (que es un pensamiento que reduce a una sola medida las cosas) no es inofensivo: tarde o temprano desemboca en acciones ciegas, que al actuar sobre el tejido de lo real conducen a consecuencias incontrolables”. De hecho, no existe una definición del término o sustantivo “complejidad”. Más bien éste se ha convertido en un término usado por quienes pretenden construir modelos formales para analizar fenómenos que sean formalizables. En todo caso, es posible hablar de “comportamientos complejos” o de “estructuras complejas”, y en cada caso cambia el sentido del término “complejo” (García, 2000:66, 67)

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, el diseño, operación y evaluación de las nuevas licenciaturas en las Unidades UPN propone la incidencia epistemológica hermenéutica y transdisciplinaria.



Reconociendo la etapa de discusión teórica en la que se inscribe el propio enfoque del pensamiento complejo y las categorías descritas, se debe subrayar la importancia de que los actores involucrados, (en este caso los docentes), en el desarrollo de estos programas académicos se inscriban en ese debate (Anadón R., Angeles R., y otros: 2005).

El enfoque bajo el cual se hicieron los diseños tanto de la Licenciatura en Intervención Educativa como de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario es el del Pensamiento Complejo. Se asume el carácter incipiente de esta propuesta, pero, se advierte su alta capacidad explicativa sobre la realidad y específicamente sobre el campo de lo socioeducativo y de lo psicopedagógico.

El conocimiento de la realidad en términos de complejidad se ha expresado de diversas maneras y concreciones en las teorías contemporáneas que contribuyen a una nueva racionalidad. He aquí donde aparece la importancia de la práctica docente universitaria como puente entre los enfoques epistemológicos hermenéuticos transdisciplinarios y la formación de profesionales de la educación cuyo espacio laboral deja de ser el ámbito escolar tradicional.

Este intento por definir la docencia universitaria nos obliga a hacer un esfuerzo para salir de las diferentes disciplinas que intentan abordar el problema reduciéndolo a una sola óptica (Educación, Administración, Profesionalización, etc.) e intentar un tratamiento interdisciplinario de la cuestión.

Desde esta perspectiva, Mastache (1996:57) afirma que no se trata ya de un objeto real o teórico del que una disciplina debiera dar cuenta, sino de un campo de problemáticas atravesado por múltiples disciplinas, desde enfoques transdisciplinarios, multirrefenciados. La comprensión holística de la función docente llevó a una nueva definición de la calidad de la docencia universitaria, en la que se adoptan ciertas dimensiones y componentes comunes; pero a la vez se concluye que su concreción y evaluación debe darse de acuerdo con los valores y criterios de excelencia académica propios de cada institución.

1.6 Reflexiones de síntesis

¿Qué consideraciones se toman en cuenta para la formación de profesores a nivel internacional? Tenemos una visión de lo que acontece en México, Perú, Brasil, Sudáfrica, Dinamarca y Rusia. En México la formación de profesores de preescolar y primaria se realiza en las escuelas normales básicas. Hasta 1984 bastaba con haber cursado la secundaria para formarse como profesor. A partir de este año la formación de profesor se convirtió en licenciatura.

El término profesorado implica una comunidad coherente y definible. En México aun es discutible si la docencia puede ser considerada como profesión. Hablar del profesor o de la profesión docente implica replantearnos qué es la práctica docente, qué es lo que hace el profesor, qué resultados tiene su trabajo.



Desempeñarse como profesor requiere habilidades para la docencia, animador sociocultural y terapeuta. Hay muchos casos en que las instituciones incorporan como profesores a sus egresados, y esto se debió en los años 70 y 80, a la expansión de la educación superior.

En Brasil, en promedio, las instituciones públicas son más grandes que las privadas, representan el 49% de todas las universidades brasileñas y constituyen el 82% de la matrícula de posgrado, aunque se nota una tendencia de tener en manos particulares la educación.

En cambio en Perú, la educación superior ha experimentado un crecimiento rápido en las últimas décadas, pues actualmente el país cuenta con más de 700 institutos tecnológicos y más de 300 institutos pedagógicos.

La experiencia en Dinamarca está marcada por lo dictaminado en el proceso de Bolonia, como sucede en todas las naciones de la comunidad europea. Los daneses enfrentan retos que tienen que ver con el tamaño del país, su ubicación geográfica y estrategias nacionales, pues tratándose de un país pequeño está interesado en mantener lazos de negocios a nivel internacional y ampliar sus oportunidades educativas hacia el exterior, y les resulta de gran importancia atraer a estudiantes nacionales y extranjeros hacia sus universidades. Estas funcionan más como corporaciones en el sentido de que se espera que se administren sin caer en números rojos; que satisfagan las exigencias de sus clientes y sean catalizadoras de la investigación en las comunidades que las rodean.

En cambio en Rusia, el gobierno ha designado a la educación como una prioridad de las políticas federales, siguiendo una trayectoria hacia la modernización, que implica la reforma al sistema de admisión y un nuevo sistema de financiamiento per cápita. Es importante mencionar que la tradición de la educación gratuita se ha erosionado gradualmente y cada vez más estudiantes pagan su educación superior.

Por otro lado en Sudáfrica se está construyendo poco a poco una expresión de sistema incluyente que va incorporando cambios conforme se van dando, y uno de esos sistemas es el de educación superior. El sistema sudafricano de educación ha tenido modificaciones importantes en la última década, desde el cambio de gobierno de minoría blanca, a un gobierno elegido democráticamente, donde se promueve la democracia y la igualdad de derechos para todos los ciudadanos.

El reto primordial de la educación superior ha sido librar al sistema de las desigualdades. Estas no eran advertidas antes del triunfo de la democracia en Sudáfrica. Los cambios no han concluido, aún hay diferencias y dominios; la proporción general de académicos y administrativos negros que trabajan en las universidades aumentó del 13% al 20% entre 1993 y 1998.

En 2001 los negros sumaban el 68% de los empleados docentes y de investigación, 85% del personal administrativo y el 100% del personal de servicios en las universidades que históricamente habían dado servicio a la población negra.



En México, como en el resto del mundo, se han venido ampliando los niveles de escolaridad de su población. Actualmente el promedio de escolaridad se ubica en los siete años. México es un país joven. Esta es una de las mayores fortalezas.

En el ámbito estatal, durante el ciclo escolar 2010-2011, Michoacán contaba con un total de 1,258,296 estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo, de los cuales 87, 014 correspondían a educación superior.

En torno a la docencia universitaria vale la pena discurrir con la pregunta: ¿es una profesión la docencia universitaria?. En realidad es un lugar donde convergen dos campos: el de la docencia y el de la profesión de origen.

Aún así, el docente universitario es alguien que desarrolla una práctica. Al coceptuar perfil del docente universitario, este debe reunir ciertas cualidades para ejercer la docencia universitaria en las instituciones de educación superior.

Docente es el que enseña y enseñar significa instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas y preceptos. El perfil profesional del docente universitario está dado por un conjunto determinado de cualidades que todo docente debe adquirir, con el fin de transmitir conocimientos, ideas, principios y preceptos.

El docente universitario es aquel profesional que ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar contenidos, facilitar el surgimiento y la formulación de interrogantes , alimentar la discusión y el debate.

El docente universitario habrá de favorecer y potenciar en el alumno la creación de destrezas cognitivas de alto nivel. El perfil profesional adecuado de un docente, viene constituido por una confluencia entre patrones internos personales, formas de ser y de concebir su profesión.

Hablar del profesor universitario es hablar de ser profesional, es incursionar en un campo en el que se cruzan diversas disciplinas, teoría de las organizaciones, sociología y psicología del trabajo. Es indudable que la calidad de las instituciones depende de quienes producen, transmiten y transforman el saber, o sea, de los docentes e investigadores.

Lo que se requiere para ejercer la docencia a nivel superior, además de los títulos correspondientes, es de experiencia comprobable mediante exhibición de trabajos académicos, un mínimo de cinco años de permanencia como profesor adjunto y/o auxiliar.

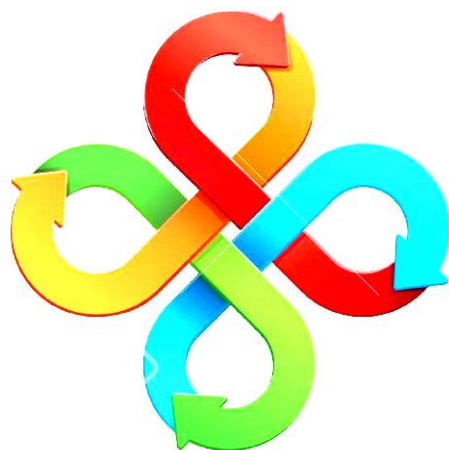
En el siguiente capítulo abordaremos lo esencial de este trabajo que se refiere a la hibridación docente vista desde diferentes ángulos que abarca el análisis institucional y organizacional, así como una visión de la formación personal.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.

**HIBRIDACIÓN
DOCENTE**





Introducción

Lo que se presenta en este capítulo tiene que ver con lo medular del trabajo. Hacemos una presentación del concepto y fenómeno de la hibridación docente partiendo desde la definición a partir de las relaciones de trabajo de acuerdo al origen profesional del docente.

Abordamos esta cuestión la incorporación del profesional al ámbito universitario, teniendo como origen bien sea una carrera normalista o una de carácter universitario. Se dice que el docente puede tener su origen en una universidad de prestigio o en una escuela Normal.

Lo que queda asentado es que la Universidad Pedagógica Nacional tiene las puertas abiertas para los dos tipos de docentes y son a los que podemos llamar docentes híbridos, a quienes, para distinguirlos, habría que observar sus prácticas.

Se dice que el concepto de hibridación sirve para abarcar contactos interculturales con diferentes nombres: mestizaje, sincretismo y creolización.

Para hablar de las mezclas híbridas se tiene que reunir a los modos de abordar el trabajo docente. El concepto de hibridación se refiere a la incorporación de ambos tipos de profesionales de la educación a los ambientes universitarios, o específicamente a la Universidad Pedagógica Nacional.

La hibridación docente como concepto está tomado de la teoría de las culturas híbridas de García Canclini (2009), con la intención de explicar las estrategias de los grupos sociales híbridos para entrar y salir de la modernidad.

Se maneja que el docente híbrido es el normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario y es también aquel que su formación se ha realizado en el ámbito universitario y se ha desarrollado profesionalmente en espacios para normalistas.

Se da cuenta del surgimiento de la disidencia entre los profesores afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Se asienta que los normalistas híbridos interactúan en los espacios universitarios y laboran en espacios destinados para universitarios. Se aportan las características de la práctica docente híbrida. Se identifican los programas académicos que propician la hibridación docente en la UPN.

Asimismo se proponen estrategias para darle solución al dilema, se hace una relación de problemáticas y oportunidades que están presentes en la realidad; presentamos igualmente algunos de los programas más emblemáticos en los que se ha dado el fenómeno de la hibridación docente.



2.1 Hibridación docente, conceptualización

En las relaciones de trabajo cotidianas, regularmente a diario nos relacionamos y tratamos con los compañeros de trabajo sin ningún intento de cuestionar o escudriñar su perfil y sin preocuparnos en lo más mínimo de la profesión estudiada que lo convirtió en docente universitario.

Es, igual que otros, nuestro compañero y como tal, cada quien hace a diario lo suyo al final de la jornada, de diferente manera y las diferencias, que seguramente las hay en cuanto a perfiles, nos hacen cuestionar: *¿cuál es su profesión?, ¿por qué decidió ser profesor universitario?, ¿cómo prepara sus clases?, ¿tiene problemas con los alumnos?, ¿cómo se siente dando clases?*, y muchas otras preguntas que atinadamente serían adecuadas para descubrir el perfil del compañero, y entender el porqué de las diferencias en cuanto a los perfiles de los docentes a nivel universitario.

Lo que estaría de fondo sería el poder definir, de alguna manera, la procedencia del sujeto con el que estamos hablando o interactuando. presuponer cuál es su origen, por la institución donde estudió. (Medina, 2000:281).

Sucede que en la docencia a nivel superior se incorporan indistintamente muchos profesionales cuyo origen es alguna carrera universitaria o una carrera relacionada con la docencia. Y ambos son profesores universitarios. A eso es a lo que, en términos generales, podría llamarse docentes híbridos. Además de lo antes referido ¿Qué otras determinaciones están presentes en la hibridación docente?

Los docentes universitarios pueden tener su origen en una universidad de prestigio, pueden ser de origen politécnico (en México el Instituto Politécnico Nacional –IPN-, es una institución de mucho prestigio, equiparable a la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-, que es el mayor referencia de nuestro país.

Igualmente pueden tener su origen en la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que también llaman la Universidad Jesuita de Occidente, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), o en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

Pueden ser excelentes académicos, pero tienen diferencias determinadas por la institución donde estudiaron. En cambio el docente que tiene su origen en alguna escuela normal, ha tenido que formarse escalando primero la Normal Básica y luego la Normal Superior.

Es así que, en la Universidad Pedagógica Nacional se han abierto las puertas a los dos tipos de docentes, apegándonos a los perfiles idóneos. Así tenemos que abundan los que tienen su origen como maestros normalistas pero también los hay de origen universitario o politécnico.



Es obvio que en este caso estamos hablando de la Universidad Pedagógica a nivel central, en la unidad Ajusco, dentro del Distrito Federal, en la capital del país.

Estos académicos son lo que podemos llamar docentes híbridos y para distinguirlos habría que observar sus prácticas. El docente universitario generalmente reclama su perfil en la asignación de cargas académicas. No acepta algo que no esté relacionado con su profesión de origen.

En cambio el normalista es más flexible, más holista, y acepta casi cualquier materia. *¿Será que sabe más?*, de ninguna manera, lo que sucede es que su formación es más relacionada con las ciencias humanas y tiene pinceladas de casi todo tipo de conocimientos.

El origen institucional y profesional genera ciertas concepciones de la práctica académica, al mismo tiempo, produce sentidos en las valoraciones y en las redes de acción política; éstas se diferencian y juegan, permanentemente, en las relaciones entre los sujetos mediando concepciones y estilos de trabajo docente. (Medina, 2000:281)

Por el tipo de programas formativos que se tienen en la universidad, los docentes pueden abarcar distintos perfiles que tengan relación con el humanismo. Por esa razón existen desde antropólogos, historiadores, psicólogos, abogados, etc. Y, por supuesto, profesores formados en alguna escuela Normal.

La hibridación es muy recurrente en todo tipo de institución de educación superior, pero en la UPN se ve más favorecida, quizá debido al sistema de admisión y reclutamiento de personal académico, (ver anexo 2, Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional). Este reglamento contempla la contratación, primero por contrato, de todo tipo de personal, y luego se establece un examen de oposición al que se puede inscribir quien quiera basificar su plaza y personal externo que cuente con el perfil que se solicita.

Los perfiles idóneos juegan mucho con la vinculación que las profesiones tienen con la preparación del profesional que se busca formar en las distintas profesiones o carreras que tiene la UPN. Así es como inicia el fenómeno de la hibridación docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Fenómeno que tiene muchos puntos de explicación pero que en la práctica se refleja en las opciones de formación que soportan o deben aguantar los estudiantes.

Vale la pena indagar los procesos de constitución de los campos educativos y políticos de la acción de los normalistas y de los universitarios, y aquí surgen los elementos concernientes al sujeto híbrido, o sea el normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario, como aquellos que, de manera inversa, se han formado en el campo universitario y se desarrollan profesionalmente en espacios legitimados propios para normalistas.



Más allá de la ubicación empírica de las redes de docentes híbridos, al constituirse como un objeto de estudio, es necesario construir una aproximación conceptual.

Es un hecho su existencia, es un hecho también su intervención en la construcción del perfil profesional de los estudiantes de determinada institución de educación superior, y es un hecho el enfrentamiento a diversos problemas por la falta de formación pedagógica en su perfil profesional.

El concepto de “hibridación” sirve para abarcar contactos interculturales que llevan diferentes nombres: *mestizaje* para referirse a las fusiones raciales ó étnicas; *sincretismo*, en el caso de la combinación de prácticas religiosas tradicionales y *creolización*, que ha servido para denominar las mezclas interculturales.(García:1989)

Por supuesto que estas alegorías suceden en el ámbito académico de las instituciones de educación superior donde conviven estos dos tipos de profesionales. Hay un mestizaje que alude a las fusiones, ya no raciales, sino de formación profesional.

El sincretismo sucede con la combinación de prácticas docentes que obedecen mas a la formación profesional del docente que responde a la tradición de enseñar como fue enseñado, y por supuesto la creolización como expresión de las mezclas que resultan en el perfil profesional de los egresados y formados bajo la tutela de este tipo de profesionales de la enseñanza.

2.2. Teoría de las culturas híbridas

Al profundiar en estas mezclas se puede aludir a los modos de abordar el trabajo docente, y desde mi perspectiva de normalista creo advertir la falta de sensibilización en la forma de trabajar de los profesionales universitarios, que dicho sea de paso, no puede ocultarse que saben mucho de su materia de trabajo.

Pero en los procesos de socialización del conocimiento y, sobre todo, en los procesos evaluativos, dejan muy obvias las carencias de una formación pedagógica que nunca, en su carrera profesional, llevaron o tuvieron, y nos referimos a la formación didáctica o pedagógica que en su formación profesional no está contemplada.

Este concepto de hibridación se refiere a la incorporación de ambos tipos de profesionales de la educación a los ambientes universitarios, o específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional, que es donde nos desempeñamos y hemos advertido este fenómeno que ahora es nuestro foco de atención y preocupación investigativa.

Y ante este tratamiento conceptual, hacemos uso de ciertos términos que son sustraídos de la teoría de las culturas híbridas, título del gran ensayo de Garcla Canclini (1989), con la intención de explicar las estrategias de los grupos sociales híbridos para entrar y salir de la modernidad, que es el tema principal de dicha obra.



Estos términos se usan en general para referirse a procesos tradicionales, o a la sobrevivencia de costumbres y formas de pensamiento posmodernos en el comienzo de la modernidad.

En otras palabras, *hibridación* se entiende como procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas, aclarando que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden ser consideradas fuentes puras.

En otro sentido, el docente híbrido es el normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario, y de manera inversa, es también el sujeto que su formación pertenece al ámbito universitario y se ha desarrollado profesionalmente en espacios legitimados como propios para normalistas (Medina:2000:282).

Esta categoría se retoma de las aportaciones de García Canclini (1989), quien define, entre otros componentes, dos que son útiles para la interpretación de la acción política de los docentes cuya formación es producto de una multiplicidad de elementos, de proyectos y de rupturas.

La hibridación cultural es el primero de ellos. Este componente gira en torno a las prácticas sociales que articulan distintos elementos provenientes de ámbitos o espacios de expresión culturalmente heterogéneos, que expresan una amalgama intercultural de prácticas aparentemente disímolas, articuladas discursivamente, sujetas a transformaciones permanentes, aludiendo a una cultura en movimiento.

El segundo elemento es la noción de la historicidad, ya que los procesos de hibridación se localizan y se trasladan a través de las memorias, de los territorios simbólicos y de los márgenes de reinterpretación constante de la ubicación en el mundo de relaciones sociales.

Una pertinaz búsqueda de espacios de trabajo y de opciones de formación es ejercida por parte de los profesionistas y de la estructura formativa y de desarrollo profesional, lo que deriva en una compleja red de vías subterráneas e interinstitucionales de vínculos laborales y de opciones formativas a través de programas de posgrados.

Y son las políticas educativas y los movimientos sociales que dan paso a la apertura de las redes de escolaridad antes duras y cerradas, quienes fungen como mediadoras de esta acción de los sujetos.

Bajo este esquema, los profesores cuya formación y espacio laboral puede corresponder a redes distintas e intercambiarse de una a otra, son producto de esta acción, de los referentes de identificación que se recrean a través de las expectativas de los maestros y de las condiciones para su desarrollo profesional; así como de las políticas y contextos institucionales que pueden reconstituir a dichas redes.

La mencionada ruptura de redes se concretó durante los años sesentas y setentas y respondió, en general, a los movimientos sociales,



pero particularmente a los movimientos magisteriales y estudiantiles que generaron una forma distinta de participación política y la posibilidad de ampliar el acceso de sectores sociales a la escolaridad, aunque, simultáneamente se fracturaron las redes de escolaridad normalista y universitaria, que funcionaban de forma paralela y esto condujo a un entrecruzamiento de redes a través de las opciones disponibles que construían los propios sujetos. (Medina, Op. Cit.:283).

Para los profesores normalistas, las formas de control, tanto patronales (Secretaría de Educación Pública, SEP) como sindicales (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE) y el agotamiento de expectativas de desarrollo profesional, los llevó (en muchos casos) a la búsqueda de alternativas formativas, ampliando su horizonte tanto en lo formativo como en lo laboral, al insertarse en las redes universitarias.

La formación bivalente del profesor normalista propició que pudiera acceder a la universidad como ámbito de formación pues al fin y al cabo cuenta con la preparación que para estos casos se requiere, producto de sus años como normalista donde la formación puede ser tan rica como en la universidad.

Con esto, fueron muchos los profesores que optaron por campos profesionales universitarios no necesariamente relacionados con el campo pedagógico o educativo, transitando en un paralelismo laboral en el que de alguna manera se garantizaba un salario seguro y permanente con la posesión de la plaza de profesor de educación básica, considerando el trabajo docente como un trampolín para acceder a otro trabajo, con una carrera o profesión universitaria, abandonando la docencia.

Todo esto repercutió en otros ámbitos, entre ellos el de la formación de profesionales críticos del sistema de prácticas corporativistas, impugnando las formas de control ideológico impuesto por el estado a través de la práctica docente ejercida por los profesores formados en el normalismo mexicano.

Así surgió la disidencia entre los profesores afiliados al SNTE, formando su propia corriente en búsqueda y construcción de un proyecto de participación sindical y profesional más abierto e incluyente. A esta corriente se adhirió la mayoría los profesionistas "híbridos" (Medina: 284).

Los normalistas que ocupan un espacio híbrido, interactúan en los espacios universitarios y están laborando en ámbitos educativos propios para universitarios. Estos fueron incorporados a estos espacios aproximadamente en los años setenta y ochenta.

Resulta relevante comprender los procesos que han experimentado los normalistas que continuaron su formación en ámbitos universitarios y que han permanecido en éstos, a través del desarrollo de diferentes actividades académicas; o, el caso de los universitarios en espacios normalistas que intentan insertarse a un trabajo académico que les exige



incorporar saberes distintos y construir marcos referenciales propios para ejercer profesionalmente en estas instituciones.

Estos profesionistas interactúan haciendo una negociación de manera permanente de sus relaciones, sus elementos de referencia y prácticas, o sea, sus identidades profesionales para poder mantenerse y sobrevivir en dichos contextos.

El espacio de acción profesional se ha visto, a partir de la última década, totalmente controlado por una serie de restricciones y prácticas burocráticas.

Al mismo tiempo, las redes universitarias no construyen referentes claros de los campos profesionales y de incidencia de su formación, y ante la inminente crisis, tanto de la capacidad de generar empleos como de las funciones estatales, para poder enfrentar estos procesos y mantener la planta docente y estudiantil, de un sistema educativo complejo, se ha generado en el campo universitario una perspectiva de desempleo de sus egresados.

2.3. Práctica docente híbrida. Características

Retomaremos de Medina (2000) algunos de los conceptos que maneja en la tercera parte de su libro cuando se refiere a los docentes híbridos y define las redes de los docentes con una formación híbrida.

La educación tiene un lugar relevante en todo tipo de sociedad moderna pues supone, además, una herramienta clave para su propia conformación y desarrollo. Las sociedades modernas, convertidas en verdaderos monstruos administrativos que se ocupan de disponer como consideran adecuado los servicios educativos en distintos niveles, organizan sus sistemas educativos y se disponen a dar el servicio a la mayor cantidad posible de población.

Es común que a los procesos educativos se les otorguen las responsabilidades de formar los cuadros profesionales y técnicos que el país necesita para alimentar sus sistemas productivos y de servicios. En este propósito está de por medio la compleja tarea de crear los perfiles de la ciudadanía y de ser humano que esa sociedad se ha forjado. Así, este sistema educativo se encuentra ante el reto de adecuarse a las realidades que esos perfiles demandan.

No es posible negar el aceleramiento de los cambios que el modelo de sociedad demanda en su conjunto y expresados muy especialmente en las realidades nacionales que se han visto modificadas en sus estructuras económica, política y administrativa, que han impactado a su vez el mundo del trabajo y el educativo.

En términos generales, comprobamos que tanto en las dimensiones laboral como administrativa, los procesos de modernización representan retos y oportunidades muy importantes. Uno de ellos es el de la competitividad, lo que se relaciona con un proceso de oportunidades



tecnológicas y de carácter político y administrativo a todos los niveles, tanto internacional, como nacional y local.

A través de la educación, los hombres y las mujeres se conocen, se relacionan armónicamente con su sociedad y comprenden su entorno natural. Esto supone desarrollar la capacidad de transformar los seres humanos, la sociedad y, por supuesto el entorno natural, en la procuración de una vida mejor en los ámbitos material y espiritual, donde actúa la educación genuina, porque educar supone formar el carácter, así como impartir conocimientos, competencias y destrezas.

Ante todo esto, la educación es mucho más que poner a ésta ante las exigencias de la globalización y considerarla como elemento central. Se educa para formar seres humanos en todo el sentido de la palabra, debidamente dotados con implementos para su realización integral, no para convertirse en simples unidades productivas y deshumanizadas.

De ahí que la educación superior prepare para el empleo, pero a su vez integra una tradición formativa humanista que recurre, entre otras cosas, a la cultura universal, la filosofía, las artes y las letras.

El problema de la formación de una profesión no solamente debe plantearse desde el ángulo de la innovación temática o de un listado de áreas de interés de la disciplina o carrera. Es por eso que se considera pertinente hacer un regreso al nivel de la reflexión general respecto del estudio de las profesiones en el contexto de la evolución que han experimentado las sociedades contemporáneas.

¿Y qué papel juega la hibridación docente en todo esto? Antes que nada, se considera que la formación universitaria para los estudiantes representa la oportunidad de la vida del alumnado de abrirse paso para formarse como un profesional especializado o destinado para hacer algo específicamente. Es obvio que “más allá de la ubicación empírica de las redes de docentes híbridos, al constituirse como un objeto de estudio al interior de la investigación fue necesario construir una aproximación conceptual”(Medina, 2000:282)

La hibridación docente representa la circunstancia de ser formado por profesionales de la enseñanza que no necesariamente han sido formados para desempeñar dichas funciones, y que en su práctica cotidiana enfrentan la particularidad de hacer un trabajo para el cual ha sido improvisada o accesoria –cuanto menos- su formación.

Caracterizar la práctica docente híbrida implica descifrar cómo se desempeña el docente cuyo origen es una profesión universitaria y se ha incorporado al trabajo académico de alguna universidad sin haber sido formado como docente.

Desempeña una práctica determinada por la aplicación de dinámicas de clase en las cuales se deja ver el “magistrocentrismo” mediante el cual pone en funcionamiento el cúmulo de conocimientos que determinan el campo de desarrollo de la profesión en la que el profesionista-profesor ha sido formado.



¿Y cómo se desempeña un docente híbrido? Se caracteriza por desarrollar sus clases o presentaciones magistrales en un desenvolvimiento del discurso de una manera autoritaria y autosuficiente, y, obvio, el estudiante no tiene otra alternativa más que acatar con docilidad lo que el maestro dicta.

Porque en la práctica es eso lo que hace: dictar cátedra, con los conocimientos suficientes de una materia en la que ha sido, a su vez, formado; sin permitir que los estudiantes al ir desarrollando su trayecto formativo dirijan el proceso de elaboración y evaluación de los planes y programas de estudio.

El/la maestro/a es el único experto, no permite ninguna intromisión en su nicho de saber, es él quien dice qué y cómo se ha de impartir y cómo y para qué se ha de evaluar, porque ese es otro de los aspectos importantes que corresponde clarificar en este asunto de la hibridación docente, tiene el docente una concepción muy sui géneris acerca de la evaluación.

Evalúa en función de la memorización que prepara al estudiante únicamente para responder a un tipo de exámenes que convierten al conocimiento en algo objetivo, sin preocuparse por las formas de conocer y para qué debe ser utilizado el conocimiento.

Simplemente el docente universitario que tiene su origen en alguna carrera universitaria se desenvuelve de una manera casi desinteresada por el destino final de sus enseñanzas, parece no importarle si el estudiante aprende o no, lo único que a él le interesa es “dar su clase” y lo demás es otra cosa que no impacta su desempeño como profesor. Y si hay reprobación en la aplicación de sus exámenes, es problema del estudiante, no de él. Por eso “los universitarios en espacios normalistas buscan una legitimación a través del saber y de la autonomía en el ejercicio profesional, aunque les resulte difícil incorporarse en las relaciones laborales y académicas (Medina, 2000:322)

El impacto de su práctica en la formación profesional del estudiante tiene muy poca importancia, la formación humanista igualmente pasa a segundo término, no parece importarle, y si hay amenaza hacia su forma de enseñar revierte sus juicios y apreciaciones hacia la dudosa calidad del estudiante, nunca a sus formas de enseñar, ¿será por eso que estamos viviendo una profunda crisis de la educación universitaria?

En este estudio se pretende “poner el dedo en la llaga” respecto a cómo afecta la hibridación docente a la formación universitaria y, si fuera posible, hacer propuestas para resolver en una institución de educación superior este problema.

El dilema se plantea desde la existencia y convivencia de los dos tipos de docentes, el de origen universitario que se desenvuelve en el ámbito propio para formadores de docentes y el de origen normalista que se desenvuelve en un ámbito propio para universitarios.



¿Cuál de los dos es el que mejor se acomoda?, ¿Cuál de los dos es menos dañino para el ambiente donde se desenvuelve?, ¿Qué se propone para su solución?, ¿Habrá una forma de insertar a ambos de una manera positiva y acertada a sus respectivos ámbitos?

Según Zabalza (2007:145):

El ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia.

Parece evidente que la formación del profesorado universitario en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria. Esta convicción es más evidente en la doctrina que en las políticas activas de las universidades, pero el que subsistan incongruencias o que no se pueda hablar todavía de convicciones generalizadas en torno a la necesidad de la formación (de ese tipo de formación) no debe hacer disminuir la intensidad de su demanda.

Esto significa que el/la docente de origen universitario que se incorpora a la docencia necesita de una formación que le permita insertarse en este mundo que le demandará tal formación, pero no está definido el lugar o institución donde deberá realizarlo, y tampoco si esa es la solución. No obstante, a este respecto coincidimos con Zabalza (2007) cuando mantiene que:

- La idea del profesionalismo, esto es, la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional compleja que requiere de una formación específica.
- Los nuevos planteamientos en torno al long-life learning o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere actualizaciones constantes que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo.
- La constante presión en torno a la calidad de los servicios que prestan las instituciones, sobre todo las instituciones públicas.

Aun así, sigue vigente el dilema: *¿qué hacer para generar una solución y tener mejores docentes de origen universitario que se desempeñan en educación superior?* De las tres opciones antes mencionadas, es con seguridad la tercera circunstancia la que más mueve esa gran lentitud y corpulencia que son nuestras universidades.

Hemos aceptado que para ejercer la docencia universitaria es necesario poseer una formación que permita desempeñarse con autoridad y solvencia en toda la trayectoria del trabajo académico que implica involucrarse en la tarea de formar profesional y humanamente a las generaciones de estudiantes que sea necesario. Por eso, la evaluación de la calidad y la constancia de que hay muchas cosas que pueden mejorar ha movido a los responsables a plantearse iniciativas de formación y de



hecho, son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad. (Zabalza, 2007: 146)

El fenómeno de la hibridación docente en la UPN-Zamora se manifiesta en la composición de la plantilla docente y como se ha mencionado con antelación, la necesidad de su incorporación fue provocada a su vez por otra necesidad: nuevos profesores para nuevos programas académicos. Por ejemplo, lo que se espera del docente que se desempeña en la LIE, se ajusta a las siguientes competencias:

- 1. Aplica el Plan y los programas de Estudios tomando en cuenta sus bases teórico-metodológicas para poder, involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia.
- 2. Conoce los fundamentos teórico metodológicos del enfoque de la Educación Basada en Competencias, para facilitar su práctica docente y crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno se sienta responsable de su propio proceso formativo.
- 3. Desarrolla sesiones de tutoría con los estudiantes, detectando sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo.
 - 3.1. Identifica necesidades, estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, y debe clarificarlas para facilitar el aprendizaje.
 - 3.2. Diseña un plan de acción de tutoría apropiado a las necesidades detectadas en los alumnos.
- 4. Facilita el aprendizaje de los alumnos utilizando nuevos y variados métodos pedagógicos más personalizados y colaborativos, que consideren la posible realización de múltiples actividades diversificadas.
 - 4.1. Analiza el programa indicativo de la asignatura que le corresponde para verificar la coherencia del mismo.
 - 4.2 Planea la organización del curso
 - 4.3. Maneja el ambiente de aprendizaje
 - 4.4 Evalúa la sesión
 - 4.5. Mejora la sesión de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación.
- 5. Organiza un sistema de evaluación continua que facilite el seguimiento de los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles una orientación eficaz y, si es el caso, adecuar la docencia a la realidad del grupo.



5.1. Prepara la evaluación válida y confiable de las competencias del alumno.

- 6. Vincula el programa de formación con programas y proyectos en instancias educativas internas y externas al Proyecto, para potencializar el desarrollo profesional de los egresados.

Es precisamente este plan de estudios emergente el que llegó a romper paradigmas laborales por mucho tiempo imperantes en la Universidad Pedagógica Nacional, modelos caracterizados por una práctica docente permeada por los programas que promueven la actualización y la nivelación de profesores.

Así como la profesionalización que persigue una formación indexada y coludida con el trabajo rutinario que realiza todo profesor en su desempeño regular del día a día. O sea una formación que promueve el cumplimiento irreflexivo en el trabajo sin otra intención que tener al docente siempre cumpliendo su trabajo.

Se admite que antes de empezar a operar la LIE, y durante los primeros cuatro semestres de la primera generación (2002-2006), se implementaron diplomados y cursos de capacitación vía Edusat, con el fin de “preparar” a los docentes (híbridos en su mayoría) para desempeñarse como profesores en una Licenciatura que de inmediato confrontó y conflictuó a quienes estaban acostumbrados a una dinámica laboral rutinaria y anquilosada.

En la Unidad UPN-162 recibimos y cursamos los diplomados en Educación Inicial, en Interculturalidad y en Orientación Psicopedagógica. Sin embargo, después de esos primeros cuatro semestres (entre agosto del 2002 y junio del 2004) en que fueron atendidas las necesidades formativas emergentes para ejercer la docencia universitaria en la LIE, no se volvieron a programar más actividades de este tipo, pero la movilidad de los docentes no se ha detenido.

Algunos se han retirado y otros se han ido incorporando por primera vez tanto a la UPN como al programa de Licenciatura en Intervención Educativa, y para estos últimos no ha habido proceso de capacitación.

“Por favor ya no nos ponga al profesor (...), no sabe nada de la materia que llevamos con él” (comentario de representante de un grupo de estudiantes de la Línea de Educación Inicial de la LIE, septiembre de 2011)

“Quisiera programar un nuevo curso o diplomado de inducción a la Líneas de Inicial y Orientación, pero los compañeros maestros dicen que no tienen tiempo; o dan clases o asisten al diplomado, ¿Cómo ves?” (comentario del coordinador general de la LIE, octubre de 2011)

De las programaciones semi-escolarizadas para la atención de grupos, y de las pasivas sesiones de tutoría o asesoría de titulación, se transitó al dinamismo de la efervescente y absorbente actividad académica universitaria, con estudiantes recién egresados del nivel medio superior, con una visión de futuro y proyecto de vida supeditados



al perfil de egreso de la carrera universitaria elegida: la Licenciatura en Intervención Educativa.

Y es con esta Licenciatura con la que se empieza a sentir la necesidad de diversificar los perfiles profesionales de los docentes universitarios, así llega el fenómeno de la hibridación docente a la UPN-Zamora.

2.4. ¿Qué hacer para resolver el dilema? Estrategias

Hemos presentado la disyuntiva de la presencia de docentes e origen universitario en un ambiente propio para la formación de educadores (Licenciados en Intervención Educativa) en el que está presente la formación basada en competencias.

En las universidades se implementan estrategias que conduzcan a la solución práctica del dilema, sin calificar como desventaja a los docentes de origen universitario sino intentando mejorar el servicio educativo que se ofrece a través de ellos, con la certeza de que lo que importa es la formación profesional y humanista de los estudiantes y, por supuesto, eficientar el funcionamiento de la universidad como tal.

Entonces:

Situados en este nuevo escenario institucional y profesional, la formación del profesorado universitario debe afrontar, cuando menos, los siguientes grupos de cuestiones que darán pie, a su vez, a un nutrido abanico de dilemas formativos:

- Sentido y relevancia de la formación: *¿Qué tipo de formación?, ¿Formación para qué?*
- Contenido de la formación: *¿Formación sobre qué?*
- Destinatarios de la formación: *¿Formación para quiénes?*
- Agentes de la formación: *¿Quién debe impartirla?*
- Organización de la formación: *¿Qué formatos y metodologías?* (Zabalza, 2007:146)

Por si solas estas cuestiones se plantean como problemas que preferimos llamarlos dilemas que deben enfrentarse para su solución, para a su vez, afrontar la formación del profesorado universitario.

Cada universidad tiene sus propios dilemas, pero casi todas se enfrentan a las mismas circunstancias. Se trata de encontrar el sentido y la relevancia, los contenidos, los destinatarios, los agentes y la formación, que juntos le dan sentido a las iniciativas y estrategias.

Sucede que en el caso del sentido o porqué de la formación, se dan algunos casos que ponen en duda y niegan la existencia del problema o dilema. Se oponen a que se hable de la formación de los profesores universitarios, asumiendo que hay que darla por supuesta dando por hecho que de eso se encargan los sistemas de selección, o en su defecto



dejar todo en manos del propio profesor, pues él mejor que nadie sabe qué tipo de formación requiere y podrá sobrellevar la formación que sea necesaria, sin dejar de considerar que la experiencia constante en el desempeño es lo que da autoridad y conocimiento. Pese a ello, cada vez más quienes aceptan la necesidad de la formación y se plantean qué tipo de formación es la que se precisa y qué orientación de la formación es la más adecuada en la Universidad. Y ahí es donde comienzan a aparecer las posibilidades contrapuestas, es decir, los dilemas. (Zabalza, 2007: 147).

Es un hecho que la formación docente y pedagógica en las universidades es una necesidad que se debe atender, aunque si se pone a consideración de los académicos, es un hecho que habrá oposiciones de parte de ellos mismos pues siempre es muy difícil que quien enfrenta un problema se de cuenta de ello y esté dispuesto a implementar las necesidades de solución.

Por lo general, la formación o actualización ha sido dejada en manos de quien la necesita; la estructura de todo esto gira en torno de lo individual, pues se supone que cada quién adoptará las decisiones que mejor se adapten a su situación y a sus necesidades.

En la UPN-Zamora no es la excepción, aún no existe la estrategia de formación o actualización que incluya a los académicos en procesos que les permitan superar el dilema; y, por otro lado, se han incorporado académicos de origen universitario sujetos a las condiciones que marca el reglamento de las condiciones de trabajo académico de la UPN, vigente desde la creación de ésta por allá en los años 70 del siglo pasado.

Hace años que no se pone en práctica el diplomado de inducción a la Licenciatura en Intervención Educativa y quien se incorpora a la docencia en esta licenciatura se las arregla como puede para desempeñar su trabajo académico desde el voluntarismo y desde la iniciativa personal con todo y lo que significa un modelo educativo basado en competencias.

Aunque válido es decir que las últimas incorporaciones a la LIE se han dado mediante el fenómeno de la autopoiesis, pues los recién incorporados han sido estudiantes de la propia Universidad, uno del programa de Maestría en Educación Campo Formación Intercultural Bilingüe y otra egresada de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea de Orientación Educacional.

Pero aquí el asunto es tratar la formación profesional a nivel de los académicos que se encargan de sus propios procesos y tenemos que cada profesor universitario se encarga de su propia formación y por lo tanto queda en sus manos si esa formación se da o no, de qué tipo será, en qué momentos será y con qué objetivo, y sucede que cuando existe se deriva a resolver las necesidades personales del profesor o incluso a satisfacer sus intereses particulares.

Es indudable que ante todo esto es la Universidad la que necesitará que sus académicos adquieran las competencias ideales para el desarrollo



de su trabajo, o sea necesitaría de una estrategia de formación para solventar sus necesidades académicas en el trabajo de formación profesional y humanista de sus estudiantes.

Aquí se plantea el dilema bidireccional que contempla la discusión de si las políticas de formación deben resolver las necesidades de la Universidad o permitir que el académico resuelva sus propios problemas y decida qué tipo de formación desea. Ya que:

“La organización en general y los centros educativos en particular, tienen una serie de elementos cuya estructura y disposición queda regulada a partir de normas, ordenanzas y coyunturas singulares que afectan diferencialmente a las instituciones, en general, y a las organizaciones socioeducativas, en particular”. (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín.S/F.:48)

A *motu proprio* se antepone que es la universidad la que tiene los programas formativos, no es el profesor el que marca la pauta a seguir, pues este solo desarrolla y evalúa el programa que la universidad tiene registrado ante el departamento de profesiones, no aparece el nombre del profesor como garante de la validez de los estudios, es la Universidad quien ofrece y avala la carrera o profesión en cuestión.

Y el profesor se incorpora a la Universidad como desarrollador de la carrera que por su parte el estudiante ha elegido como opción de formación profesional, que a su vez se encuentra con el paralelismo de la formación humanista que también ofrece la Universidad.

Otra posibilidad sería que paralelamente al desarrollo de los estudios de determinada carrera el profesor tuviera la oportunidad de formarse mediante cursos que simultáneamente se ofrecieran impartidos por otros profesores de la misma Universidad, contemplando las estrategias didácticas que la carrera o programa profesional requiera; para esto se tendría que recurrir a la planeación anticipada con el fin de contemplar las cargas laborales que el tipo de contrato absorbería y, por supuesto, organizar horarios y tareas.

¿Qué contendrían dichos cursos?, ¿Cómo garantizar que cubrirían las expectativas de formación que se requieren específicamente en los perfiles de los profesores que necesitan esos cursos?. Eso sería parte de la planeación estratégica que adicionalmente sería otra tarea incorporada al plan de innovación que se pretendería introducir desde las coordinaciones y/o dirección académica.

Los contenidos se planearían con toda anticipación para preparar materiales y estrategias, pero algo insustituible sería la cuestión correspondiente a la metodología didáctica, las didácticas de cada asignatura, las cuestiones de evaluación que consideren el cómo, cuándo, porqué y para qué se evalúa a partir de la atingencia de los contenidos de cada asignatura.

Para que ello sea posible, la Universidad le correspondería asumir tal vez los costos que esta iniciativa acarrearía, pues de por sí el profesor estaría afrontando su propio proceso formativo que le permitiría propiciar un mejor desempeño de su trabajo, aceptando que es



indudablemente un *plus* que se agregaría a su perfil profesional y académico y que sería la propia Universidad que se lo estaría facilitando.

Otra estrategia que podría realizarse en esa intención de formar al docente universitario sería la implementación de talleres temáticos donde la enseñanza didáctica y pedagógica constituirían el centro de la atención y el núcleo de las propuestas formativas para docentes universitarios.

Los talleres estarían fundamentados en los siguientes principios:

- El objetivo de la actividad en el aula es el aprendizaje de los participantes.
- Para que se dé el aprendizaje se requiere la actividad intelectual, motriz y efectiva del participante.
- El docente debe promover el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades intelectuales y manuales.
- Tiene más valor educativo el reforzamiento de actitudes y el desarrollo de habilidades, que el aprendizaje de conocimientos.
- Las actitudes se refuerzan y las habilidades intelectuales se desarrollan en la búsqueda del conocimiento o de su aplicación.
- El aprendizaje se da en función de los conocimientos, las actitudes y las habilidades de los alumnos y, por tanto, es gradual e individualizado.

Para esclarecer el funcionamiento de un taller es suficiente un elemento y este es el cuerpo de actividades que el docente procura para los participantes. El diseño curricular se revitaliza en su formación, el salón de clases, entonces si la tarea a ejecutar no está conectada con los objetivos curriculares o educativos, el taller no funciona.

En el taller el trabajo fundamental del docente se circunscribe a observar a los participantes y proponer las actividades o problemas pertinentes para lograr la preparación que se busca. Si esto se hace con pertinencia por consecuencia podrá el participante involucrarse en las actividades del taller.

Como esto es difícil que suceda, el docente tendrá que estimular la actividad del participante y, en todo caso, cambiar las actividades o los problemas de acuerdo con la percepción que tenga de los participantes.

Para la implementación de un taller se debe tener muy claro dónde están los docentes que necesitan la formación, de qué adolecen, qué les hace falta, pues se corre el riesgo de planear actividades poco importantes o de nulo impacto en relación con lo que se pretende, pues estas pueden resultar poco interesantes o de nula importancia y de poco interés para el participante, pues “la formación tiene mucho que ver con la educación de la razón, la educación de la personalidad y la consecuente madurez personal” (De la Herrán. 2008:112)



Es necesario tomar en cuenta las características de los docentes que habrá que formar, es decir, a partir de sus capacidades, conocimientos y actitudes. Los objetivos del taller se deben establecer entre dos tendencias: lo que serían los contenidos en el marco curricular y, por otro lado, lo que se descubre en el diagnóstico respecto a los participantes.

Frecuentemente los cursos o talleres están muy por encima de los participantes o suelen ser muy monótonos, repetitivos o muy fáciles. Por lo contrario, ante lo muy difícil lo único que se logra es la frustración o una repetición memorística que para muchos, de cualquier manera, es una garantía de educación.

Las nociones aprendidas sin el desarrollo de las habilidades intelectuales y sin el reforzamiento de actitudes pertinentes para poder aplicarlas, son conocimientos estériles. En el otro extremo, lo demasiado fácil con frecuencia se convierte en tedio. Y no conduce a ser considerado por el participante como un reto a su intelecto.

Se da por hecho, que el docente debe ubicar los objetivos del curso-taller en tres dimensiones: conocimientos, habilidades por desarrollar y actitudes que se va a promover, según la naturaleza dinámica del taller, es previsible el ajuste de objetivos a lo largo del mismo. Pues, si bien sabemos:

Cualquier profesional se forma permanentemente. En la profesión docente, el desarrollo profesional implica que los futuros profesores deben ser formados y formarse a lo largo del tiempo, lo que requiere un aprendizaje continuo y constante, lo que a su vez conlleva un cambio evolutivo sobre los esquemas tradicionales. (De la Herrán, 2008:119)

En otro orden de ideas, puede decirse que un/a maestro/a puede establecer o planear actividades aunque no conozca a sus alumnos, de este tipo de maestros expertos está nutrida la UPN. Son muy comunes los maestros que planean sin conocer a sus alumnos y preparan sus dosificaciones didácticas a priori, cuando les faltan datos del grupo y características individuales de quienes serán sus alumnos.

En este sentido, lo que verdaderamente importa o interesa es lo que en realidad se aprende. Otra cosa que se debe tomar en cuenta es el tiempo de clase o sea el tiempo realmente disponible para participar en el taller, por lo que es deseable considerar la cultura educativa mexicana y tratar de cubrir los objetivos del taller en el tiempo de clase; los problemas y las actividades deben ser cortos, pues no se puede aprender todo lo que contiene el programa en corto tiempo.

En esta relación académica existen varios principios en los que se presenta el intercambio comunicativo, estos principios son (Perinat, 2004:45):

- *1. Principio de pertinencia.* Permite a las personas presentes reconocerse como interlocutores potenciales, esto es, cada uno asigna al otro una serie de competencias lingüísticas, pragmáticas y sociales: sabe construir el lenguaje, sabe usarlo adecuadamente.



- 2. *Principio de coherencia.* Permite a los interlocutores atribuirse mutuamente unos saberes comunes y organización semejante de dichos saberes, con lo que pueden establecer unos mundos referenciales comunes.
- 3. *Principio de reciprocidad.* Permite a cada interlocutor el derecho a la palabra y a participar en la construcción de la referencia.
- 4. *Principio de influencia.* Permite aceptar la interlocución como un juego, es decir, una actividad cooperativo-competitiva que exige estrategias discursivas.

Estos principios hacen posible la comunicación en el aula, comunicación que, a su vez es indispensable en todo intercambio de saberes que, específicamente sucede en la actividad de taller. Cada principio puede aplicarse por su cuenta, aparte, pero en conjunto dan la posibilidad de éxito en la implementación de la actividad.

2.5. Problemáticas y oportunidades

Hasta aquí hemos presentado el fenómeno de la hibridación docente. Desde su conceptualización, pasando por los conceptos de perfil, considerando los perfiles universitarios, de docente universitario, perfil profesional, profesor universitario, así como los conceptos de carrera universitaria, docentes híbridos, carrera docente, contactos interculturales, mestizaje, fusiones raciales, sincretismo, combinación de prácticas, creolización, mezclas interculturales, formación didáctica, formación pedagógica, ambientes universitarios, ambientes propicios para la formación de docentes, culturas híbridas, formación bivalente, prácticas corporativistas, que le dieron vida al principio de este capítulo en el apartado de concepto de hibridación, que aporta dicha conceptualización.

En el apartado de las características de la práctica docente híbrida incluimos los conceptos de competitividad, evaluación, cumplimiento de competencias, paradigmas laborales, Licenciatura en Intervención Educativa, dilema de la formación del profesional universitario, formación profesional y humanista de los estudiantes, planeación estratégica, y toda una serie de conceptos abordados que nos permiten desarrollar dicho apartado de capítulo.

A continuación, analizamos desde un punto de vista propositivo las problemáticas existentes en un ambiente donde pervive la docencia y los docentes híbridos. Para ello, tal y como ya hemos mencionado anteriormente, partimos de la realidad de la planta docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zamora, que está compuesta por docentes de características muy peculiares, el 82 % son profesores egresados de alguna Escuela Normal y están dentro de su ámbito de trabajo, no les es ajeno el desarrollo de programas con la finalidad de actualizar, profesionalizar, nivelar o formar profesores.



El otro 18 % son profesionales egresados y formados en alguna Universidad, con carreras como Psicología Clínica, Contaduría Pública o Privada, Historia, Antropología, Administración de Empresas e Informática.

Hasta la puesta en marcha de la Licenciatura en Intervención Educativa y de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario todo había estado bajo un cierto control relativo, pues todos los programas que se ofertaban eran de carácter magisterial.

Se tenía la Licenciatura en Educación (plan 1994) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, (plan 1990). Además se ofertaba la Maestría en Educación Campo Práctica Docente, de tal manera que los docentes de origen normalista y los docentes de origen universitario hallaban en esos programas los campos propicios para desarrollar sus prácticas si que nadie pusiera algún reparo con respecto a la manera de hacerlo.

Unos y otros encontraban la forma de planear las dosificaciones y los planes de evaluación de una forma tal que en todo salían de acuerdo y los estudiantes no demandaban otra cosa que no estuviera contemplada en los diseños curriculares.

La Licenciatura en Educación era un programa (indicamos que era porque ya se canceló) en el que se profesionalizaba a los docentes de educación básica que aún no tuviera en su perfil la licenciatura. A través de éste programa se podía lograr, recordemos que en México, hasta 1986 se instituyó que la carrera de profesor de educación básica se elevara a nivel de Licenciatura, por lo que de manera inmediata la Universidad Pedagógica Nacional recibió la inusitada demanda de profesionalización de miles de maestros que habían ingresado a la docencia en el sector oficial con estudios de profesionalización que únicamente requerían como antecedente la secundaria. Ya que:

“Estos planteamientos han cristalizado en los diversos planes de estudio dirigidos a los maestros en servicio formulados en la UPN. Desde 1979 a la fecha, se han implementado cuatro planes de estudio. Aunque estas propuestas curriculares plantean distintas maneras de abordar la formación, mantienen algunas características especiales.”(Cerdeña,2001:10)

El estudio y análisis de la práctica docente en el currículum de la LE'94 (Licenciatura en Educación) es posible solamente a partir de una toma de distancia del sujeto narrador en relación con su actuar cotidiano en el aula, momento en que el sujeto está inmerso en la cotidianidad, en las exigencias de la práctica, en la acción, en las relaciones con los otros sujetos, con la institución escolar.

El profesor debe hacer una observación de su actuar a la manera del espectador que mira una película y narra lo observado. Debe verse a sí mismo y a su actuar, como si fuera otro, a fin de producir una distancia que permita la construcción del conocimiento.



Y se mantuvo por muchos años, hasta el 2004, hasta que empezó a tergiversarse y la demanda fue transformándose recibiendo solicitudes de inscripción de estudiantes que no eran maestros en servicio, por lo que se dio por terminada la misión de la LE'94 al haber satisfecho la demanda de profesionalización del magisterio que lo necesitaba.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que en la trayectoria curricular de los profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación confluyen numerosos discursos.

En un plano se encuentran los documentos normativos de distinto orden que regulan el proceso: el plan de estudios, el reglamento de titulación, el reglamento para estudiantes, etc.

En otro plano pueden ubicarse los discursos escritos que se generan en la interacción alrededor de los contenidos curriculares, con intervención de los asesores: los escritos generados por los estudiantes y los discursos verbales producidos en las sesiones de asesoría grupal y en las asesorías individuales.

Por último los discursos generados de manera informal entre los diversos sujetos (en los pasillos, en los momentos de descanso, en los momentos casuales). Este conjunto de discursos generados desde distintos lugares, por diversos sujetos, con diferentes propósitos constituyen, por decirlo de algún modo, el campo en que se ponen en juego los procesos de identificación de los profesores-alumnos en su paso por la UPN. Así, de Herrán (2008:119) asume que “la experiencia en formación continua nos informa de que, efectivamente, hay demandas *básicas*: por ejemplo, técnicas de enseñanza en la etapa de referencia, cómo motivar al alumno, cómo investigar en el aula, la gestión de procesos de indisciplina en el aula, etc”.

Los maestros de educación preescolar y de primaria que asistieron a la UPN realizaban su labor en escuelas diversas, en el transcurso de la semana, pero en las sesiones de asesoría, realizadas generalmente los sábados, la práctica no estaba presente.

Esta situación atravesaba todo el proceso curricular, desde el diseño hasta la implementación, ya que implicaba el planteamiento y realización de un conjunto de estrategias que permitían traer la práctica del profesor al proceso de enseñanza-aprendizaje que se realizaba en la UPN. En todas esas prácticas estaba implícito el acto de conocer.

En el acto de conocer importa el reconocimiento en sí, más allá de los fines prácticos, y el conocimiento en sí tendría un carácter teórico. En este sentido, la distancia en el momento práctico, condición de las actividades curriculares que llevaban a cabo los alumnos en la Licenciatura, no sería una limitante.

Con base en el conjunto de planteamientos previos, es posible afirmar que el discurso sobre la práctica docente producido por los profesores-alumnos y asesores en el proceso curricular de la LE'94 se convirtió en una mediación entre lo que ocurría en el aula de la



Universidad Pedagógica y lo que ocurría nuevamente en la escuela preescolar y primaria y sus aulas.

La posible transformación de la práctica, propósito de la licenciatura en su conjunto, se desarrollaría fuera de los márgenes de acción de los asesores y diseñadores del currículum, nuevamente en lo cotidiano de la acción de los profesores, y el único acceso posible a esta transformación se daría a través del discurso de los profesores: de los escritos que producían para las distintas asignaturas, de los cambios que reportaban en sus diarios, de los comentarios que hacían en las sesiones de asesoría.

El propósito general de la Licenciatura en Educación (plan 94) consistió (porque ya no está vigente) en “transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso hacia la innovación educativa y concretándola en un ámbito particular de acción” (UPN, 1994:16)

A partir de este propósito es claro que, como ya se mencionó, la práctica docente constituye el punto central desde el cual se estructura el plan de estudios, es el objeto de estudio de la licenciatura, con la finalidad de que el educador analice y valore su experiencia con el apoyo de elementos teórico-metodológicos, para transformar sus prácticas y actuar de manera consecuente en la escuela pública.

Se plantea que en la práctica docente intervienen de manera principal tres elementos: los sujetos, los contenidos educativos y el contexto. Estos elementos son abordados desde distintas perspectivas en los distintos cursos.

En esta licenciatura (LE'94) hay un cambio en el enfoque, que consiste en la introducción de la idea de innovación como un componente esencial de la misma. En otros planes se consideraba que a partir de la reflexión y el análisis de la práctica docente se generaría una actitud crítica del docente en relación con su actuación, que le permitiría transformar o no conscientemente ciertos aspectos de su práctica.

Sin embargo, las vías de esta transformación quedaban totalmente en manos de los sujetos. En la LE'94 se considera que la innovación es una vía fundamental para la transformación de la práctica.

La LE'94 se estructura en dos grandes áreas: el área común y el área específica. La primera se conforma, a su vez, por tres líneas de formación y un eje metodológico. Las líneas son la Psicopedagógica, la Ámbitos de la Práctica Docente y la Socioeducativa. El eje metodológico está constituido por un conjunto de cursos seriados que abarcan los ocho niveles de la licenciatura.

Las asignaturas del área común proporcionan información de carácter teórico-metodológico en relación con los elementos y dimensiones de la práctica docente. En este sentido el área común pretende ofrecer aspectos de la cultura pedagógica nacional y constituir



la base de formación para propiciar el análisis, reflexión y transformación de la práctica docente.

El área específica:

Se refiere a las situaciones educativas que los profesores alumnos desarrollan en sus centros de trabajo, por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto donde se ubican y la función que desempeñan desarrollen sus actividades de manera profesional; en estos términos, el área específica ofrece cursos diferenciales para cada una de esas funciones (UPN, 1994:26)

El área específica ofrecía numerosas opciones para que cada estudiante conformara su propio currículum en función de intereses y necesidades profesionales particulares. En este caso, se debían cursar doce asignaturas, que podían seleccionarse entre la totalidad de los cursos que integraban el área específica.

A diferencia de las licenciaturas anteriores (Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (plan 75) y Licenciatura en Educación Básica plan 79) que se dirigían únicamente a los profesores de preescolar y primaria en funciones, en la LE'94 el perfil de ingreso es más amplio e incluye a bachilleres habilitados como profesores de preescolar y primaria, a través de cursos de capacitación impartidos por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; directores, supervisores y jefes de sector.

Esto es, la población que se atendía era muy heterogénea. Sin embargo, a pesar de la diversidad de los usuarios de la licenciatura, la mayor parte de ellos se encontraba desarrollando actividades docentes en aulas de preescolar o primaria y un pequeño porcentaje laboraba como director o supervisor.

Hay muchísimo más que decir de la LE'94 como antecedente de la LIE que vino a sustituirla. No había ninguna duda, para atender esa licenciatura bastaban los docentes de origen normalista, pues la materia de trabajo era gente que se desempeñaba como profesores y para ellos fue creada la UPN, hasta aquí, el ambiente laboral en las unidades UPN transcurría sin contratiempos ni dificultades a pesar de que ya estaban integrados a ellas muchos profesionales de origen universitario que eran asignados a asesorar cursos tanto de las áreas común como específica.

Igualmente se han estado ofertando las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (plan 90), en la que de preferencia se desempeñan docentes normalistas de origen indígena pues una de la prioridad es la problematización y la transformación de la educación indígena, mediante el planteamiento de problemas en la práctica docente y su análisis mediante un eje metodológico que implica la observación y narración de la práctica docente, así como el planteamiento de un problema específico que se atenderá para su tratamiento a través de una propuesta pedagógica que se desarrolla con una alternativa de solución que se aplica a través de estrategias que revolucionan la práctica cotidiana del docente.



Pero esta licenciatura también se ha distorsionado y su perfil de ingreso que había estado diseñado igual que el de la LE'94, para maestros en servicio que hubiesen ingresado a él mediante un curso de inducción como fue operado entre 1972 y 1976, pero igual se empezó a recibir en la inscripción de nuevo ingreso a las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEPEPMI 90) a estudiantes que no eran maestros y actualmente esto nos mantiene entre la normatividad y la beligerancia de operar estas licenciaturas como a la Universidad pareciera convenirle, aunque esto último se ubica entre la aplicación de la normatividad que desde hace mucho tiempo se ha obviado.

La insurrección de hacer lo que la Dirección de Educación Indígena sugiere y que se circunscribe a seguir atendiendo la demanda de inscripción con el aval de ellos ya que las LEPEPMI'90 son la única opción de formación de profesores de educación indígena tal y como el perfil de ingreso a la docencia indígena lo demanda y que requiere de un profesor que congrege en su perfil: origen indígena, compromiso ético por la educación indígena, compromiso por la preservación de la lengua indígena que en algunas comunidades se está sometiendo a un proceso de pauperización. Que han sido víctima de los programas integracionistas a los que han llevado la educación indígena en particular como la educación rural en lo general, pues estos promueven un desprecio absoluto por las etnomatemáticas y las lenguas indígenas. Sucede que en muchas de las comunidades identificadas como indígenas la lengua originaria y muchas de sus costumbres se han perdido, y ahora el compromiso de la educación indígena es recuperarlas.

De ahí que nos planteamos el dilema de seguir violentando la normatividad con tal de ofrecer la posibilidad de seguir formando al docente más o menos ideal que el sistema de educación indígena requiere, aunque esto sucede con la negativa de la rectora Silvy Ortega (2011) que en reiteradas ocasiones nos ha conminado a hacer desaparecer esta licenciatura.

Para que esta licenciatura pueda seguir funcionando se han aceptado compromisos concertados con los funcionarios de la Dirección de Educación Indígena en los que está de por medio el perfil de ingreso a las LEPEPMI'90 que estipula que el solicitante debe estar en servicio, percibir un sueldo, hablar la lengua indígena de la región donde vive.

La Dirección de Educación Indígena se ha comprometido a proporcionar la constancia de servicio que el aspirante requiere así como avalar el dominio de la lengua autóctona, de tal manera que el aspirante solo tiene que conseguir un comprobante de percepción salarial en alguna presidencia municipal de la región indígena, y de esta manera hemos podido sobrevivir con esta licenciatura.

Otro aspecto relevante que debe mencionarse entre las problemáticas es la puesta en marcha de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).



Esta se diseñó con el enfoque de competencias, identificándose tres grandes espacios curriculares llamados: Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales, cuyo aporte a la competencia general consiste en saberes referenciales y dos cursos que introducen al estudiante en la investigación; en esa misma área se presentan los posibles campos de intervención y por lo tanto las líneas de formación.

La segunda denominada Área de Formación Básica en Educación, sus contenidos permiten a las (os) estudiantes aproximarse al trabajo áulico; abarcan teoría pedagógica, cuestiones didácticas y aspectos psicológicos. A partir del tercer semestre se inicia el trabajo con el Área de Formación Específica cuyo propósito es lograr competencias especializantes según las variables del contexto.

Todo el diseño curricular ha sido realizado para formar al profesional en competencias, y es allí donde “El profesorado universitario se consolida como el artífice del liderazgo formativo para todos los docentes del sistema educativo”. (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Goncalves, 2011:124)

A partir de diagnósticos estatales se definieron y estructuraron las líneas específicas de la LIE por grupos colegiados, mismas que una vez dictaminadas, cada unidad seleccionó, según su propio contexto y recursos, aquellas más promisorias para para la colocación de los egresados en el mercado laboral.

Resultó trascendente incursionar en el campo de demanda educativa, destacando el sector empresarial, comercial, de servicios y de todos los niveles educativos, por considerarlos las instancias pertinentes para ser diagnosticadas.

Se pretendió explorar cuáles eran las necesidades educativas en los estados, la cómo se avizoraba la relación mercado laboral, cuáles profesiones del campo de formación de docentes se justifican actualmente, qué lectura tienen de los nuevos perfiles y cuáles programas educativos se requieren. Este proceso fue necesario para tener una visión holística de las necesidades educativas desde todos los actores sociales, y ofertar programas acordes a nuestro tiempo y contexto.

Así es como hemos incorporado el siguiente epígrafe, justificando una nueva forma de ver la profesión docente , específicamente en nuestra región.

2.6. La visión desde la globalización

Se afronta un proceso de globalización económica, educativa y profesional, el Tratado de Libre Comercio genera una fuerte presión hacia las instancias de educación superior para que den respuesta a las necesidades productivas del país y por ende a las entidades federativas.

Se asume que el nuevo profesional de la educación, debe rebasar los paradigmas actuales de formación para el trabajo escolar y debe, por tanto, ampliamente responder a las determinaciones ocupacionales



derivadas de la política económica; con una educación integral que asegure la construcción de competencias significativas y el desarrollo de capacidades que permitan al sujeto incorporarse a una realidad social de la cual es parte activa y donde se desempeñará como un educador competente en diversos ámbitos.

La relación entre educación-economía-sociedad, como elemento nodal implica focalizar diferentes aspectos que la sustentan: mercado e inserción, capacitación y demandas laborales, procesos de formación y cambios científico-tecnológicos; internacionalización y globalización del trabajo e impactos educativos; sobre todo se consideraron las necesidades de los posibles usuarios.

Los nuevos programas se proponen para satisfacer algunas de las demandas del mercado laboral, pero también responden a las necesidades sociales en su conjunto. Por tanto se pensará en un profesional de la educación versátil, flexible, con capacidad de pensamiento crítico e iniciativa, perceptible para atender a los constantes cambios.

Partir de la detección de campos prioritarios de atención fue un primer paso, en seguida se procedió a la construcción de éstos, respondiendo a algunas interrogantes, entre ellas: *¿Cómo deben ser esos programas de intervención?, ¿Cuáles deben de ser sus líneas específicas?, ¿A qué profesionales de la educación se dirigirá?, ¿Cómo deben ser esos programas?, ¿A qué problemas de la educación se dirigirá?*

Algunos de los entrevistados afirmaron que deben abrirse nuevas carreras para formar educadores que puedan desempeñarse en espacios empresariales, escuelas, hospitales, ya sea como capacitadores, asesores, consultores o tutores.

Ante estas demandas contextuales, se consideró imprescindible revisar y exponer cada campo de la formación, sus dificultades, las tendencias mundiales y latinoamericanas, de donde finalmente se delimitaron las seis líneas específicas de la Licenciatura en Intervención Educativa. Se justifica entonces la generación de nuevos programas porque todos los sectores reconocen la dinámica social cambiante que requiere de nuevas profesiones y perfiles educativos, su lectura es compleja y representa un reclamo de oportunidades.

Entonces:

Mas allá de los desafíos de transformación del pensamiento didáctico-pedagógico y de las prácticas educativas que supone toda reforma del fenómeno de la educación, lo cual siempre suele poner en etredicho la experiencia, las certezas y las zonas de seguridad construidas por los profesionales del ramo, sin duda alguna, las resistencias más importantes de los agentes socioeducativos son de carácter ideológico, principalmente, debido al origen de procedencia en que se constituye el modelo de la educación por competencias.(Guzmán Marín en: Salgado Medina R.M. et. al.2013:91)



Asímismo resulta importante reconocer que el mercado laboral en este nuevo siglo que está transcurriendo es vertiginoso, pues su desenvolvimiento tiene las siguientes tendencias:

- Un desarrollo científico-tecnológico que impacta al ámbito educativo y resulta el antecedente de una revolución en el mundo del trabajo.
- Mayor peso del sector de servicios que plantea la necesidad de atender de manera urgente una calificación sólida y diversificada, basada en la tradición e identidad de los pueblos, a la vez en habilidades y destrezas.
- La necesidad de una gama de destrezas técnicas más sofisticadas y acordes con la realidad para los egresados de los niveles medios y superiores.

El profesionista debe estar dotado de una formación sólida, producto de su tránsito por instituciones educativas, por lo tanto la formación educativa no sólo debe ser técnica, sino universal, con la intención de desarrollar una actitud crítica y creativa. Independientemente de su formación básica sería deseable que contara con habilidades requeridas para el desempeño de su trabajo: iniciativa, participación y colaboración en grupo, deseo de seguir formándose, razonamiento, habilidad comunicadora y para resolver problemas con capacidad de adaptación y ejecución, así como el manejo de herramientas básicas como sistemas computacionales.

Por eso:

En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos contruídos por las prácticas científico-disciplinarias. (Guzmán Marín en: Salgado Medina R.M. et. al.2013:94)

Resulta imprescindible que el futuro profesionista se le ofrezca en su función práctica, experiencias con especialistas en gabinete y en el contexto social, con el propósito de lograr su inmersión en el campo laboral mostrando una actitud responsable, dinámica y propositiva.

El trabajo realizado llevó a proponer las siguientes líneas específicas: Educación Inicial, Educación Inclusiva, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Intercultural, Gestión Educativa y Orientación Psicopedagógica.

Las líneas específicas comprenden 12 espacios curriculares cuyos seminarios son obligatorios, así como seis cursos optativos, de los cuales el estudiante podrá seleccionar del mapa curricular aquellos que le resulten relevantes para su formación profesional.

Es frecuente que los alumnos reprobados o con bajos promedios abandonen las aulas debido a la falta de una atención profesional



sostenida y comprometida con vías a construir estrategias de estudio que le faciliten incrementar el desarrollo de sus habilidades cognitivas y socioafectivas tendientes a lograr con éxito la conclusión de los ciclos escolares, así como un mejor desempeño en la sociedad.

Con la industrialización, emergen nuevas necesidades, no basta la mano de obra en cantidad, sino que algunas empresas requieren asesoría de carácter técnico pedagógico para promover la selección, adaptación y rendimiento de los trabajadores, es que los centros de capacitación pueden ser una opción laboral para los orientadores educacionales.

Y es así que la LIE vino a convertirse en el referente que nos cambió por completo los esquemas a los que estábamos acostumbrados y trajo consigo la necesidad de nuevos educadores para atender las asignaturas que nada tienen que ver con la formación de profesores como la Orientación Psicopedagógica, Desarrollo Psicosexual, Consultoría y Tutoría Psicopedagógica, y como éstas, todas las que forman parte del área de formación específica en todas las líneas.

Reflexiones de síntesis

Para aportar el concepto de hibridación docente debemos recurrir a las relaciones de trabajo cotidianas en donde a diario concretamos vínculos directos con toda clase de compañeros de muy diverso origen profesional, que realizan a diario su trabajo, generalmente diverso y único, sin cuestionar nada acerca de su origen y trayectoria profesional, sin fijarnos en lo más mínimo en sus antecedentes ni personales, ni sociales, y, por supuesto ni profesionales.

En la docencia a nivel superior se incorporan indistintamente profesionales cuyo origen es alguna carrera universitaria o una carrera relacionada con la docencia, y eso, en términos generales, es a lo que llamamos hibridación docente.

Los docentes universitarios pueden ser originarios de cualquier universidad, y para eso existe una amplísima gama de posibilidades: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, etc.

De esa manera, en la Universidad Pedagógica Nacional se han abierto las puertas a los dos tipos de docentes, pues su reglamento de condiciones académicas del personal a servicio de la UPN lo permite, y está contemplada la contratación de profesionales de origen normalista y de origen universitario.

Estos docentes son a los que podemos llamar docente híbridos, y hay una diferencia entre ellos: el docente universitario reclama su perfil en la asignación de cargas académicas y el docente normalista es más flexible.



Entre los perfiles que se encuentran en la UPN-Zamora hay antropólogos, psicólogos, historiadores, abogados, etc.. Las condiciones de su reclutamiento están contempladas en el reglamento de las condiciones académicas de los trabajadores de la UPN, y eso es lo que da inicio al fenómeno de la hibridación docente.

El concepto de hibridación abarca contactos con diferentes nombres: mestizaje, sincretismo y creolización. En los docentes de origen universitario se advierte una falta de sensibilización que deja muy obvia la falta de una formación pedagógica, que nunca han tenido en su formación profesional.

La hibridación se refiere a la incorporación de ambos tipos de profesionales en los ámbitos universitarios. La categoría de hibridación docente se toma de García Canclini (2009), de su obra “Culturas Híbridas”, quien define dos componentes para la interpretación de la acción política de los docente cuya formación es producto de una multiplicidad de elementos, de proyectos y de rupturas. Estos elementos son la hibridación cultural y el otro es la noción de historicidad.

En el caso de los docentes normalistas, las formas de control y el agotamiento de expectativas de desarrollo profesional llevó a muchos a buscar alternativas de formación y esto les amplió su horizonte laboral, con la inserción a las redes universitarias. Su formación bivalente propició que pudieran acceder a la universidad como ámbito de formación. Los normalistas que ocupan un espacio híbrido, interactúan en los espacios universitarios y laboran en espacios propios para universitarios. Las redes universitarias no construyen referentes claros de los campos profesionales.

Las sociedades modernas se ocupan de disponer como consideran adecuado los servicios educativos en distintos niveles, organizan sus sistemas educativos y se disponen a dar el servicio a la mayor cantidad posible de población. Son los procesos educativos los que forman los cuadros profesionales y técnicos en cada país, y son los que forman el perfil de ciudadano y de ser humano que esa sociedad necesita.

A través de la educación los hombres y las mujeres establecen las relaciones armónicas con la sociedad y comprenden su entorno natural, por eso, la educación es mucho más que ponerla ante las exigencias de la globalización y considerarla como elemento de suma importancia. De ahí que la educación superior prepare para el empleo pero también propicia la formación humana.

La hibridación docente representa la circunstancia de ser formado por profesionales de la enseñanza que no han sido formados para eso. El docente híbrido desempeña una práctica determinada por la aplicación de dinámicas donde el magistrocentrismo es el motivo central de esa práctica.

Un docente híbrido se caracteriza por desarrollar sus clases con un desenvolvimiento de discurso de manera autoritaria y autosuficiente, donde el estudiante solo tiene la alternativa de acatar y aceptar el



modelo educativo. En este caso el dilema existente se plantea desde la existencia de los dos tipos de docentes.

Según Zabalza (2007), el ejercicio de la profesión docente requiere de una sólida formación que abarca los contenidos científicos propios de la disciplina y los aspectos correspondientes a su didáctica. Esto es igual a que el profesor de origen universitario que se incorpora a la docencia una formación que le permita insertarse a este mundo que le demandará la formación necesaria para sus funciones.

Para ejercer la docencia universitaria es necesario tener una formación que permita desempeñarse con autoridad y solvencia. El fenómeno de la hibridación docente en la UPN-Zamora se manifiesta en la composición de la plantilla docente, que manifestó una necesidad: nuevos profesores para nuevos programas académicos.

Los planes de estudios que provocaron la llegada de la hibridación docente a la UPN-Zamora fueron la Licenciatura en Intervención Educativa y la Licenciatura en Desarrollo Comunitario. La implementación de la LIE fue acompañada durante los primeros cuatro semestres (de septiembre de 2002 a junio de 2004) de los diplomados introductorios al programa, pero después de esas fechas no se ha vuelto a tocar el tema.

Todo esto representa un dilema. En las universidades se implementan estrategias que conduzcan a la solución de este dilema. Por eso, Zabalza plantea que la formación del profesorado universitario debe afrontar, entre otras cosas, el sentido y la relevancia de la formación, el contenido de la formación, los destinatarios de la formación, los agentes de la formación y la organización de la formación.

La formación docente y pedagógica en las universidades es una necesidad que se debe atender, aunque esto, de alguna manera. Provoca oposiciones de los mismos docentes.

En la UPN-Zamora, las últimas incorporaciones de docentes se han dado mediante el fenómeno de la autopoiesis, pues han sido estudiantes recientemente egresados quienes se han incorporado a la LIE.

Una modalidad de formación docente sería el taller, fundamentado en principios de objetividad, actividad intelectual, aprendizaje de conocimientos, reforzamiento de actitudes y desarrollo de habilidades, y, por supuesto, aprendizaje de conocimientos.

En la implementación de un taller debe quedar muy claro dónde están los docentes que necesitan la formación, qué les hace falta, por aquello de planear actividades irrelevantes. En la relación de taller suceden o se dan varios principios que son el principio de pertinencia, el principio de coherencia, el principio de reciprocidad y el principio de influencia.

La planta docente de la UPN-Zamora está compuesta por un 82 % de docentes formados en una Normal y por un 18 % de docentes con formación universitaria. Hasta antes de la puesta en marcha de la LIE y



la LDC, los programas que absorvían los esfuerzos de los docentes de la UPN-Zamora eran la LE'94 y las LEPEPMI'90. La LE'94 se estructura en dos grandes áreas, el área común y el área específica.

Hubo un momento en que los perfiles de ingreso de ambas licenciaturas empezaron a tergiversarse y se llegó a la necesidad del diseño de una licenciatura que desgremializara a los estudiantes y se apartara de los ámbitos de la formación docente; así nacieron la LIE y la LDC

En el siguiente capítulo se abordará lo referente a la Universidad Pedagógica Nacional, sus antecedentes históricos, el contexto político normativo e institucional, el contexto académico funcional y la justificación de su existencia.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3.

**LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**





Introducción

En el capítulo dos revisamos lo referente a la hibridación docente, que es el eje central de la temática; ahora hablaremos de la Universidad Pedagógica Nacional desde las propuestas presidenciales que se fueron fraguando para dar origen a una institución con una misión muy específica: profesionalizar y nivelar al magisterio mexicano dada su falta de reconocimiento legal a su profesión, “en este sentido la formación de formadores implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta” (Ortega, 2009:8, en Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews, 2009)

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nació en la época denominada “del milagro mexicano”, cuando se sentía que estábamos viviendo un gran desarrollo social y económico, la creación de la UPN tuvo su origen debido especialmente gracias al impulso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, aunque posteriormente esta organización se vería cuestionada por los mismos trabajadores de la UPN.

La UPN se instituyó como institución pública y nacional, rectora del sistema nacional de formación de docentes de educación básica. Vemos que desde su origen la UPN formó parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, aunque luego sucesivamente se dieron algunos cambios en torno a la ubicación de la UPN.

Se entró en un período de indefinición administrativa a partir de la firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Dentro del contexto político institucional la UPN ubica sus tareas y programas educativos de tal manera que consolida su perfil como institución de educación superior y su tarea en el sistema educativo nacional.

En este capítulo, revisaremos el desarrollo de los programas de nivelación que se inició con una inexperiencia institucional en el manejo de sistemas a distancia y semiescolarizado. Tiene mucha importancia el programa académico de las LEPEPMI-90.

Durante los años 90 se apoyó la reformulación de las licenciaturas para maestros en servicio, mientras se seguían impartiendo las LEPEPMI-90 y LE-94.

La fecha de creación de la Universidad Pedagógica Nacional es el 25 de agosto de 1978, por el presidente José López Portillo, mediante un decreto presidencial publicado en el diario oficial de la federación el 29 de agosto de 1978.

Vemos también que la UPN se vió en la necesidad de cubrir la demanda de profesionalización, como resultado de la ampliación de la oferta educativa a las comunidades indígenas, donde vemos que la práctica docente es el objeto de estudio y de transformación. Se



describen las condiciones en que es ofertada esta licenciatura en 23 estados del país.

Se revisa igualmente las condiciones de impartición de la Licenciatura en Educación Plan 1994 que, junto con las LEPEPMI-90 fueron los programas nodales de la UPN.

3.1. Antecedentes históricos

En Oaxtepec, Morelos, aprovechándose la II Conferencia Nacional de Educación realizada el 9 de octubre de 1970, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) presentó la propuesta de creación de una universidad cuyo propósito fuese la profesionalización del magisterio. Esta propuesta se hizo llegar al Lic. Luis Echeverría Álvarez como presidente de la república. Posteriormente, durante la campaña del candidato presidencial Lic. José López Portillo y Pacheco, en 1975, el SNTE refrendó su exigencia a favor del magisterio nacional.

En esos tiempos la formación magisterial se realizaba después de cursar la secundaria, o sea no se consideraba profesional, pues no requería de estudios de bachillerato y de esa manera los estudios para convertirse en profesor eran considerados como una profesión de carácter técnico, y aunque protegidos por el Sindicato, no dejaban de ser subprofesionales que no alcanzaban a catalogarse como una profesión, motivo por el cual los profesores dependían de los quehaceres propios del SNTE en defensa de sus agremiados.

Era precisamente esa consideración lo que preocupaba a la dirigencia del SNTE, la no profesionalización del gremio, y había que hacer algo significativo que repercutiera en el perfil de los maestros, dotándolos de una licenciatura que empezaba a hacerse necesario por la evolución desarrollista que el país estaba adquiriendo.

Eran los tiempos más llamativos del llamado “milagro mexicano” y el momento más representativo de los gobiernos emanados de la revolución mexicana que tenían como premisa poner al servicio del pueblo los logros de la revolución, y la educación, después de muchas gloriosas épocas de buenos resultados necesitaban de un acto glorioso que encumbrara a los maestros en una posición que le estaba haciendo mucha falta.

El principal impulsor de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional era el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Se había dado cuenta que era necesario profesionalizar a sus agremiados.

Eran los tiempos gloriosos del poder por parte de Carlos Jonguitud Barrios, el cacique originario de San Luis Potosí que concentraba en su persona todo el poder de un gremio sumamente numeroso que hacía un trabajo muy significativo en cada período de elecciones convirtiendo en votos su presencia gremial e incluyendo en su práctica el corporativismo que establecieron ante el estado revolucionario, que había aprendido muy bien como perpetuarse en el



poder. Posteriormente, en los años 80 del siglo pasado, el sindicato de maestros tuvo en Elba Esther Gordillo la sucesión de Jonguitud Barrios, pero las prácticas corporativistas se recrudecieron y se volvió más tendencioso el sindicato, convirtiéndose en objeto de inclinación de las decisiones del partido en el poder, aportando millones de votos para su causa. Esto lo afirmamos porque lo hemos vivido desde 1975 en que me incorporé a las filas del magisterio y, obviamente, he participado del trabajo sindical.

Así fue como se gestó la vida de la Universidad Pedagógica Nacional, impulsada por una organización sindical que luego se vería cuestionada en su proceder y su funcionamiento que no daba para la credibilidad en torno a la democracia que debía ejercerse para la elección de sus dirigentes, pues su líder se convirtió en dirigente vitalicio hasta que fue derrumbado por un movimiento insurgente.

Y sucedió que la gran masa académica que llegó mediante la aplicación del reglamento de ingreso, se dio a la tarea de cuestionar el funcionamiento amañado de un sindicato que no se caracterizaba por representar los intereses de sus agremiados pues amañaba los procesos de elección de delegados a sus congresos de renovación y siempre surgía un líder que se acomodaba a los intereses del líder vitalicio que se convirtió en una especie de patriarca omnipotente que tomaba toda clase de decisiones en torno a la vida sindical.

3.2. Contexto político normativo

La Universidad Pedagógica Nacional fue concebida como institución pública y nacional, rectora del sistema de formación de docentes de educación básica. Sin sustituir los servicios ofrecidos por las escuelas normales básicas o superiores. La UPN debía funcionar como un elemento de modernización e innovación, proporcionando una formación universitaria, al tiempo que permitiera reivindicar las aspiraciones de ascenso profesional y social de los docentes de este nivel educativo. De esta manera:

La historia de la educación nacional contiene datos importantes. El registro de materiales interesantes y elementos relevantes constituyen un valioso material de estudio y un apoyo sustancial para comprender la situación actual de México, que está afectado por graves conflictos económicos, políticos y sociales. (Martín Hu. En: Espadas Sosa F. J. 2012:240)

Así, desde su origen la institución se orientó hacia un modelo universitario mediante la adopción de una estructura académico-administrativa encaminada a realizar funciones de docencia, investigación y difusión. Se propuso contribuir en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación en México, especialmente la escuela pública de nivel básico, impulsando el estudio e innovación de las prácticas docentes del magisterio a partir de las necesidades educativas locales, regionales y nacionales.

La relación más directa y continua que la UPN ha desarrollado con la educación básica se ubica en el contexto de la formación,



actualización y superación de maestros a través del desarrollo de licenciaturas de nivelación en el campo de la educación básica y en la oferta de programas de posgrado orientados hacia la formación especializada de maestros en servicio.

Sin embargo, por los cambios de lugar de adscripción en la Secretaría de Educación Pública y su ubicación dentro del sistema de formación de educación básica, su papel en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes ha sido motivo de debate y redefiniciones permanentes.

Desde su origen, la UPN formó parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. A partir de la rectoría de Olac Fuentes Molinar, y después como titular de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la Universidad tuvo varias reubicaciones en estas dos subsecretarías.

En 1992, siendo rector Olac Fuentes Molinar, se adscribió a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Posteriormente, en 1995, durante la rectoría de Eduardo Maliachi y Velasco se reubicó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

En el año 2000, volvió a regresar a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, durante la rectoría de Sylvia Ortega Salazar. Finalmente, desde junio de 2001, durante la rectoría de Marcela Santillán Nieto, nuevamente se reubicó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Según Valdovinos et. al. (2011:5):

Parece ser que, la historia de la educación en general es un patito feo de la investigación educativa, hay que hacer el esfuerzo de quitarle el sanbenito de tal cosa, porque es conociéndose a si mismas, como decía Sócrates, como las instituciones, pueden ir avanzando con mayores aciertos, aprendiendo de sus errores para evitarlos y mejorar el servicio que se presta en el trabajo diario.

Es importante señalar que el carácter universitario de la UPN ha tenido un peso importante ha tenido un peso importante en las aspiraciones y expectativas de ascenso profesional de los maestros en servicio; sin embargo, a poco tiempo de creada la institución se hacen presentes algunas diferencias entre las posiciones universitarias y las normalistas.

Aún es frecuente que en el rejuego de posturas políticas y académicas al interior de la institución se dan adhesiones u oposiciones a partir de trayectorias universitarias o normalistas, lo cual se refleja en las formas de resolver problemas relacionados con la vinculación entre La docencia y la investigación, la relación entre la teoría y la práctica, la selección y el tratamiento de los contenidos curriculares, los enfoques en la enseñanza y los estilos de docencia.

Por otra parte, la cobertura nacional de la UPN le había permitido, hasta hace algunos años, tener un impacto importante con sus ofertas de nivelación, actualización y superación profesional.

Sin embargo, con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) que transfiere a los gobiernos de los



estados la administración de las 74 Unidades de la Universidad, estas ofertas entran en un proceso de desarrollo desigual, debido en parte a la falta de una normatividad que regule su participación en el sistema de formación de docentes de educación básica, aunado a situaciones de orden político que favorecen u obstaculizan la mayor o menor presencia de las unidades las decisiones en materia de formación en cada estado.

Ante estas necesarias redefiniciones, la institución se ha planteado evaluaciones frecuentes que le han llevado a la reorganización de sus funciones de docencia, investigación y difusión, así como a la adecuación de sus programas institucionales, particularmente aquellos dirigidos a la profesionalización y nivelación de los docentes en servicio en la educación básica. Una de las evaluaciones de la institución, a destacar, es la que se realizó en el contexto del ANMEB, que influyó en las tareas y proyectos de la UPN definiendo, entre otros aspectos, nuevas formas de vinculación académica y administrativa entre la Unidad Ajusco y las Unidades de los estados.

En esta evaluación fueron objeto de debate y evaluación los programas de profesionalización para los docentes en servicio, dando como resultado la reformulación del proyecto académico de la UPN en 1993. Las líneas de acción derivadas de este proyecto se refieren a:

- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, y nacionales.
- Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país y valorar las prácticas educativas locales y regionales.
- Procurar la vinculación interinstitucional concebida como la coordinación de acciones con otras instituciones formadoras de docentes y de educación superior, así como con otras dependencias y organismos del zsector educativo en el marco de la planeación nacional.
- Concertar, con los gobiernos de los estados, la vinculación y el apoyo académico necesarios para fortalecer el desarrollo del proyecto académico en las entidades federativas.
- Promover la vinculación con instituciones educativas nacionales e internacionales para impulsar programas coordinados que repercutan en el desarrollo de proyectos institucionales.
- Orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
- Atender, prioritariamente, las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.



- Favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo con el propósito de desarrollar acciones que permitan avanzar en su solución.
- Contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativos con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.(Castañeda, Castillo y Moreno:2003:9)

En continuidad con estas líneas de acción y en el contexto de la actual política educativa que plantea como un objetivo primordial: fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros.

Actualmente la UPN lleva a cabo un proceso de reorganización académica de la unidad Ajusco, enmarcando en un proceso mas general, que a nivel nacional deberá permitir:

- Impulsar cambios en la organización académica que permitan lograr una mejor articulación y un mejor desarrollo de las funciones sustantivas.
- Establecer una legislación universitaria acorde con los cambios que se realicen en la UPN en este proceso de reforma integral.
- Diseñar y poner en marcha un sistema de autoevaluación institucional periódica, que incluya criterios e indicadores que permitan valorar el desarrollo académico de la Universidad.
- Realizar la planeación académica de forma participativa, incorporando los resultados de los procesos de evaluación.
- Fortalecer el perfil de los académicos en los siguientes aspectos: actualización del conocimiento, formación y actualización en el desarrollo de investigación, docencia, difusión y extensión, manejo de nuevas tecnologías, formación o actualización en conocimientos complementarios para el trabajo interdisciplinario, obtención de grados académicos.

En todas las unidades de la UPN se lleva a cabo el trabajo académico como normativamente se indica, desde 1992 estamos pugnando por la autonomía y por la diversidad de programas, asunto en el que todavía sigue teniendo ingerencia los órganos normativos creados para regular la vida académica de toda la Universidad Pedagógica Nacional, como la existencia tanto del consejo Técnico como del consejo académico, lo que abordaremos en el siguiente capítulo.



3.3. Contexto político institucional

En este marco es donde actualmente la UPN ubica sus tareas y programas educativos, consolidando así su perfil como institución de educación superior y su tarea en el sistema educativo nacional, donde continúa teniendo un lugar prioritario en la atención a docentes de educación básica en servicio para su desarrollo profesional. Hasta entonces:

En México, la formación de profesores de educación preescolar y primaria se realiza en Escuelas Normales Básicas. Hasta 1984, la formación inicial de los profesores brindada por estas escuelas se ofrecía a estudiantes egresados de las escuelas secundarias. A partir de esta fecha, la formación de los profesores se elevó a nivel licenciatura, por lo que se solicitó el bachillerato como requisito de ingreso. (Cerdeña, 2001:9)

La UPN desde su creación asumió el compromiso de continuar la operación de la Licenciatura en Preescolar y Primaria, Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; este programa surgió como respuesta a las demandas de los docentes de educación básica de contar con estudios de nivel licenciatura y con él la UPN inaugura su larga tradición desarrollada en los programas de nivelación.

Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Básica, Plan 79 (LEB'79), en la modalidad a distancia, para ser impartida en las 74 Unidades creadas en los estados y coordinadas a nivel central mediante el Sistema de Educación a Distancia (SEAD); después se diseñan la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEP y LEP'85) y las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90), en la modalidad semiescolarizada, abriéndose como posibilidades para docentes del medio indígena. Para 1994 se crea la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94), que hasta hace diez años aún se ofertaba en la Unidad UPN de Zamora.

El desarrollo de los programas de nivelación se inició con una clara inexperiencia institucional en el manejo de los sistemas a distancia y semiescolarizado, que se expresaba, entre otras cosas, en la carencia de una cultura adecuada, por parte del profesor-alumno, para estudiar en estas modalidades (hábitos de estudio, disciplina para el trabajo académico, constancia, organización del tiempo, hábitos de lectura y escritura, entre otros), y la inapropiada organización de los círculos de estudio y trabajo colegiado.

A pesar de que el diseño curricular de estos programas progresivamente incorporó a personal docente de las Unidades UPN, la LEB'79 y la LEP y LEP'85 se caracterizaron por una rigidez en los planes de estudio, que imposibilitó el tránsito, entre ellos y sus distintas modalidades, así como por la excesiva centralización e inflexibilidad académica en los procesos de diseño curricular y de evaluación del aprendizaje.



Asimismo en la LEP y LEP'85 el mapa curricular muestra el desequilibrio entre el área básica, cuyo objetivo es una formación general, y el área terminal, que atiende de manera particular los contenidos de la educación primaria y preescolar a la cual solo le dedican los tres últimos semestres.

Este desequilibrio se agudiza con la dificultad para integrar los contenidos de los planes de estudio, en el llamado taller integrador. A esto habría que agregar la deficiente actualización de los materiales de estudio y la obsolescencia de muchos de sus contenidos con una orientación en extremo teoricista.

Los planes de LEP y LEPMI'90, dirigidos a profesores del medio indígena, aun cuando se proponen generar un esfuerzo importante para que el docente profundice en el conocimiento de los contenidos de la educación primaria y preescolar, también dejan nada más los tres últimos semestres para revisarlos, siendo que plantea la problemática de la práctica docente como objeto de estudio desde el inicio del plan de estudios.

Estas licenciaturas enfatizaban el quehacer de la docencia en detrimento de otras dimensiones y ámbitos educativos, y además propiciaban un tratamiento de la práctica docente sólo en función de las estrategias de aprendizaje y de las necesidades profesionales del maestro, ya que priorizaban la investigación documental de aspectos teóricos, en menoscabo de la investigación e indagación sobre la problemática de la práctica docente.

Por otro lado, los cursos de las licenciaturas daban poca atención a los contenidos y problemas regionales, ya que su tendencia era abordar de manera macrosocial los problemas educativos, lo que generaba una debilidad en el conocimiento de la escuela mexicana, de sus problemas específicos y necesidades actuales.

Esas características curriculares incidieron en el exceso de cargas académicas de los asesores, derivadas del número de materias que tenían que impartirse. Las licenciaturas presentaban altos índices de abandono escolar, problemas de lentitud en el proceso de acreditación y certificación de los planes de estudio, y bajos índices de titulación.

Esta problemática condujo a la institución a desarrollar un ejercicio de reflexión y de autocrítica, cuyo proceso tuvo su primer momento de concreción en septiembre de 1993 con la reformulación del proyecto académico, que sin dejar de ser nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país. Ahí estaba la UPN, y "dentro del ámbito de la formación y actualización de los profesores de educación básica, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada con la finalidad de ofrecerles diversas alternativas de superación académica". (Cerda, 2001:9)

Uno de los proyectos prioritarios derivado del proyecto académico lo constituye la Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en



Servicio, que no consistió en un mero ajuste de contenidos de los programas, sino en una reorganización más profunda, que tomó en cuenta los avances de las licenciaturas en operación, y el perfil –que en ese momento constituía la demanda de los profesores en servicio–, la concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos de la educación básica en México.

Paralelamente al surgimiento de este programa, siguieron impartándose las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI'90).

Así fue entonces que el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto del presidente José López Portillo, fallecido el año de 2004, respondiendo a su compromiso de campaña, decreto que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 29 de agosto de 1978 (Poder Ejecutivo Federal, 1978).

La instalación de las Unidades en las entidades federativas se dió de manera simultánea a lo largo y ancho del país durante 1979, y dado que era un compromiso de campaña del candidato triunfante en la elección presidencial y un planteamiento de uno de los sindicatos corporativistas mas poderoso de latinoamérica fue un hecho consumado la publicación de las convocatoria para el reclutamiento del personal que constituiría la planta académica y administrativa de la nueva Universidad Pedagógica Nacional.

Y fue así que empezaron a llegar docentes de diverso origen, algunos con estudios universitarios y otros con su perfil de profesor normalista, y juntos se dieron a la tarea de cuestionar fuertemente el origen de la Universidad Pedagógica Nacional como un instrumento de legitimación del poder de un sindicato que hasta esa fecha se había encargado de proveer de materia electoral al sistema que desde hacía mucho tiempo había dejado de responder a las premisas de un pueblo víctima de una nueva clase social que se había anquilosado en el poder y se había propuesto perpetuarse en el poder a costa de lo que fuera, y los sindicatos corporativistas se prestaban a su manipulación total, sin ningún recato.

Esa nueva clase social era la llamada “familia revolucionaria”, formada por todos los descendientes de quienes habían luchado en la revolución mexicana por un México mas justo y equitativo.

Poco a poco fueron fortaleciéndose los cuadros académicos de las Unidades UPN en el interior del país, los trabajadores poco a poco fueron ascendiendo de categoría y nivel conforme lo asentaba el reglamento y más se fue ecentuando su sentido crítico nacido de la propia formación que adjuntamente iban adquiriendo conforme se iban adueñando críticamente de los contenidos académicos que conformaban los materiales de estudio, por ejemplo de la LEB'79, que en una de sus asignaturas delineaba puntualmente como se fue formando la sociedad mexicana.



Uno de los más grandes problemas de los trabajadores de la UPN a nivel nacional es que nunca hemos pertenecido a sindicato alguno. No nos hemos terminado de poner de acuerdo sobre ese aspecto de nuestra vida institucional, mas ocupados por el desarrollo de los programas nunca hemos tomado en serio esa cuestión, y acostumbrados al corporativismo como que esperamos que alguien se ocupe de eso y solo nos corresponda firmar nuestra adhesión al sindicato que se nos indique, porque ahora no cotizamos a ninguno.

Sin embargo eso no ha detenido a la Universidad Pedagógica Nacional en su desarrollo académico, pues se han puesto en marcha las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90), la Licenciatura en Educación (LE'1994), la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE 200) y la Licenciatura Desarrollo Comunitario (LDC'2006).

En 1980, la UPN inició una línea de formación de docentes indígenas con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la modalidad escolarizada, que se ha impartido desde entonces en la Unidad Ajusco, atendiendo a estudiantes que acceden a una beca comisión, otorgada por los gobiernos de los estados y de la cual egresa un aproximado de 30 licenciados en Educación Indígena.

Si bien la Licenciatura cubre expectativas de los docentes que logran su admisión año con año, un considerable número de maestros que continúan impartiendo clases en las aulas de preescolar y de primaria requieren de atención

3.4. Contexto académico funcional

En el contexto descrito, la UPN se vió en la necesidad de cubrir la demanda de profesionalización, que fue el resultado de la ampliación de la oferta educativa a las comunidades indígenas, para lo cual se requería diseñar un programa específico: las Licenciaturas en Educación Preescolar Y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90) que surgieron en 1990 como un proyecto entre la UPN y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Al ofrecer este programa en una modalidad semiescolarizada, fue necesario buscar, organizar e integrar en guías y antologías diversos textos sobre el campo de la educación indígena, la práctica docente en contextos culturales diversos y, en los últimos años, sobre multiculturalidad, especialmente, desde un enfoque desde la interculturalidad.

Las LEP y LEPMI'90 tienen como propósito formar un profesional de la docencia con nivel académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica . Están dirigidas a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena.



La práctica docente es el objeto de estudio y de transformación en estas licenciaturas. El contacto que mantienen los estudiantes con su materia de trabajo permite que reflexionen sobre sus experiencias y las analicen a la luz de la teoría, para reorientar su quehacer docente y sustentar así las decisiones que tomen.

El programa pone especial interés en que el maestro reconozca sus saberes, los sistematice y fundamente para que sea capaz de tomar las mejores decisiones ante los retos que la práctica pedagógica le plantea cotidianamente.

El plan de estudio se estructura en dos áreas: una básica y una terminal; en la segunda se plantea que el profesor-alumno elabore propuestas pedagógicas (en los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, lo social y naturaleza), mismas que le permitirán terminar y formalizar su trabajo de titulación al concluir el octavo semestre. Así corroboramos que:

La formación docente para el medio indígena es un campo académico que recién empieza a reconocerse internacionalmente, y en México es justo la UPN la primera y única institución universitaria que elabora programas de formación docente para maestros en servicio y que toma en cuenta la especificidad lingüística y cultural de la tarea docente que se realiza en el medio indígena. (Jordá Hernández J. (2000:7)

Las licenciaturas se ofrecen en 23 estados del país, en 34 unidades sede y 58 subsedes, con lo cual la amplia cobertura ofrece la posibilidad de acercar la Universidad a las comunidades donde trabajan los maestros indígenas, buscado reducir no solo las distancias geográficas, cuyo recorrido implica costos económicos para los maestros, sino también constituye una alternativa que coadyuba a que los docentes no abandonen a sus grupos por tener que desplazarse a la capital del estado o a la ciudad más próxima, en busca de una oportunidad para su profesionalización.

La existencia de esta amplia red de unidades y subsedes hace posible que la matrícula sea muy amplia, pues, sin tener el dato exacto, se puede considerar que alrededor de 25 000 maestros han cursado, o cursan todavía, estudios de licenciatura en alguna sede de la institución.

También se puede considerar como un programa de alta permanencia, porque alrededor de un 60 % de los estudiantes que ingresan permanecen los ocho semestres de la licenciatura, luego de cubrir un curso propedéutico. En 1995 egresó la primera generación y desde entonces, aproximadamente 15 000 maestros han egresado de la licenciatura y concluido sus estudios.

Este programa, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los profesores de educación indígena en servicio. En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza.

Los resultados de evaluación y seguimiento señalan que los estudiantes-maestros se preocupan por mejorar su trabajo docente; que la



preparación que adquieren en la UPN les permite trascender el aula y su escuela; que les abre posibilidades de participar en diferentes eventos educativos, algunos de carácter regional o estatal, y que se hace notoria, y es relevante y valorada por otros docentes, aunque no así por las autoridades.

Asimismo, cursar estudios en la Universidad les ha permitido a muchos acceder a nuevos conocimientos y experiencias pedagógicas y, a partir de ellos, replantear su relación con los padres de familia de la comunidad en que prestan sus servicios.

Una buena parte de los estudiantes de las licenciaturas han logrado revalorar su lengua, cultura e identidad y se ocupan de que los niños se sientan orgullosos de ser portadores de ellas. Además han iniciado procesos de animación de las lenguas y de revaloración de su identidad étnica, a la vez que refuerzan su sentido de pertenencia a la nación.

La recuperación e incorporación de los conocimientos propios de sus culturas al currículum escolar, se ha convertido para muchos estudiantes y egresados en una tarea central en el desarrollo de su práctica docente.

Luego de más de dos décadas de ofrecer el programa, la planta de asesores (formadores de docentes) se ha formado en el campo y en la problemática de la educación indígena; un aspecto valioso, si se considera que al iniciar el programa no había asesores con experiencia. Ahora:

La mayoría de asesores que atienden las LEP y LEPMI'90 ocupan plazas de tiempo parcial de 4 a 12 horas como máximo; las plazas de tiempo completo y medio tiempo son escasas, sobre todo en las regiones del Centro y Sur, donde se atiende a la mayoría de la población estudiantil. (Jordá Hernández, 2000:14)

Ahora se han constituido en una red de formadores de docentes, que discuten la problemática de la formación, han creado un acervo de conocimientos y experiencias sobre la problemática y son sensibles a la necesidad de que toda la educación sea intercultural, no solo los programas que se dirigen a los indígenas.

Realizar un proceso de evaluación y seguimiento a las licenciaturas, orientó sobre las tareas pendientes para la formación de docentes indígenas y permitió que los asesores en las distintas unidades se involucraran, de acuerdo con sus propias posibilidades, en esta actividad que dio cuenta de algunos de los procesos que se siguieron.

Como se señaló, el programa muestra algunos avances, pero también debilidades que actualmente hace necesario revisarlo y reorientarlo. Por ejemplo, la eficiencia terminal constituye uno de los aspectos más vulnerables del proceso, porque el número de egresados que se titula evidencia que en el proceso de formación hay serias dificultades para que el estudiante-maestro logre presentar su trabajo de titulación.



Aun cuando desde el currículum se impulsa el diseño de propuestas pedagógicas (en la falta de los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, los social y naturaleza), como un propósito central para la formación de maestros, la mayoría no logra terminar y formalizar su trabajo al concluir el octavo semestre, incluso cuando tienen avances considerables en su elaboración.

Esta situación plantea dos vertientes problemáticas: a) dificultades en la asesoría para guiar de manera adecuada a los estudiantes, y b) no hay un número suficiente de asesores que puedan atender sistemáticamente la elaboración de propuestas. En el primer caso la formación de asesores se constituye en un obstáculo para que los estudiantes avancen; en el segundo, se debe a la falta de recursos humanos.

La mayoría de los asesores de la licenciatura tienen un contrato u horas base reducidas en la universidad (hay quienes tienen cuatro, seis u ocho horas, que cubren con grupos); solo en pocas unidades, y aún en menos subsedes, hay algunos de medio tiempo o de tiempo completo asignados a este programa. Por lo cual, estas condiciones hacen difícil la atención sistemática de los estudiantes y todavía más de los egresados.

En la actualidad es necesario que los asesores construyan un enfoque pedagógico intercultural y para ello precisan de un programa de actualización y posgrado que les permitan ampliar sus conocimientos y los acerquen a nuevas estrategias de formación. Asimismo, el plan de estudios tendrá que recuperar la perspectiva de la educación intercultural, presente en la política educativa actual.

La inexistencia en el currículum de espacios para que los estudiantes aprendan más aspectos de su lengua, adquieran metodologías de enseñanza en general y aprendan una metodología particular para la enseñanza de segundas lenguas hace necesaria una reformulación de las LEP y LEPMI'90. Entonces "en este enfoque en el que se inscriben las licenciaturas, se pretende apoyar la formación del maestro para que a partir de desarrollar la reflexión sobre su experiencia, sepa como actuar para transformar su práctica" (Jordá Hernández, 2000:26)

La vinculación teoría-práctica, cuestión medular en el programa ha sido señalada como uno de sus puntos débiles, y con frecuencia se resalta que las licenciaturas tienen un carácter teoricista, que no permite que el docente resuelva efectivamente los problemas de su práctica.

La ausencia de propuestas de intervención pedagógica elaboradas en y para el contexto mexicano, hasta ahora se ha enfrentado mediante la adaptación y contextualización de propuestas diseñadas para otras realidades educativas, como la española o, en algunos casos, la sudamericana.

La LE'94 surgió con la intención de propiciar una mayor flexibilidad curricular en los procesos de evaluación, así como de impulsar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevaran al



profesor-alumno a problematizar e investigar sobre su práctica docente a lo largo de su formación.

Por ello, esta licenciatura habría de posibilitar el ejercicio de prácticas de investigación desde el inicio de la carrera y la articulación de estos resultados a su quehacer profesional cotidiano, facilitándole la elaboración de su trabajo de tesis.

El plan de estudios de la LE'94 pretende ser único con diversas modalidades, una estructura flexible, salidas profesionales específicas y un espacio para contenidos regionales y locales. Un plan cuyo énfasis en la educación básica permita preparar a los maestros para resolver problemas concretos de la escuela pública. Para lo cual se plantea que lo básico para la formación de maestros en servicio es atender cuatro grandes rubros de competencia:

- Cultura pedagógica (conocimientos, saberes, , haceres, , actitudes acciones y relaciones sociales, entre otros).
- Habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas).
- Habilidades y capacidades para la indagación (enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula).
- Generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional-local y que pueden ser abordadas desde prácticas educativas.

El modelo de formación de la LE'94 se diseñó con la participación de docentes de la Unidad Ajusco y de las diferentes Unidades estatales, y parte de reconocer la necesidad de que los procesos de profesionalización de la práctica docente contemplen los cambios sociales que le plantean a la escuela las nuevas demandas de especialización y calificación técnico-científica que confrontan prácticas escolares tradicionales.

De ahí que la profesionalización se pensó como un proceso que logra que el cambio de programas, contenidos y libros de texto de la educación básica se concreten en la práctica diaria del maestro y, consecuentemente, la modificara.

Por lo tanto, este proceso tendría como finalidad elevar la calidad de la educación que recibe la sociedad, recuperando a la escuela como la institución generadora de conocimientos, valores y hábitos que impacta en la comunidad donde se ubica. La nivelación estaría vinculada a la actividad del maestro y centrada en los problemas de la escuela.

Asimismo, se partió de reconocer que no es posible incidir en la transformación cualitativa de la práctica docente sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores; entendiéndose



este como la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conoimientto teórico adquirido a lo largo de la formación y sus propias concepciones y experiencia, tanto la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano.

En resumen, el principio didáctico se refiere al planteamiento de una pedagogía centrada en la formulación y el tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos a los procesos de aprendizaje en el aula, así como a la actuación del profesor y su repercusión en el currículum.

Supone una perspectiva que, teniendo presente la complejidad de las relaciones existentes en el aula, y en el espacio escolar en general, permite un aprendizaje constructivo de las niñas y de los niños, una actuación reflexiva del profesor respecto de la actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los directivos y las instancias que constituyen la institución escolar.

La actuación implicaría la indagación, entendida como proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos a partir de la problemática que está presente en la institución escolar en todas las dimensiones, desde las referidas al aula, a la formación de docentes y al currículum escolar.

La formación significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto deñl ejercicio de la práctica, con idea de reconstruirla y transformarla.

La LE´94 tiene como propósito general transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en sus ámbito particular de acción, y se dirige a maestros normalistas y bachilleres habilitados en servicio.

El plan se estructura en dos áreas de estudio: común y específica. El área común comprende los cursos que deben tomar todos los estudiantes, con el propósito de obtener aspectos de la cultura pedagógica; asimismo constituye la formación base para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente y proyecta los contenidos que serán objeto de análisis más profundo en el área específica. Entonces “estas ideas son sugerentes para la reflexión relacionada con el caso de los profesores-alumnos de la LE´9 debido a la doble condición enucniada y anunciada ya en la forma en que se le nombra dentro del currículum”.(Cerda, 2001:21)

Esta área se conforma por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, de ámbitos de la práctica docente y socioeducativa.

El área específica se integra por una diversidad de cursos en que el estudiante profundiza el conocimiento de diferentes niveles (preescolar y primaria) y en distintas funciones (dirección y supervisión escolar).



Tiene como propósito brindar un espacio curricular que apoye al estudiante en la elaboración de proyectos de innovación relacionados con diversos problemas que se presentan en su quehacer cotidiano, por lo que puede optar por seleccionar los cursos que requiere. Los contenidos de estos cursos se organizan en tres líneas, referidas a la educación primaria, la educación preescolar y la gestión educativa.

La LE'94 se ofrecía en tres modalidades educativas: a distancia, semiescolarizada e intensiva. La modalidad a distancia permite el acceso a aquellos maestros que laboran en lugares apartados geográficamente o que por condiciones personales específicas no podían o no deseaban asistir con regularidad a la Unidad UPN. A estos docentes "la institución les demanda, a partir de lo simbólico de la propuesta curricular, una transformación de su práctica docente"(Cerda, 2001:21)

A diferencia de la modalidad a distancia, la semiescolarizada requería de la presencia periódica del estudiante durante el desarrollo de los cursos, y la modalidad intensiva era una variante del sistema escolarizado, aunque se proponía que recuperara algunas características propias de los sistemas abiertos al trabajar en forma de seminarios o taller durante el período vacacional de verano.

La LE'94 fue el primer programa de nivelación que incorporó el uso de teleconferencias para apoyar el desarrollo de los seminarios y se trabajó también con materiales impresos.

A partir de 1999 se empezó a aplicar el Examen General de Conocimientos (EGC), elaborado conjuntamente con el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación), como opción de titulación, con lo que se logró que se titule un mayor número de egresados.

Es posible afirmar que el plan de estudios de la LE'94 aporta aspectos que en lo general no se consideran en otras propuestas curriculares, como el hacer confluir el saber magisterial y el universitario para concretar, de manera novedosa, la organización de los contenidos y resolver problemas de la práctica docente, además de recuperar la experiencia del personal académico de las unidades UPN obtenida en el diseño, elaboración e instrumentación de los anteriores planes de los anteriores planes de estudio y la más importante: convertir la práctica docente en objeto de estudio, reflexión crítica e innovación.

Por otra parte, la LE'94 superó los planes de estudio anteriores por la flexibilidad que ofrece a los profesores-alumnos para conformar su propio currículum; por la apertura de posibilidades para cursar distintas asignaturas (en la modalidad a distancia, semiescolarizada e intensiva), y por el hecho de abordar algunos campos de desarrollo posible para los profesores, que no habían sido contemplados previamente, como la gestión escolar y la integración educativa.

Plantear la posibilidad de que los alumnos accedieran a un conocimiento teórico-metodológico, mediante un diseño curricular diverso en el tipo de contenidos sobre la práctica docente desde



perspectivas disciplinarias diferentes, es una aportación relevante para tratar de romper la dicotomía entre la teoría y la práctica.

En cuanto al desarrollo práctico, a lo largo de los años en que estuvo vigente mostró algunas inconsistencias y problemáticas. De acuerdo con algunos estudios de seguimiento realizados sobre la LE'94 se muestran problemas recurrentes: que los profesores-alumnos cuestionan la posibilidad de aplicar la teoría en la realidad; en general la práctica aparece como ejemplo o contraejemplo de la teoría, “ellos se instituyen en relación con esta demanda como sujetos transformadores de la educación. Los discursos que generan, de algún modo, contribuyen al sostenimiento de este imaginario que circula a lo largo de toda la Licenciatura.(Cerdeña, 2001:21) Y a pesar de que los asesores buscan propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, la relación con la teoría se presenta como el “deber ser” que se impone como explicación en las sesiones de asesoría grupal.

El relato de las circunstancias de la acción y de los procedimientos se evita y los profesores prefieren ubicar su acción en un plano ideal. De alguna manera esto es compartido por los asesores, que se refugian en los contenidos y evitan el análisis de las acciones y sus circunstancias.

Aunado a lo anterior, la referencia que los profesores-alumnos hacen de su práctica docente está atravesada por las representaciones que sobre ella han construido los alumnos, así es frecuente que se visualice como acción generalizada que narra acontecimientos de la práctica docente cotidiana, bajo la suposición de que el conjunto de profesores comparte el punto de vista del narrador y, por otra, la presuposición de que las condiciones y circunstancias de la acción de los demás es similar a la propia.

Asimismo, se percibe por parte de los profesores-alumnos que las condiciones en que desarrollan su práctica les son desfavorables debido a las circunstancias como: la política educativa, el tipo de recursos con que cuentan, la dinámica institucional y la vinculación con los padres de familia.

Con ello se obstaculiza un análisis riguroso y fundamentado de la práctica educativa entendida como práctica social y cultural en la que confluyen múltiples determinantes de lo que los propios profesores-alumnos son portadores.

El examen general de conocimientos de la LE'94 representa una situación ambivalente, pues ha permitido a los alumnos contar con una opción de titulación más viable y oportuna, lo cual no implica necesariamente cuestionar el modelo de formación de la licenciatura, que supone la elaboración de proyectos de innovación.

Las causas por las cuales un número considerable de egresados no opta por titularse con su proyecto de innovación, habría que buscarlas en la forma de operar el currículum de la licenciatura y en las formas y características que asume la asesoría para el proceso de titulación.



Las condiciones institucionales de las Unidades han hecho que la flexibilidad planteada para este plan se diluya, ya que en muchas solo se ofreció la modalidad semiescolarizada, en algunas la modalidad abierta y en muy pocas la modalidad intensiva.

Por no contar con una planta de asesores suficiente en número y formación, no se ofrecieron todas las líneas del área específica, con lo que se obstaculizó la posibilidad de ofrecer una variedad de cursos de los cuales el profesor-alumno pueda realizar una selección y se desvirtúe la intención del plan de estudios, de que sea el alumno quien busque opciones de formación mediante los cursos que le permitan enriquecer las propuestas de innovación que ha de llevar a cabo, como parte fundamental del análisis de su práctica docente.

3.5. Justificación de la existencia de las Unidades UPN

En marzo de 1979, empieza la UPN a operar el sistema escolarizado, en licenciatura y postgrado, en la Unidad Ajusco, donde residen los poderes universitarios (el ejecutivo, representado por rectoría y por el cuerpo burocrático correspondiente; y, el legislativo y judicial, encarnado en el Consejo Académico y en la Comisión de Honor y Justicia de dicho cuerpo, respectivamente).

Además, en noviembre de 1979, un año después de la creación de la UPN como institución con carácter nacional, se crean las primeras 64 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), distribuidas a lo largo del territorio del país, ofreciéndose en todas ellas licenciaturas en esta modalidad (a distancia), tales como la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 (LEB'79).

La creación de estas Unidades ha estado sujeta a debates; algunos, los menos, opinan que fue ilegal por no estar consideradas en el Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional (Poder Ejecutivo Federal, 1978), los más argumentan que la identificación de la naturaleza jurídica de cobertura nacional constituyó la base legal para tal efecto. Más allá de esta discusión, esto constituyó el inicio de una oferta educativa dirigida, de acuerdo a los propósitos primarios de la exigencia del SNTE, a los profesores en servicio con necesidad de nivelarse a licenciatura.

Lo que estaba en discusión y muy cerca de realizarse era el proyecto de profesionalización del magisterio nacional, y fue así que se lanzaron los primeros planes de estudio que fue la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria plan 75, que fue el primer plan de estudios ofertado por la UPN. Inmediatamente después se diseñó la Licenciatura en Educación Básica plan 79, que congregó a miles de profesores cuyo perfil era solo de estudios de Normal posteriores a los estudios de secundaria y que veían en la UPN la posibilidad de hacer una licenciatura.

De esa fecha, noviembre de 1979, en adelante, las Unidades UPN en el país se multiplicaron, constituyéndose 74 de ellas en las entidades



federativas, las cuales ofrecieron, a diferencia de la Unidad Ajusco en el D.F. que abrió opciones de licenciatura y posgrado para toda la sociedad civil (además de las dirigidas al magisterio), las siguientes licenciaturas orientadas en exclusividad para los profesores de educación básica de origen normalistas: Licenciatura en Educación Básica Plan 1979 (LEB'79), Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1985 (LEPyLEP'85) y Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94).

Esta última, además de atender a profesores de educación preescolar y primaria con estudios normalistas, se ofreció para sujetos con bachillerato no terminal (bajo oficio de dispensa proveniente de rectoría). En igual situación se ubica la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI'90).

El 18 de mayo de 1992 la historia registra un negro episodio para la UPN: con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE, 1992), documento que, por la vía de los hechos, que no de derecho, comprendió a la Universidad Pedagógica Nacional, aún y cuándo ésta no era una institución de educación básica ni tampoco se encontraba integrada a la educación normal.

El acuerdo incluyó a la UPN en el proceso de descentralización y transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las Unidades, integrando en ello el manejo de las relaciones de trabajo del personal administrativo, así como el relativo al personal académico, con excepción, en este último caso, de los procesos de ingreso y promoción del personal académico, funciones éstas que al igual que la dirección académica (planes y programas de estudio) y la función normativa de lo académico, se reservaría la federación, a través de la Secretaría de Educación Pública, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y a través de la rectoría de la UPN y de sus órganos correlativos, tales como el Consejo Académico y la Comisión Académica Dictaminadora (donde estas instancias estarían representadas).

Debido a este proceso de descentralización del Estado mexicano, hasta ahora incompleto, la institución entra en un caos patente que hace reaccionar a los académicos, aún aquellos que deseaban mayor autonomía en las Unidades de las entidades federativas con relación al gobierno universitario de la Unidad Ajusco, inclinándose dicha reacción a favor de la defensa de la identidad jurídica nacional de la universidad, porque es de considerarse la naturaleza de la descentralización y el neoliberalismo globalizador como evidentemente relacionados y expresados en prácticas señaladas por múltiples intelectuales, tal y como desde la perspectiva sindical apunta Marcos González García (2004).

Las preguntas entonces serían: *¿hasta dónde este modelo se encuentra excluido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)? ¿Hasta dónde subsiste la idea de adelgazar al Estado?, ¿Dejar de lado la corporativización gremial?, ¿Olvidar la privatización de los bienes del estado?, ¿Negar la injerencia del clero político en la educación, la aplicación de los recursos?, ¿Deshechar un sistema de evaluación y seguimiento que pueda garantizar un proceder*



adecuado y justo para estimular, corregir o rediseñar estrategias que conlleven a lo establecido en el Acuerdo?

Como contraparte el neoliberalismo propugna el individualismo, la globalización, los procesos de integración regional sin tomar en cuenta la soberanía sino sólo en sentido de una competitividad productiva, la consideración del nacionalismo como caduco y por tanto las soberanías nacionales como estorbo (González García, 2004).

Aún hoy, las Unidades siguen en constante movimiento y adecuación a las nuevas condiciones y necesidades sociales, sin abandonar la tradición crítica, reflexiva y comprometida que caracteriza a nuestra Institución.

Desde hace más de treinta años de distancia, la Universidad Pedagógica Nacional, como Institución de Educación Superior Pública, posee una identidad, una tradición crítica y propositiva y una historia comprometida con las necesidades y los reclamos más urgentes de la sociedad. Un Ethos recuperado y reivindicado en su totalidad por las Unidades UPN, con sus lógicos altibajos y diferencias entre sí.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Cuenta con 76 Unidades en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional.

La Universidad cumplió en agosto de 2008, su trigésimo aniversario. Es la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo. La planta académica de la UPN en todo el país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. Por eso, el lema que distingue a la Universidad Pedagógica Nacional es: *Educar para transformar.*

En los años 2002 y 2006 se empezaron a impartir las primeras licenciaturas ajenas a la formación de profesores. Con esto, los profesores de esta Unidad UPN participan activamente en todas las tareas que un profesor universitario realiza: docencia, investigación y difusión.

De igual manera, asumimos el trabajo que se requiere en las funciones del profesor, asesor y tutor, aunque esta última carece de un plan de acción avalado institucionalmente, debido entre otras cosas a las características laborales de la planta docente.



Haciendo un poco de historia, recordemos que la formación de maestros en nuestro país no contaba con un espacio institucional específico. Su preparación se desarrollaba en escribanías o en escuelas elementales.

Para ejercer el cargo era menester que su “inteligencia fuera probada”, dominar las habilidades caligráficas, saber leer con soltura, resolver las operaciones básicas “con sobrado ingenio”, ser limpio de sangre y conocer a la perfección la doctrina cristiana.

Durante el siglo XVIII, los aspirantes tenían que someterse a un examen que estaba a cargo de una Junta Superior de Aplicaciones, el cual consistía en un interrogatorio sobre distintos puntos de la doctrina cristiana y potestad real, en el deletreo y decoración de un libro impreso y otro manuscrito, en ejecutar en la pluma de escribir cuatro cortes que delineaban el grosor y trazo de la letra y en resolver operaciones matemáticas.

Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional son espacios plurales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión y están ubicadas en todo el territorio nacional. A la fecha contamos con 76 unidades y 208 subsedes las cuales constituyen un esfuerzo por estar más cerca de los maestros y maestras así como de las comunidades educativas.

Era necesaria la creación de una institución que congregara los esfuerzos de actualización y formación permanente del magisterio. “Para 1970, el país demanda una todavía mayor atención al sector educativo, tanto en el área metropolitana como a lo largo de todo el país, nace nuevas opciones educativas en todos los niveles”. (S/A, El sistema UPN en México. 2014. En <http://upn011.edu.mx/acerca/historia-upn.html>)

Actualmente las unidades UPN se relacionan académicamente con la Unidad Ajusco, estableciéndose su carácter nacional asociado a procesos académicos tales como:

- La aprobación de planes y programas de estudio.
- El otorgamiento del año sabático.
- El proceso de ingreso y promoción a través de la Comisión Académica Dictaminadora.

Las Unidades UPN, en las entidades ofrecen los siguientes programas educativos aprobados por el consejo académico de la UPN:

- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Plan 1990.
- Licenciatura en Educación. Plan 1994.
- Licenciatura en Intervención Educativa, con 6 líneas de formación diseñadas a partir de un diagnóstico de necesidades educativas en las entidades federativas. (Educación Inicial, Educación para jóvenes y adultos, Educación inclusiva,



Orientación Educativa, Gestión Educativa y Educación Intercultural) Plan 2002

- Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2007
- Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2007
- Diversos programas de Posgrado: Especialización y Maestría, que han sido generados a partir de 1992.

Por otro lado, desde el 2002, han conformado Redes, por campo educativo, con las que se busca, entre otros propósitos, fortalecer la planta académica de las Unidades, consolidar vínculos académicos entre la comunidad UPN, crear espacios de intercambio y favorecer la investigación educativa. Entre las redes de mayor consolidación se encuentran:

- Educación Inicial.
- Educación de las Personas Jóvenes y Adultas.
- Gestión Escolar.
- Educación inclusiva e Integración Educativa.
- Interculturalidad.
- Orientación educativa.
- Educación y Género.
- Enseñanza de la lengua.
- Ciencias Naturales y educación ambiental.

Asimismo las Unidades UPN y el Ajusco, han tenido una participación activa en los proyectos de Evaluación de la Subsecretaría de Educación, entre ellos destacan:

- Evaluación del Programa Escuelas de Calidad.
- Evaluación del programa de gestión y proyectos escolares.
- Migrantes y jornaleros agrícolas.
- Evaluación del Programa de Preescolar.

Un evento que ha impactado a la comunidad universitaria, principalmente a las Unidades UPN localizadas en las entidades federativas, lo constituye la firma del Acuerdo Secretarial (SEP, 2001) publicado en el *Diario Oficial de la federación* con fecha 25 de junio de 2001, en el cual la Universidad Pedagógica Nacional es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).

Tal decisión ha generado inquietud entre los colectivos escolares de las Unidades sedes y subsedes de las entidades federativas pues ha significado un lento y arduo proceso de renegociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al de superior, en algunos casos donde las Unidades, como en el estado de Morelos por ejemplo, estaban ubicadas en el organigrama estatal en



educación básica, y en otros para la definición o redefinición precisa de la identidad superior de la universidad y de la asignación de los recursos presupuestarios y humanos adecuados que requiere, así como un apoyo de las autoridades universitarias para reestructurar las condiciones institucionales de las Unidades.

Asimismo, para éstas, la trascendental medida las compromete a revisar su *Proyecto Académico* y su *Plan de Acción Institucional*, en aras de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica.

Las condiciones y la reglamentación de contratación del personal académico en la Universidad Pedagógica Nacional, fueron incorporadas desde la publicación del decreto de creación de la misma y siguen vigentes en medio de la confusión e indefinición en la que permanecen las unidades o campus de la UPN en el interior del país, entre ellas la Unidad UPN-162 de Zamora, Michoacán.

Tanto en el decreto de creación como en el reglamento interior de trabajo del personal académico de la UPN (ver anexo 2) se establecen las condiciones a que se sujetarán los trabajadores docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya observancia es obligatoria para autoridades y personal académico.

El artículo 3º. del reglamento interior alude el caso de los nombramientos del personal académico, los cuales pueden ser solo interinos o definitivos, sujetos a la presentación del aspirante a un concurso de oposición sancionado por una Comisión Académica Dictaminadora, tal y como se contempla en los artículos 27, 28 y 29 del decreto de creación de la UPN. Ambos documentos, tanto el decreto de creación como el reglamento de trabajo para los académicos pueden consultarse en los apéndices 1 y 2 del presente trabajo.

Continuando con el análisis del reglamento interior, el artículo 5º. establece que para ingresar al servicio docente en UPN deben cubrirse los requisitos establecidos en el modelo para el personal académico, donde se señalan las funciones, los niveles y las categorías, (consúltese el título tercero, capítulo único, artículos 10 al 18).

En el título quinto, capítulo único del referido documento se establece de manera clara y concreta el procedimiento para la selección y promoción del personal académico, que, como se ha comentado antes, se regula mediante el funcionamiento de una Comisión Académica Dictaminadora encargada de convocar a concursos de oposición para tales efectos. En este caso son los artículos 27 a 45 donde se establece lo anterior.

Después de ganar o superar el concurso de oposición se procede a la emisión de un nombramiento que también es contemplado por el reglamento antes mencionado, en el título sexto, capítulo único, artículos 46 a 49.

También existe el renglón de la terminación y suspensión de los efectos del nombramiento. La suspensión puede suceder por efectos de



alguna enfermedad contagiosa que ponga en riesgo la salud del resto del personal y/o por situaciones de carácter penal, cuando el trabajador se ve involucrado en actos que puedan provocar la privación de su libertad en prisión preventiva. A su vez la terminación de los efectos del nombramiento puede darse por abandono de empleo, lo que también provocaría el cese o baja definitiva cuando existe incapacidad física o mental o renuncia del trabajador.

Por lo visto, además de la hibridación docente, en la UPN-Zamora, tal vez igual que en las Unidades del resto del país, tienen vida latente todo tipo de problemas que preocupan a quienes en ellas trabajamos. De ahí surge el presente trabajo de investigación con sus características metodológicas que a continuación se abordarán.

Como hemos visto, la Universidad Pedagógica Nacional se ha ocupado, durante su trayectoria histórica, de crear programas pertinentes para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica y para la formación de profesionales de la educación; por otra parte, ha intentado contribuir, con su quehacer institucional, a la articulación de las instituciones que ofrecen estos servicios.

Dos circunstancias, en los últimos 20 años, han llevado a la institución a replantear su proyecto académico y la manera de insertarse en el sistema educativo nacional; a saber 1) el agotamiento de los servicios de nivelación y la distorsión en la matrícula en la Licenciatura en Educación Plan 94, y 2) la reubicación de la UPN en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en junio de 2001.

A partir de los últimos tres años, la matrícula de la LE'94 ha sufrido una importante transformación. Los profesores normalistas que no cuentan con licenciatura, tienen por lo menos 26 años de servicio, por lo que demandan cada vez menos el servicio de nivelación y, aunada a esta situación, esta licenciatura no les representa una mejoría en sus ingresos ni en sus aspiraciones profesionales, pues no ganan puntaje en el sistema de estímulo constituido por el programa de carrera magisterial.

En cambio, quienes continúan solicitando su ingreso son bachilleres habilitados como profesores de preescolar y primaria, así como docentes que trabajan en escuelas privadas o atienden servicios de educación básica en Conafe (Comisión Nacional de Fomento Educativo) e INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos), que necesitan bases teórico-pedagógicas para desempeñarse con mayor calidad en sus respectivas prácticas docentes; además, la conservación de su contratación como profesor de educación primaria o preescolar depende del desarrollo de sus estudios en esta licenciatura. Por otro lado:

la información acerca de la manera como los estudiantes se enteran de la existencia de la UPN indica que los medios impresos (periódicos) y electrónicos (radio y televisión) no constituyen la fuente primaria para que los programas educativos que la institución ofrece se conozcan. (Lozano Medina y T. Rodríguez.2005:11)



Por otra, el acuerdo que ubica a la institución en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, ha significado un cambio radical en la vida académica de la UPN, sobre todo en las unidades, porque ha requerido de un proceso de negociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al superior, lo que implica modificar las condiciones institucionales de dichas unidades.

Asimismo ha implicado revisar los servicios que prestan, realizar un ejercicio de planeación institucional prospectivo para elaborar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

Reflexiones de síntesis

En octubre de 1970 se le hizo llegar al presidente de México una propuesta para la creación de una Universidad cuyo propósito fuese la profesionalización del magisterio; en 1975, el candidato a la presidencia refrendó su exigencia a favor del magisterio nacional.

En esos tiempos la carrera docente no era considerada una profesión, no tenía la investidura de licenciatura. La UPN fue creada por intervención y negociación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La no profesionalización del gremio era una preocupación del SNTE, y le urgía poner a disposición de los maestros una institución que pusiera al alcance de los maestros la posibilidad de desarrollo profesional, lo que al fin sucedió con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Y sucedió que después de ser impulsada por el SNTE, la UPN se erigió como una instancia académica que condenaba a la organización que hizo posible su nacimiento, pues la planta académica de la misma estuvo y está formada por profesionales de diverso origen, tanto normalista como universitario.

Desde su origen la UPN fue concebida como una institución pública y nacional, encargada de la profesionalización de los maestros en servicio que no tenían esa investidura, por lo que se encargó de la formación, actualización y superación de los maestros en servicio, con el desarrollo de licenciaturas en el campo de la educación básica.

La UPN ha transitado en diferentes épocas por diferentes subsecretarías, de la Educación Superior e Investigación Científica hasta la de Educación Básica y Normal, según la autoridad en turno.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica y Normal (ANMEB) transfirió en 1992 a los gobiernos de los estados la administración de las 74 unidades de la UPN, y esta se sumió en una falta de normatividad pues a nivel nacional fueron muy diferentes los criterios y compromisos asumidos por los gobiernos estatales con respecto a las unidades UPN.



Estas necesarias redefiniciones han llevado a la UPN a una reorganización de sus funciones de docencia, investigación y difusión, así como a la adecuación de sus programas institucionales, especialmente los dirigidos a la profesionalización y nivelación de los docentes de educación básica en servicio.

Actualmente la UPN lleva a cabo un proceso de reorganización académica que deberá permitir impulsar cambios en la organización académica que permitan un mejor desarrollo de las funciones sustantivas, establecer una legislación universitaria de acuerdo con los cambios que se realicen en este proceso de reforma integral, diseñar un sistema de autoevaluación que incluya criterios e indicadores que permitan valorar el desarrollo académico de la universidad, hacer más participativa la planeación académica que incorpore los procesos de evaluación, así como fortalecer el perfil de los académicos en cuanto a la de conocimientos, formación y actualización en el desarrollo de investigación, docencia, difusión y extensión, así como el manejo de nuevas tecnologías.

Así será como la UPN consolida su perfil como institución de educación superior y su tarea en el sistema educativo nacional. De esta manera la UPN, desde su creación ha estado operando diversos programas como son la Licenciatura en Preescolar y Primaria, Plan 75, Licenciatura en Educación Básica, Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 85, las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación, Primaria para el Medio Indígena, Plan 90, la Licenciatura en Educación, Plan 94, la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, Licenciatura en Desarrollo Comunitario, Plan 2006, así como las maestrías en Educación Campo Práctica Docente y la Maestría en Educación Básica.

La LEB´79 y la LEP y LEP 85 fueron programas muy rígidos, pues su mapa curricular tenían fuertes desequilibrios entre el área básica y el área termina, pues sus objetivos eran una formación general, el primero, y el segundo atendía los contenidos de educación primaria y preescolar.

Lo que fue una circunstancia de estas características curriculares es que repercutieron en excesivas cargas académicas para los asesores, debido al número de asignaturas que tenían que cubrirse.

En 1993 se realizó una reformulación del proyecto académico, que sin dejar de ser nacional propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educataivas que persiguen la superación de los maestros del país.

La instalación de las unidades UPN en todo el país se dio de manera simultánea durante el año de 1979, convirtiendo en hecho consumado la publicación de la convocatoria para conformar la planta de personal académico en cada una de ellas. Así fue que llegaron docentes de origen diverso, unos con estudios universitarios y otros con estudios normalistas.



Un gran problema de los trabajadores de la UPN es que nunca hemos pertenecido formalmente a ningún sindicato, irónicamente, pues la institución fue creada por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Aunque eso no ha sido obstáculo para la evolución de la UPN, pues producto de su constante movimiento académico, actualmente se ofertan las LEP y LEPMI'90, la LIE'2002 y la LDC'2006.

Las LEP y LEPMI'90 tienen como propósito formar un profesional de la docencia con nivel académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Las LEP y LEPMI'90 se ofrecen en 23 estados del país, en 34 unidades sede y 58 subse-des, con lo que se asegura el acercamiento de las unidades a las comunidades donde trabajan los maestros indígenas. Este puede considerarse como un programa de alta permanencia, pues alrededor de 60 % de los estudiantes permanecen los ocho semestres de la licenciatura, después de cubrir un curso propedéutico. Las LEP y LEPMI'90 han sido el primero y único programa de carácter universitario que atiende profesores de educación indígena en servicio.

Así tenemos que una buena parte de los estudiantes de estas licenciaturas han logrado revalorar su lengua, cultura e identidad y se ocupan de los niños se sientan orgullosos de ser portadores de ellas.

Los asesores que trabajan en las LEP y LEPMI'90 se han formado en el campo y en la práctica de la educación indígena, y esto es un aspecto valioso, pues al principio no había asesores suficientes para cubrir el programa.

Las tareas pendientes para la formación de docentes indígenas se realizaron a través de un proceso de evaluación y seguimiento, permitiendo el involucramiento de los asesores en las distintas unidades.

La eficiencia terminal de las LEP y LEPMI'90 desde el principio y hasta ahora es un aspecto vulnerable del proceso, pues el número de titulados pone en evidencia que algo sucede en el proceso de asesoría de titulación, algo que pudiera ser motivo, tal vez, de otra investigación.

Actualmente es necesario que los asesores construyan un enfoque intercultural, y para eso se necesita de un programa de actualización y posgrado que les permitan ampliar sus conocimientos y los acerque a nuevas estrategias de formación.

Se hace patente la ausencia de propuestas de intervención pedagógica elaboradas en y para el contexto mexicano, hasta ahora se han hecho adaptaciones de otras realidades como la española o la sudamericana.

La Licenciatura en Educación, Plan 94, surgió con la intención de propiciar una mayor flexibilidad curricular en los procesos de



evaluación, así como de impulsar los procesos de evaluación y los de enseñanza y aprendizaje que llevaran al profesor-alumno a investigar sobre su práctica docente a lo largo de su formación.

El plan de estudios de la LE'94 tiene una estructura flexible, salidas terminalles específicas. Un plan cuyo énfasis en la educación básica permita preparar a los maestros para resolver problemas de la escuela pública.

Y para esto se plantea como rubros básicos la cultura pedagógica, las habilidades destrezas didácticas, las habilidades y capacidades para la indagación y la generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional-local.

La LE'94 se diseñó con la participación de docentes de la Unidad Ajusco y de las diferentes unidades del interior del país, y reconoce la necesidad de que los procesos de profesionalización de la práctica docente contemplen los cambios sociales que plantean a la escuela las nuevas demandas de especialización y calificación técnico-científica que confrontan prácticas escolares tradicionales.

Esta licenciatura tiene como propósito general transformar la práctica docente de los profesores en servicio con la articulación de elementos teórico y metodológicos reflexionando continuamente su quehacer cotidiano.

El plan de estudios tiene un área común y un área específica; la primera comprende los cursos que todos los estudiantes tomarían, la segunda se conforma por el eje metodológico y las líneas psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y sociohistórica. Se ofrecía la LE'94 en tres modalidades: a distancia, semiescolarizada e intensiva.

En 1999 se empezó a aplicar el EGC (Examen General de Conocimientos) elaborado conjuntamente con el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación).

Haciendo un recuento histórico, en marzo de 1979 empezó la UPN a operar el sistema escolarizado con licenciatura y posgrado en la Unidad Ajusco. También en 1979 fueron creadas las unidades del interior del país. Se constituyeron 74 unidades, que han operado los programas antes mencionados.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal fué suscrito en mayo de 1992, y a partir de esa fecha fueron transferidas a los gobiernos estatales las unidades UPN.

Desde entonces estas se encuentran en un caos administrativo, pues el proceso de aceptación fue diferente en cada estado, y hasta la fecha han sido solo cuatro (Durango, Chihuahua, Chiapas y Sinaloa) las unidades que han realizado un proceso de adopción de ODES (Organismo Descentralizado de Educación Superior) y en cada estado funciona de diferente manera.



En el siguiente capítulo hablaremos de la Unidad UPN-162 ubicada en Zamora, Michoacán, México, de su estructura organizativa y funcional, del personal académico, de sus estrategias y proyectos, así como de sus posibilidades y proyectos.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4.

**LA UNIDAD 162
DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**





Introducción

En este capítulo analizaremos cómo se desarrolló la UPN en Zamora, Michoacán, México. Cómo y dónde estuvo domiciliada hasta la construcción del edificio propio. Nos daremos cuenta de que el 27 de septiembre de 1979 se autoriza la creación de 74 unidades UPN en todo el territorio nacional, con el entonces rector Moisés Jiménez Alarcón. “La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 para desarrollar servicios educativos encaminados a la formación de profesionales de la educación y actualmente cuenta con 76 unidades y 208 subsedes que operan a lo largo de todo el país” (Sandoval. En Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews. 2011:28)

La fecha de inicio de labores de la UPN en Zamora se remonta al 16 de octubre de 1979 y desde esa fecha funcionó trabajando en diferentes domicilios donde se pagaba renta, hasta que en febrero de 1991 se inauguró el edificio propio que aún ocupamos.

El organigrama de la UPN está constituido con el director a la cabeza que se encarga de velar por el cumplimiento de todas las actividades que dan vida a la institución, luego está el subdirector académico, la jefa administrativa, el Consejo de Unidad, el Consejo Académico, el grupo de asesores con las funciones de docencia, difusión y extensión universitaria e investigación, con una o un coordinador en cada caso.

Se tienen ocho subsedes que son: Jiquilpan, La Piedad, Cherán, Los Reyes, Coahuayana o El Ranchito, El Faro de Bucerías, San José de Gracia e Ichán. Cada subsede tiene un coordinador y se ofertan diferentes programas.

Los que ahora están vigentes son: la Licenciatura en Educación Preescolar Pla 2007, las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario, la Maestría en Educación Campo Práctica Docente y la Maestría en Educación Básica., esto en las subsedes, en la sede, además se oferta la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002, con las líneas específicas de Educación Inicial y Orientación Educacional.

Se recuerda que durante seis años se estuvo laborando en una casa antigua en la calle Colón y luego se usó un espacio más amplio donde siguió funcionando la UPN-Zamora. Igualmente recordamos que en esos años pertenecer a la UPN era sinónimo de participar en proyectos de consumo común.

El primer director fue el Profr. Roberto Esquivel Sandoval y luego siguieron otros directores, entre ellos el Dr. Jesús Valdovinos Capistrán, el Profr. Alfonso González García y otros. Se hace mención de las estrategias y proyectos que se han operado en la UPN, así como del clima y cultura, hablando de posibilidades y problemáticas.



4.1. La UPN en Zamora

Zamora es la tercera ciudad del estado de Michoacán, su importancia deriva del auge de las agroindustrias, sobre todo del cultivo de fresa, frambuesa, zarzamora y arándano y su tratamiento en la elaboración de mermeladas y su exportación a los mercados europeo y norteamericano. En palabras de Valdovinos (2011:41):

La Ciudad de Zamora, sede de la unidad UPN-162, se encuentra ubicada en un fértil valle, afamado productor de fresas y hortalizas como no hay otro en el rumbo, con tierras de excelente calidad, regadas por dos ríos: el Duero y el Celio e infinidad de manantiales que permiten obtener hasta dos o tres cosechas por año.

Han crecido también de manera significativa los servicios y es una gran cantidad de empleos los que genera este rubro. Los comercios y sus instalaciones de primer mundo se han multiplicado, hay mucha gente que vive de eso; de la misma manera el rubro educativo es significativo y esa es la razón por la que existe en Zamora la Unidad UPN-162.

Para el 27 de septiembre de 1979 se autoriza la creación de 74 unidades UPN en todo el territorio nacional, con el entonces Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Prof. Moisés Jiménez Alarcón. Entre esas Unidades estaba Zamora que empezó a contratar personal que se hiciera cargo de la unidad, personal en un principio con perfiles normalistas y una secretaria, el primer director que hubo en Zamora fue el profesor Roberto Esquivel Sandoval, que era un supervisor de primarias, sector en el que ejercería mucha influencia la UPN, y para conocer el contexto local, constituido por la Unidad UPN de Zamora es necesario el estudio de la Unidad UPN de Zamora, Mich., originalmante conocida con clave 16B y ahora 162. Para ello se hace un estudio contextual del medio, luego una síntesis del proceso de formación de la Unidad, para luego hacer notar los servicios que actualmente ofrece al magisterio de la región (Valdovinos, 2011:39).



Figura n° 1. Instalaciones de la UPN 162 (Fuente: Elaboración propia).



Es así como el Sistema de Unidades UPN inicia sus labores académico-administrativas, y en Zamora, la fecha de inicio de labores de la UPN se remonta al 16 de octubre de 1979 con la operación de la Licenciatura en Educación Básica Plan 79 (LEB-79) bajo la modalidad a distancia, con el propósito de apoyar la nivelación profesional del magisterio de educación preescolar y educación primaria en servicio. Y así también, se ha ido escribiendo la historia de la UPN, pero, se pregunta Valdovinos (2011:8): “¿A quiénes interesa la historia de la UPN?”, y él mismo se contesta: “a los profesores que de ahí nacieron a la vida profesional, que allí se alimentaron de su “savia”.

Recordando también que en aquel entonces la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, como instancia federal dedicada a la capacitación de docentes, ofrecía la Licenciatura en Educación Primaria y en Preescolar (LEPEP'75) y que, al crearse la Universidad Pedagógica Nacional, ésta se hizo cargo de dicha licenciatura.

Desde la fecha de inicio de labores (oct. de 1979) hasta enero de 1991, la Unidad UPN-162 atendió a los usuarios en distintas sedes, principalmente escuelas primarias, siendo éste el nivel de donde procedía la mayor parte de profesores-alumnos inscritos en las licenciaturas pioneras de nuestra institución.

El contexto actual de la UPN está organizado con instancias unipersonales y también de tipo colegiado; hay un director encargado de velar por el cumplimiento de todas las actividades que dan vida a la institución, un subdirector académico, una jefa administrativa, con funciones de tipo financiero y de control de personal, un consejo de unidad, un consejo académico, un grupo de asesores que tienen funciones de docencia, difusión y extensión universitaria e investigación, cada función sustantiva tiene un coordinador.

Hay cuerpos colegiados en formación, en licenciatura y en posgrado. Existen ocho subsedes ubicadas en Jiquilpan, La Piedad, Cherán, Los Reyes, Coahuayana, El Faro de Bucerías, San José de Gracia e Ichán.

Cada subsede está a cargo de otro coordinador, que también desempeña funciones de docente, aparte hay coordinadores de los proyectos de docencia, investigación, difusión y extensión universitaria LEP y LEPMI'90, LIE'2002, LDC'2006, LEP'2007 Maestría en Educación Campo Práctica Docente y Maestría en Educación Básica.

En la subsede de Jiquilpan se ofertan los programas de Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2007 (LEP'2007) y la Maestría en Educación Campo Práctica Docente; en Cherán se atienden las LEP y LEPMI'90 y la Maestría en Educación Básica; en Los Reyes atendemos la LEP'07 y la Maestría en Educación Básica; en Coahuayana se ofertan y atienden la Licenciatura en Educación Preescolar y la Maestría en Educación Básica, además de la Licenciatura en Desarrollo



Comiunitario, El Faro de Bucerías oferta las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 y la Maestría en Educación Campo Práctica Docente; en San José de Gracia solo tenemos la Maestría en Educación Básica y en Ichán sólo la Licenciatura en Desarrollo Comunitario.

Durante seis años se estuvo laborando en una casona antigua ubicada en la calle de Colón No. 167, donde se ofrecía la Licenciatura Básica, Plan 79, que atendía profesores de preescolar, primaria y secundaria en un plan de estudio que comprendía la revisión a distancia de materiales con contenidos teóricos que el estudiante-profesor revisaba a solas y semanalmente, si así lo requería, acudía a la unidad a recibir asesoría en la revisión de los temas o contenidos donde encontraba dificultades. En octubre de 1980 “el director Roberto Esquivel Sandoval decía que había armonía, colaboración, equipo de trabajo, respeto, atención y servicio, iniciativa, interés y cordiales relaciones humanas en la unidad UPN Zamora”. (Valdovinos, 2011:47)

Luego nos mudamos a un espacio más amplio donde siguió funcionando la cada vez mas necesaria UPN, se empezó a ofertar la LEPEP´85 y se formaron varios grupos de tal manera que los sábados aquello se convertía en una romería con el trajín de estudiantes-maestros y asesores.



Figura n° 2. Edificio B de la UPN Zamora (Fuente: Elaboración propia).

Eso duró solo dos años, pues luego, en 1988, nos volvimos a mudar a un espacio más agradable pero aún ajeno, pues se hacía necesario conseguir espacios áulicos donde atender los grupos de LEPEP´85.

Las instalaciones propias se inauguraron en febrero de 1991, para entonces estaba en proceso de cierre la LEB-79 y la LEPEP-85 alcanzaba su etapa de “adulta mayor”, pues en 1990 y 1994 se consolidan dos de los programas que encumbraron a la UPN a nivel nacional como la



máxima casa de estudios de los maestros de México: las LEPEPMI-90 y la LE-94.



Figura n° 3. Área de cubículos (Fuente: Elaboración propia).

Fueron tiempos en que la pertenencia a la Universidad Pedagógica Nacional se combinaba con la incursión en proyectos que implicaba crear y operar una cooperativa de consumo donde los trabajadores de la Unidad conjuntamente con algunos alumnos nos organizábamos para comprar productos de consumo regular como abarrotes, huevo, verduras, azúcar, carne, todo a precio de mayoreo y luego lo repartíamos entre todos y de esa manera comprábamos nuestra despensa familiar a precios muy rebajados.

Los académicos de la Unidad distribuían sus tiempos de manera tal que entre semana se preparaban con los materiales y las lecturas que representaban la temática en turno para asesorar los sábados a los, en ese tiempo, pocos alumnos que se tenían y que fueron los primeros estudiantes-maestros que se acercaban a la Universidad Pedagógica Nacional. En aquellos tiempos éramos “33 trabajadores académicos”, según Valdovinos (2011:40)

Así fue que fueron abriendo círculos de estudio en distintos lugares de la región que se reunían uno o dos días por semana para repasar y estudiar los temas de las asignaturas que más dificultades representaban.

Así transcurrieron cuatro años en los que la LEB'79 era la Licenciatura de inicio a la que paulatinamente se sumaban más y más profesores y la planta académica cada vez iba creciendo pues las necesidades de asesoría eran también cada vez mayores.

De esa manera sucedía la vida costumbrista de la UPN-162, el segundo director fue José de Jesús Valdovinos Capistrán, la jefa administrativa era la Srita. Ana María Cervantes Ballesteros, algunos de los académicos eran Nicanor de Jesús Álvarez del Toro, Manuel



Gutiérrez Zaragoza, Irene Santiago Vargas, Carlos Abarca Villafán, Matías Fajardo Andrade, Francisco Javier García del Río, Lorenzo Alberto Guzmán Barraza, Roberto Patricio Mateo Sánchez, Alfonso Bravo Serrato, José María Rangel, Carlos Ceja Silva y algunos más que se escapan de la memoria.

Acerca de los orígenes y sus acontecimientos inmediatos Valdovinos (2011:34) añade:

El pasado día 17 (de octubre de 1979, aunque en realidad fue el 16) se abrió en Cocoyoc, Mor., la Primera Reunión Nacional de Información y Consulta del Sistema de Educación a Distancia, una de las nuevas experiencias que con el sentido integral de la educación, por todos los medios, aplica la dependencia que dirige (La Secretaría de Educación Pública) Fernando Solana. Con la representación de éste, inauguró la reunión el profesor

Moisés Jiménez Alarcón, rector de la UPN, quien afirmó que el Sistema de Educación a Distancia no debe ser estático, sino dinámico y tiene que ir al encuentro de los profesores en las poblaciones más próximas o lejanas. La universidad cuenta ya con 64 Unidades SEAD (Sistema de Educación a Distancia), con las que se prepara un sistema que lleva hasta los rincones más apartados del país el asesoramiento académico de los profesores que no pueden asistir regularmente a las unidades.

Así fue como se hizo necesario el uso de las Unidades UPN a lo largo y ancho del país, con un sistema a distancia que incorporaba a los profesores en servicio que necesitaban de la profesionalización, pues en esos tiempos la carrera docente constaba de cuatro años que se estudiaban después de la secundaria.

No tenía (la carrera docente) carácter profesional y la Universidad Pedagógica Nacional fue creada para dotar de una licenciatura al magisterio nacional, y la inmensa mayoría no la tenía.

Sigue Valdovinos (2011: 31) con su relato:

En Zamora, Guá, un semanario regional señalaba: “el miércoles pasado (octubre 28 de 1979) inició aquí inscripciones la UPN para sus cursos de Licenciaturas en Educación Básica y en Educación Preescolar y Primaria, dentro del sistema de educación a distancia”, luego señalaba los requisitos y decía que los cursos abiertos se iniciarían el 24 de noviembre y que nace para elevar la calidad de la educación y profesionalizar a los docentes.

Independientemente de las fuerzas que le dan origen, la UPN se inserta en el campo de la formación permanente de adultos, a la que se incorporan, con una decisión voluntaria, los profesores que ya han terminado su educación inicial en la normal, al menos en sus orígenes, ya que luego se desvirtuó hasta recibir egresados de bachilleres.

La UPN también es considerada, en este sentido, como una institución encargada de la actualización de los profesores en servicio, ya que, quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender, porque en los tiempos actuales, los conocimientos y habilidades se van sustituyendo de manera tan acelerada que solo estando permanentemente preparándose, se puede decir que se está al día. Respecto a las funciones y servicios que cumple la UPN, Valdovinos (2011: 34) apunta:



Las funciones académicas que cumple la Universidad Pedagógica Nacional son, como las de toda Institución de Educación Superior: docencia del nivel, para profesores en servicio; investigación científica en materia educativa y difusión y extensión universitaria con la educación y la cultura nacional y regional

En la línea de la formación permanente se utiliza el autodidactismo, que es el aprendizaje personal, la autoformación para prolongar la educación durante toda la vida, utilizando para ellos diversas fuentes de información, según sus propias necesidades, actitudes y convivencias. El autodidacta es un individuo y autor de su propio progreso personal.

A distancia y semiescolarizado fueron los primeros sistemas que usó la UPN, el primero para los estudiantes-maestros de la Licenciatura en Educación Básica, Plan 79 y el segundo en sus cursos para los alumnos que se recibieron en el Plan 75.

Como lo hemos asentado con anterioridad, la Universidad Pedagógica Nacional es una Institución Pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana. Por eso:

La formación docente constituye uno de los desafíos educativos actuales más críticos a escala mundial, pues no obstante los distintos programas de reforma implementados desde los gobiernos, la realidad educativa sigue mostrando una escasa correlación entre las acciones propuestas para la formación de los maestros y los aprendizajes de los alumnos de educación básica. (Sandoval, En: Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harld Andrews, 2009:85)

Tiene algunas características como la de preservar, transmitir y producir conocimientos; difundir y estimular los avances educativos; reconocer la importancia y participación del magisterio y responder a los legítimos intereses de superación académica y mejoramiento de las condiciones de vida del magisterio.



Figura n° 4. Panorámica de la UPN Zamora (Fuente: elaboración propia).



Los principios en que se basa la UPN señalan que será científica, estimulando la indagación y sistematización de conocimientos; crítica, en tanto promueve la reflexión, independiente de dogmas; democrática, con tendencia a consolidar un sistema de vida que se funde en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo y por último, nacional, en tanto que tiene presencia en todo el país.

Sus objetivos son: generar conocimientos científicos en educación, contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio sobre todo al de preescolar y primaria; contribuir a elevar la calidad de la educación: compartir la tarea de formación y actualización del magisterio, con otras instituciones afines; participar en el proceso de transformación social, profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación.

En el caso de la docencia, esta se atiende con cuatro tipos de programas de formación: licenciatura, especialización, maestría y doctorado; considera que el fenómeno educativo es una totalidad y se estudia como tal, se enfatiza la formación disciplinaria y la acción multidisciplinaria, en los planes y programas de estudio, se garantiza la articulación entre teoría y práctica y se diseñan con base en las necesidades locales, estos particularmente así, sobre todo con las maestrías.



Figura n° 5. Grupo trabajando (Fuente: Elaboración propia)

La investigación apoya y enriquece la formación del maestro estudiando su propia realidad educativa, da cabida a todas las corrientes de pensamiento, propone soluciones a problemas reales y propicia la participación de toda la comunidad universitaria.

Desde 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB), y hasta la fecha, académicamente las unidades UPN continúan bajo la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, aunque tal acuerdo significó que en los hechos, las unidades del interior del país, transferidas a los gobiernos estatales,



fueron sometidas a procesos distintos en cuanto a su reconocimiento y consolidación.

Según Sylvia Ortega (2009), “los años posteriores a la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) significaron un largo proceso de reacomodo organizacional, (...) percibido internamente como una imposición externa”, y de hecho lo fue, ¿alguien tiene alguna duda al respecto?

Fue una etapa difícil, y paralelamente al duelo de la desincorporación, por el otro carril avanzó un intento de conservación del vínculo nacional con las jornadas regionales de socialización de avances en la operación de la LE-94 y un Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEPEPMI-90.

Ante este paralelismo, sabemos que independientemente del sentimiento de pérdida que se extendió entre las comunidades de las unidades y del Ajusco, las indefiniciones respecto al lugar de las Unidades en los sistemas de educación federalizados y de su propio vínculo con el Ajusco, generaron conflictos internos asociados a la búsqueda de nuevas opciones de desarrollo y una laxitud en los controles académicos de las tareas encargadas a las Unidades.

4.2. Estructura organizativa y funcional

Desde su génesis, la UPN ha tenido y cumplido la Misión de contribuir a la formación de los profesionales de la educación para que conozcan y comprendan los problemas del campo educativo y generen conocimientos que les permitan articular soluciones relevantes y pertinentes.

Esta situación ha propiciado que —desde hace más de 30 años— los programas académicos que oferta esta institución tengan una gran demanda, sobre todo de los profesores que se interesan en apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para comprender y transformar su práctica docente, y con ello contribuir a que sus alumnos tengan una educación de calidad incidente en su vida cotidiana. Ese es el discurso de la UPN, y en cuanto discurso, Cerda (2001:17) afirma que:

En sentido amplio, puede afirmarse que toda construcción social es, en sí misma, discurso en cuanto involucra significación. De este modo, la producción discursiva puede tener un soporte tanto lingüístico como extralingüístico, y es realizada en momentos y situaciones históricas particulares, que pueden ser denominados como contingentes:

El reconocimiento de la UPN y la necesidad de profesionalización y superación de cientos de profesores en servicio, generó la apertura en diversos lugares de la entidad, a esas “extensiones” de la Unidad se les denominó subcentros, hoy se prefiere llamarlas Sedes Regionales.

Éstas iniciaron sin edificio propio, y hasta la fecha no cuentan con él (excepto Cherán y El Faro de Bucerías). Tampoco existía el personal docente suficiente para cubrir la demanda, razón por la cual se inició con la contratación de personal externo para cubrir dicho requerimiento, por



una parte benéfico, puesto que se cubre una función sustantiva de la Universidad: la docencia. Por otro lado, se mina la posibilidad de cumplir las funciones de investigación y difusión.



Figura n° 6. Nuevas instalaciones (Fuente: Elaboración propia).

De estas tres funciones, solo ha cumplido su cometido la docencia, La investigación se ha dado de manera muy exigua y con poca relación con la docencia, y la difusión y la extensión universitaria tampoco han cumplido su misión.

Administrativamente la Universidad Pedagógica Nacional conserva órganos personales, verticales, de poder, con otros de tipo colegiado que son de consulta y que permiten un buen juego democrático, aprovechando las coyunturas de dominio que el propio estado cede.

Así, la autoridad máxima es el rector; quien se apoya en dos secretarios, uno técnico o académico y otro administrativo. El consejo académico es el órganos colegiado en que de manera formal se encuentran representadas todas las instancias de la UPN, ya que tiene como miembros a las propias autoridades, profesores y estudiantes, electos cada dos años y todavía no con la participación debida, pues es una instancia que se debe aprovechar al máximo.

Desde su origen hasta la fecha esto ha sido una debilidad para la institución. Actualmente funcionan ocho Sedes Regionales en las que se desarrollan la mayoría de los programas ofertados en la Unidad.

Tenemos la certidumbre de que los procesos evaluativos permiten conocer y comprender realidades con miras a su innovación y/o transformación, por ello, en la institución se han realizado evaluaciones internas a los diversos programas educativos, sin embargo, hasta el momento ningún programa ha sido evaluado ni acreditado de manera externa por las CIIIES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior). Ser director en la Unidad UPN 162 (y en cualquier otra es igual) representa sortear infinidad de problema, sin embargo:



Los principales problemas que se enfrentaron se derivaron del hecho de que se instaló la Unidad primero en un departamento en el centro de la ciudad, sin espacios propios para la docencia, ya que compartía con otros negocios el local, por lo que lo administrativo se medio cumplía. (Valdovinos, 2011:156)

De tal manera que hoy tenemos claro que la evaluación interna no es suficiente e iniciaremos el procedimiento requerido con las instancias pertinentes para empezar el proceso que concrete la evaluación externa de nuestra oferta educativa.

Una de las funciones sustantivas de toda Universidad es la docencia, función que se desarrolla de manera satisfactoria en la Unidad Zamora — sin soslayar algunas debilidades, y con la claridad de que se puede mejorar día con día—, debido fundamentalmente a que la planta académica está constituida de la manera siguiente: ocho profesores poseen el grado de doctor; cuatro son candidatos a doctor por la UNAM, por la UPN Ajusco, por El colegio de Michoacán y por la Universidad de Oviedo; ocho están por concluir sus estudios doctorales en diferentes instituciones entre ellas, en la UPN Ajusco; tres tienen estudios trunco de doctorado; 18 tienen grado de maestría y 16 concluyeron sus estudios de Maestría. De esa manera se han venido preparando los miembros de la planta docente de la Unidad UPN-1612, y:

En este contexto la mirada empieza a enfocarse en los profesionales que forman a los educadores, ya que se considera que juegan un papel importante en el desarrollo de habilidades pedagógicas y estructuras cognitivas y analíticas necesarias en una nueva visión del trabajo docente. (Sandoval, En: Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews:85)

Como puede observarse, 54 profesores que colaboran en la institución ya cursaron mínimamente sus estudios de Maestría en diversos campos de la educación (Sociología, Antropología, Pedagogía y Psicología, por mencionar algunos) y otros más están en ese proceso. Sólo la cuarta parte del personal académico no ha realizado estudios de postgrado.

Todas las y los profesores poseen una amplia experiencia en el sector educativo, puesto que la condición laboral (profesores de medio tiempo, de asignatura y por honorarios) de la gran mayoría los obliga a trabajar en otras instituciones tanto de educación básica como de educación media y educación superior.

Sin duda alguna esto representa una dualidad para la institución: por un lado existe la fortaleza de que el personal académico labora en preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior (algunos como docentes, otros como directivos, como asesores técnico-pedagógicos en diversas supervisiones escolares e incorporados en los Centros de Maestros).

Lo que representa para la UPN un conocimiento amplio y relativamente profundo respecto a la educación que se desarrolla en la entidad y las posibilidades de innovación y transformación desde los propios profesores y a través de los estudiantes universitarios, además de



que la formación disciplinar potencia la revisión y actualización interdisciplinaria de los programas educativos ofertados.

Por otro lado, existe la debilidad de que sólo están adscritos a la Unidad nueve¹ tiempos completos, situación que dificulta la oportunidad de reunirse de manera frecuente para realizar trabajo colegiado con impacto institucional, aún así se buscan mecanismos, tratando de realizar las reuniones en horario que le permita a la mayoría asistir, sin soslayar que varios profesores solicitan permiso en sus otros centros de trabajo para colaborar con sus respectivos CA (Cuerpos Académicos).

Por otro lado, es necesario reconocer que existen debilidades, puesto que la amplia demanda ha originado que se establezcan sedes regionales o subcentros² en diversas latitudes de la entidad, y aunque se cuida siempre que el perfil de ingreso de los asesores sea con base en los requerimientos de cada uno de los programas y con una preparación académica mínima de licenciatura, dando preferencia a quienes tienen estudios de posgrado o acreditan el grado de maestría o con estudios de doctorado.

Existe la desventaja de que colaboran por un máximo de 6 horas presenciales, recibiendo un apoyo económico erogado de los recursos propios de la institución, por lo tanto este tipo de contratación dificulta la confluencia de todo el personal académico para realizar trabajo colegiado que impacte en el buen desarrollo de la Unidad.

Pese a ello en cada Sede Regional se realiza este trabajo de manera continua, dando como resultado avances interesantes en lo que se refiere al desarrollo de los programas educativos. Sin soslayar que una o dos veces por semestre se realiza una reunión académica general en donde asiste una amplia mayoría.

4.3. Personal académico y gestión institucional

La mayoría de profesores posee estudios de Maestría en diversos campos disciplinares, sin embargo, la formación en el campo de diseño curricular³ es una debilidad.

¹ Es necesario precisar que de los nueve tiempos completos aludidos: 5 son de base, 2 de contrato y los otros 2 son híbridos, es decir, tienen medio tiempo de base y el otro medio tiempo es comisión de su clave de educación primaria.

² Actualmente existen 8 sedes regionales o subcentros dependientes de la Unidad 162, estos son: Cherán, donde se atienden los programas de LEP yLEPMI'90 y LDC; El Faro de Bucerías, Mpio. de Aquila, donde se trabajan los programas de LEP y LEPMI'90 y LEP'07; El Ranchito, Mpio. de Coahuayana, donde se ofertan los programas de LDC y LEP'07; La Piedad opera el programa de LEP'07; Los Reyes y Jiquilpan con atención a los programa de Maestría en Educación y LEP'07, San José de Gracia, donde se atiende la MEB (Maestría en Educación Básica) e Ichán, donde atendemos la Licenciatura en Desarrollo Comunitario.

³ Existe la ventaja de que algunos asesores ya han participado y generado programas educativos, tal es el caso de la Maestría en Educación, con campo en: Formación intercultural docente, en la LDC, en el diplomado en Investigación Pedagógica, en la LIE y en los rediseños de los programas ofertados.



Con base en ello, será necesario implementar dispositivos de actualización y/o formación que contribuyan a reducir esta brecha, ya que esta formación es necesaria para la puesta en marcha del programa de Fortalecimiento, el cual considera la necesidad y pertinencia de elaborar diseños de especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados acorde a los nuevos enfoques y requerimientos de la demanda real.

La Unidad oferta el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa en Línea (LIE-L), en ella colaboran y han colaborado un número considerable de profesores, oportunidad que les ha permitido aprender y acrecentar sus conocimientos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).



Figura n° 7. Grupo en sesión plenaria (Fuente: Elaboración propia).

Estos aprendizajes se han utilizado también con los alumnos de los diversos programas escolarizados y semiescolarizados, puesto que además de las interacciones presenciales lo hacen a través de correos electrónicos y de investigación a través de la internet, socializando sus trabajos por medios no tradicionales, cuestión que se les facilita a los estudiantes.

Un número reducido de profesores participó y acreditó el curso de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) convocado por la UPN Ajusco para participar como tutores en línea. Actualmente ya hay quien participa como asesor (responsable de 30 tutores), de tal manera que su conocimiento respecto a la plataforma y a las TIC es pertinente.

En la Unidad se han operado cursos para el conocimiento y manejo de software, sin embargo, es necesario precisar que algunos profesores aún tienen dificultad con su manejo, razón por la cual es necesario programar y ejecutar cursos y/o diplomados para que todo el personal académico tenga mínimamente el dominio básico de esta útil herramienta.



Estamos ciertos que hoy en día, es muy complicado trascender si se está aislado como sujeto, como cuerpo académico o como institución. En la actualidad se hacen necesarios los interaprendizajes, es decir, la socialización de preguntas, ideas, propuestas, tesis y/o proyectos con interesados y profesionales de las diversas disciplinas establecidos en latitudes diversas, tanto del país como del resto del mundo. Estamos luchando por confeccionar un concepto de docencia, y sabemos que:

La docencia como profesión ha sido tema de discusión constante en la medida en que ha tenido como referente tradicional las definiciones otorgadas a las profesiones liberales. Esto se debe a que las posturas, discusiones e investigaciones en torno al carácter profesional de la docencia han terminado siempre por revelar su carácter ambiguo y paradójico. En el contexto de lo que llamaremos profesionalismo “tradicional” o “antiguo” el oficio docente ha luchado por su reconocimiento como profesión y ha vinculado parte de esa lucha al mejoramiento de sus condiciones de trabajo. (Avalos B., En: Tenti Fanfani, 2010:209)

La apertura hacia estas nuevas formas de aprendizaje contribuye a que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad permeen en la generación de conocimientos potenciadores de soluciones pertinentes en el campo educativo.

Existe una gran cantidad de redes en el mundo, sin embargo, la Red de Unidades UPN es una oportunidad viable para que los asesores de las Unidades —establecidas a lo largo y ancho de todo el país— puedan cuestionar, discutir, debatir, aportar y proponer alternativas relacionadas con el mejor funcionamiento de sus instituciones.

Incluida toda la comunidad universitaria y el estrecho vínculo que se tiene con la sociedad. En este sentido, es necesario comentar que la Unidad UPN 162, pertenece y participa en la Red de Unidades, entre ellas en la Red de Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) y en la Red de Educación Inicial (REI), en ésta se ha tenido la oportunidad de participar con mayor estrechez, puesto que en esta institución se oferta la línea de Educación Inicial.

Durante el mes de octubre de 2010, se desarrolló el primer Congreso Nacional de Educación Infantil, denominado: “*Actualidad y Prospectiva de la Educación Infantil*” (al que asistió personal directivo, docente y estudiantil).

Previo a este congreso se realizaron dos Foros, uno en Chihuahua y el otro en Zamora, Mich., siendo sede del evento nuestra Unidad, el éxito fue grandioso, se tuvo la presencia de talleristas y conferenciantes nacionales e internacionales y la presencia de aproximadamente 800 asistentes provenientes de Unidades UPN y de otras IES de más de 10 entidades de la República Mexicana.

Indudablemente que el poder de convocatoria de la Red fue amplio, y lo importante es que este tipo de eventos potencia la discusión y favorece la ampliación y profundidad de referentes cuya perspectiva es la generación de conocimientos relacionados con el campo de acción profesional.



Además de formar parte de la organización del aludido congreso, existen en esta Unidad profesores que participan en la difusión de los conocimientos generados por asesores y estudiantes de la red, es decir, próximamente se editarán materiales impresos y en línea con temáticas propias de la educación Inicial.

Por lo tanto, estamos ciertos de la importancia de la creación y fortalecimiento de la Red de Unidades, y en consecuencia, dispuestos a continuar participando en ella con la prospectiva de robustecerla y de contribuir a la generación de nuevas líneas.

Es evidente que el personal de base, de contrato y comisionado no es suficiente para desarrollar las funciones sustantivas de la Universidad, por ello ha sido necesario contratar por recursos propios a más de 30 profesores, quienes aunados a los primeros; básicamente cubren lo referido a docencia, soslayando la investigación, difusión y tutoría.

Necesario es entonces continuar con la gestión para que la Unidad cuente con suficientes profesores de carrera, puesto que actualmente sólo existen 9 tiempos completos, 3 tiempos de 30 horas y 6 de medio tiempo, el resto, 56, son profesores por horas/asignatura. En parte, la constitución de la planta docente ha originado que la eficiencia terminal no sea la deseable y que el número de titulados se mantenga en porcentajes bajos. Y de hecho:

Las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo tienen una gran importancia para los sujetos que lo realizan. Los maestros perciben que las condiciones en que desarrollan su práctica constituyen un elemento esencial que ejerce cierta regula sobre sus posibilidades de acción. (Cerda, 2011:128)

Como ya se apuntó antes, la Unidad UPN 162, actualmente oferta los programas siguientes:

- Licenciatura en Educación preescolar y licenciatura en Educación primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI'90)
Licenciatura en Intervención Educativa 2002 (LIE'02), líneas: Educación Inicial y Orientación Educativa. Esta licenciatura también se oferta en la modalidad en línea (LIE-L).
- Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC)
- Licenciatura en Educación Preescolar 2007 (LEP'07)
- Maestría en Educación, campo: Práctica Docente..
- Maestría en Educación Básica
- Diplomado: Introducción a la Investigación Pedagógica
- Diplomado en Lengua Phurépecha

La demanda de las carreras de nivelación (LEP'07, LEP y LEPMI'90) y de posgrado ha aumentado de manera considerable, siendo más amplia en la LEP'07 y en las LEP y LEPMI'90, no así las carreras que no son de formación docente, es decir, la LIE y la LDC.



Sin embargo, existe claridad — en el personal directivo y docente de esta institución— respecto a que las carreras de nivelación disminuirán su matrícula a partir del año próximo para potenciar los postgrados, entre ellos:

- *La Maestría en Educación Básica (MEB)*, dirigida fundamentalmente al profesorado que labora en Preescolar, primaria y secundaria. Ésta se abrirá a partir del próximo mes de agosto. Para ello el equipo de asesores (10) que participará en el programa se está preparando lo suficiente para responder con pertinencia y relevancia, puesto que asistió al taller referido a dicho programa, éste se impartió en la ciudad de Morelia, Mich., por personal de algunas Unidades UPN del DF. Además una parte del equipo asistió al 8° congreso internacional de educación, cuya temática, abordada por especialistas de renombre internacional y nacional, aludió a las competencias en educación, contenidos que serán discutidos en los colectivos docentes y luego puestos a debate con el grupo de Maestría que iniciará próximamente. Además se está asistiendo al seminario (vía Edusat) referido a la maestría en cuestión.
- *Maestría en Educación, campo en: Formación Intercultural Docente*. Dirigida fundamentalmente a las y los profesores que laboran en el medio indígena. Este programa está vigente en la Unidad 163-Uruapan, Mich. Ya se realizó el estudio de factibilidad, y se turnó a la UPN Ajusco para recibir sugerencias y/o modificaciones e iniciar su operación en cuanto se culminen los trámites necesarios. Asesores de esta Unidad son codiseñadores de dicha Maestría.
- *Doctorado en Ciencias* que oferta el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán (CIDEM) en convenio con la Secretaría de Educación en el Estado (SEE). Al respecto hay avances para que su operación se realice en el próximo año, puesto que existe la aprobación de las instancias educativas correspondientes, además de que en la Unidad existen 5 profesores con grado de doctor y 11 candidatos a obtener el grado, aunado a que El Colegio de Michoacán⁴ está establecido en esta ciudad, y están adscritos en él decenas de doctores que pertenecen al SIN.
- *Especialidad: “El desarrollo de la psicomotricidad en la educación infantil”*, dirigida para el personal docente que labora en el nivel preescolar. Será diseñada —previa asistencia a un curso de diseño curricular impartido por la ANUIES— por profesoras especialistas en ese ámbito. La intencionalidad es que inicie en el mes de agosto de 2011.

⁴ Existe un adelanto con el Presidente de El Colegio para que algunos de los investigadores de esa institución colaboren con el programa doctoral.



- *Especialidad:* “Estimulación temprana”, dirigida específicamente a profesionales que atienden a niños de 0 a 4 años de edad. Este programa ya lo oferta la Unidad UPN de Querétaro, y existe disposición para compartirlo, para ello se requiere que el personal académico de la LIE realice el estudio de factibilidad y gestionar su aprobación en la UPN Ajusco. Se pretende que su operación inicie en el 2011.
- *Especialidad:* “Didáctica de la enseñanza de las lenguas Purhépecha y Náhuatl. Dirigida a las y los profesores que laboran en el medio indígena. El equipo diseñador se integrará — previa asistencia a un curso de diseño curricular impartido por la ANUIES — con el personal académico que labora en la LEP y LEPMI’90.

Es necesario precisar que actualmente ninguno de los programas ofertados es evaluado externamente, sin embargo se harán los trámites correspondientes para que a partir del presente año se inicie dicha evaluación.

Debido a la demanda de los programas ofertados, se ha descuidado la titulación de los egresados, por ello se considera que los nuevos programas se diseñarán para que en el transcurso los estudiantes elaboren su documento de tesis (en los casos que aplique) y al término del mismo presenten su examen de grado, para ello se asignará un tutor desde el inicio de cada programa.

Y para abatir el rezago de titulación se implementarán talleres intensivos cuyo producto será la culminación del documento recepcional.

Es insoslayable mencionar que la falta de apoyo financiero y humano por parte de las instancias correspondientes; mina posibilidades para programar, ejecutar y evaluar dispositivos de actualización y superación del personal académico, y en consecuencia, mina posibilidades de transferencias exitosas y actuales a los estudiantes.

Sin lugar a dudas, toda institución debe contar con una normatividad clara que propicie un adecuado ambiente de trabajo en el que de manera clara se expresen las responsabilidades y derechos de los trabajadores universitarios, con la intencionalidad de que redunden en beneficio de la comunidad estudiantil.

En el caso de la Unidad UPN 162-Zamora, se rige por el Reglamento interior de trabajo del personal académico y el Reglamento interior de trabajo del personal no docente de la de la Universidad Pedagógica Nacional, precisando que su elaboración fue realizada hace casi ya tres décadas, es decir, en el año 1983, lo que implica su pronta revisión para actualizarlos con base en la situación actual.

También existe el reglamento de Consejo de la Unidad UPN 162 “...creado como una instancia Académico-Administrativa que funcionará de forma colegiada hacia la orientación del destino de la institución, propiciando una participación democrática entre directivos, académicos,



administrativos y estudiantes hacia el impulso del desarrollo académico y el fortalecimiento institucional...” (Artículo 1º, 2006).

También existen otros documentos normativos, tales como los reglamentos de: Licenciatura, Postgrado, Biblioteca, Sala de Cómputo, Titulación y Servicios escolares, entre otros.

Si bien es cierto que todos ellos contribuyen al buen funcionamiento de la institución, no refieren de manera explícita al cambio del enfoque educativo actual; el desarrollo de los procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje.

La formación inicial de la mayoría de las y los profesores adscritos a la Pedagógica, fue con base en enfoques centrados en la enseñanza, y en consecuencia, en el accionar áulico permea esta manera de abordar los contenidos curriculares.

El estilo discursivo y centrado en el profesor ha sido ampliamente documentado y criticado (entre otros por Freire) porque no potencia el aprendizaje de los estudiantes, además de que centra el poder en el profesor y se ejerce alienación sobre estos. De ahí la importancia y necesidad de socializar y comprender que la situación actual exige que los contenidos curriculares sean abordados con el enfoque centrado en el aprendizaje, de esta manera se propicia la investigación, el autodidactismo y la construcción de redes que permiten el interaprendizaje desde enfoques diversos y ampliados. Por ello —en esta línea— será necesario programar, ejecutar y evaluar dispositivos de actualización para el personal académico.

Es necesario reconocer que las TIC han penetrado de manera impresionante en la vida cotidiana de muchos sujetos y de diversas instituciones, facilitando procesos. Sin embargo, también es preciso destacar que en nuestra institución no se han incorporado de manera plena debido —básicamente— a la falta de financiamiento para la compra de equipo y programas, actualización de base de datos e insuficiencia de capacitación y actualización para el manejo de programas informáticos.

Esta situación ha provocado que actualmente no exista una base de datos que integre una eficiente información con respecto personal académico en la que se destaque: su condición laboral (base, contrato, comisionado, por honorarios), número de horas asignadas, antigüedad, clave(s), perfil académico, líneas de investigación, trabajos publicados, proyectos de tesis dirigidos, entre otros.

Respecto al área de servicios escolares afecta de manera directa porque tampoco existe una base de datos que integre: número de inscritos en cada programa y la sumatoria de ellos para saber con precisión la totalidad de estudiantes en la institución, eficiencia terminal por cohorte generacional de cada uno de los programas y número de titulados de cada licenciatura y posgrados, entre otros.



Figura n° 8. Servicios escolares (Fuente: Elaboración propia).

De tal manera que cuando se requiere indagar sobre alguna información al respecto; el proceso se torna complejo, tardado e imposible de realizar (en algunos casos). Con base en esta información, creemos que es necesaria la adquisición de equipo y programas informáticos, así como la capacitación del personal administrativo para su manejo, cuyo resultado será el manejo y difusión de información pertinente y relevante emitida de manera expedita.

Tenemos la certidumbre de que el momento actual exige el tránsito de la exclusiva participación y visión endógena a una que también incluya la relación con otras IES para favorecer los interaprendizajes. En este sentido compartimos de manera plena la creación de redes educativas que permiten el intercambio de ideas, propuestas, proyectos y programas con la clara intencionalidad de fortalecer a las comunidades universitarias.

Además de pertenecer a la Red de Unidades UPN, esta Unidad UPN mantiene relaciones de intercambio académico con el Colegio de Michoacán⁵, puesto que de manera conjunta se organizó el seminario denominado: *Educación Indígena e Intercultural. Experiencias de Investigación en México*, desarrollado en las instalaciones de El Colegio, también se firmó con esta casa de estudios, un convenio que permitió que estudiantes y asesores de la UPN utilizaran la sala de Videoconferencias para interaprender con personal especializado en la línea de educación indígena e intercultural.

Esto en el marco de los diplomados: *sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües de educación* realizados en los dos semestres anteriores, y dirigidos a estudiantes y ex alumnos de la LEP y LEPMI'90.

Las instituciones que participan en estos diplomados son: la Unión de Maestros para una Nueva Educación en México (UNEM), el Centro de

⁵ Está establecido en la ciudad de Zamora, Michoacán.



Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la UPN Ajusco.

El éxito de la implementación de los diplomados —anteriormente mencionados— fue evidente, puesto que los profesores y estudiantes socializaron sus aprendizajes en eventos locales, estatales y nacionales, y les aporta insumos para la conclusión de sus trabajos de titulación, los cuales están considerablemente avanzados.

Por esta razón se está gestionando para que esta manera de interaprendizaje vuelva a ser una realidad y se exprese en una segunda generación de diplomantes. Esto ha sido una realidad ahora que instalamos una sala de videoconferencias ⁶ propia y más amplia, suficiente para los grupos atendidos.

Con ello se resolvió también la realización de un seminario programado que se desarrolla exclusivamente vía videoconferencias, denominado: *Escuelas Indígenas y Etnicidad*, coordinado por María Bertely Busquets (CIESAS, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social), Elizabeth Martínez Buenabad (BUAP/COLMICH, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Colegio de Michoacán) y Rossana Podestá Siri (BUAP/UPN, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Universidad Pedagógica Nacional).

Después de conocer las ventajas de las Redes, nos queda claro que es necesario que más profesores(as) se incorporen a redes relacionadas con nuestra institución, puesto que éstas coadyuvan a la formación de los académicos e inciden de manera directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tenemos claro que todo proceso que no se evalúa se aleja de la mejora, por lo tanto, coincidiendo que si se evalúa se conoce y por lo tanto existen argumentos e insumos para generar propuestas tendientes a mejorar los procesos; se han realizado evaluaciones internas a los programas académicos, al personal docente, a los acervos de la biblioteca y a los programas informáticos.

De todos ellos sabemos que existen fortalezas, sin embargo también reconocemos debilidades que son necesarias fortalecer en plazos inmediatos y mediatos.

Una manera para disminuirlos ha sido la implementación y asistencia a cursos, talleres, seminarios, foros y congresos tanto locales como nacionales (con la limitación de que en algunos casos no existe presupuesto para que asistan todos los trabajadores); la compra de acervos para la biblioteca (no los suficientes) y la adquisición de algunos equipos y programas computacionales, y la capacitación para su uso,

⁶ El equipamiento de la sala de videoconferencias permitió coadyuvar de manera sustantiva en la actualización y formación de los profesores y alumnos de nuestra Unidad, tanto de la Sede como de las Sedes Regionales, puesto que evitó desplazamientos y redujo erogaciones financieras.



principalmente al personal administrativo para que eficiente su función en beneficio de maestros y estudiantes.

El perfil académico de la amplia mayoría del personal docente adscrito a la Unidad es pertinente, puesto que ya cursaron estudios de Maestría y un número importante posee estudios doctorales, con heterogeneidad disciplinaria y desde diversos enfoques investigativos, lo que se traduce en fortalezas para la asesoría de cursos, de seminarios y de tutoría para la realización de trabajos de investigación, así como la experiencia y disposición para participar en la organización de eventos académicos y de actividades que se traducen en la formación de los estudiantes. “También, en el mismo contexto, la reivindicación de la docencia como profesión ha estado ligada al mejoramiento de la calidad de su formación inicial y de las oportunidades de su formación continua o formación en servicio.” (Avalos, B. En: Tenti Fanfani, E. 2010:209)

El problema que se tiene en la institución más bien es el referido a que muy pocos son de tiempo completo y de medio tiempo, la gran mayoría es personal de asignatura y por honorarios, lo que dificulta su presencia continua en la Universidad, minando posibilidades de trabajo colegiado. No sucede lo mismo con el personal administrativo, puesto que es el suficiente y asiste toda la semana cubriendo una jornada completa de trabajo.

Pese a la dificultad de confluencia del personal académico —ya antes anotada— éste se reúne en cuerpos colegiados constituidos por cada uno de los programas ofertados de manera programada en diversas ocasiones por semestre, en dichas reuniones se aborda lo referido al análisis del programa, a la revisión de contenidos, a la evaluación, a la realización de eventos académicos, a los criterios de enseñanza y de aprendizaje, información pertinente y relevante para el programa, para los profesores y para los estudiantes, entre otros.

También existe la coordinación académica, presidida por el director académico, integra a los coordinadores de los programas educativos, y aborda lo relacionado a los programas con visión institucional, sesiona de manera ordinaria tres veces por semestre.

El Consejo de Unidad es un órgano colectivo que sesiona de manera ordinaria cada dos meses, integra al personal directivo, a profesores, al personal administrativo y a los estudiantes, representando a cada uno de los programas. Se presenta a continuación el organigrama de la Unidad:



ORGANIGRAMA

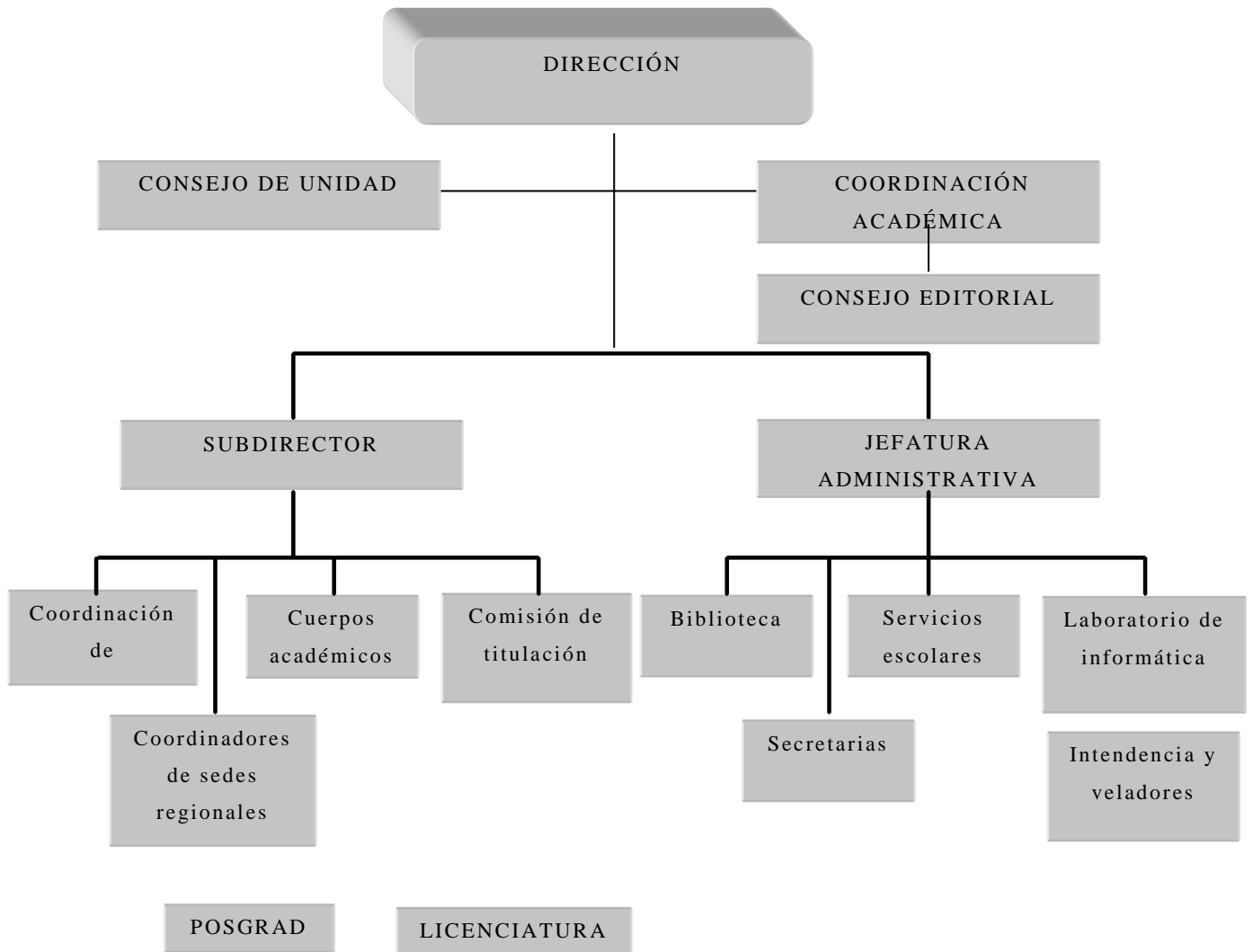


Figura n° 9. Orgnigrama de la UPN Zamora (Fuente: Elaboración propia)

Desde su creación, en el año de 1978, la Universidad Pedagógica Nacional establecida en México D.F. tuvo condiciones óptimas: infraestructura construida ex profeso con equipamiento adecuado; suficientes profesores investigadores con asignación de tiempo completo, reconocidos por su perfil profesional y experiencia en el ámbito educativo; presupuesto amplio para realizar, además de la docencia, las funciones de investigación y difusión de la cultura, en fin, se puede decir que nació con todas las condiciones para crecer y desarrollarse como una verdadera universidad pública.



No sucedió lo mismo con las Unidades UPN creadas en las entidades federativas, como el caso de la Unidad Zamora que nos ocupa y que inició sus funciones en el año de 1979, en una casa rentada con escaso e insuficiente personal académico y administrativo.

Las brechas marcadas y en ocasiones ampliadas de la Unidad son producto de su génesis y desarrollo, éste permeado por entramados laborales, personales y político sindicales que incidieron para minar parcialmente su proceso de consolidación.

Confiamos en que el pensar dialéctico contribuye a construir escenarios posibles que favorezcan a la comunidad universitaria que aún considera que la universidad pública es una oportunidad para aprender por medio del diálogo, del debate y de la acción reflexionada traducida en verdadera praxis que contribuye a la disminución de los procesos alienantes. “Por ello es difícil hablar de los formadores de docentes como si fueran un grupo homogéneo”. (Sandoval, En: Sandoval Flores, Blum-Martínez y Harold Andrews. 2009:87)

A continuación se presentan las brechas y, más adelante, las posibilidades de disminuirlas de manera paulatina:

- Todos los programas ofertados por la Unidad tuvieron serios problemas de eficiencia terminal. Los actuales no son excepción.
- La titulación de los egresados de licenciatura es muy baja, y en el caso de Maestría el porcentaje de titulados es mucho menor.
- El número de asesores de tiempo completo y medio tiempo es considerablemente menor a los de asignatura, situación que dificulta realizar las otras funciones sustantivas, es decir, prácticamente se atiende docencia, y se reduce la posibilidad de realizar investigación, aunado a que los recursos financieros son reducidos, y no siempre suficientes para financiar publicaciones.
- No existen programas informáticos actualizados que favorezcan la claridad, confiabilidad y rapidez de la información referida a: el personal docente y administrativo, a los alumnos, a los recursos financieros y materiales, lo relacionado a la biblioteca.
- Tampoco se cuenta con una base de datos completa que permita extraer la información requerida.
- No existe presupuesto suficiente para pagar la asistencia de todos los profesores a eventos académicos convocados fuera de la ciudad.
- No existe la formación de las y los profesores en tutorías, lo que impide que se les apoye a los estudiantes para que no reprobren cursos y/o deserten de la institución, contribuyendo a la ampliación del rezago educativo existente. Por ello, “el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde



confluyen múltiples actores colectivos e intereses que es preciso identificar”. (Tenti Fanfani. En: Tenti Fanfani E. 2010:1119)

- No se tiene la formación en diseño curricular, conocimiento necesario para el diseño de programas educativos que permitan atender la demanda real de nuestra región y entidad.
- Los estilos de enseñanza no centrados en el aprendizaje propician la monotonía y falta de interés de algunos estudiantes, traduciéndose en apatía por la clase y en casos extremos en bajas temporales o definitivas.
- No se posee la formación de las y los profesores respecto a los diversos enfoques investigativos, lo que dificulta que las asesorías de tesis se desarrollen con suficiencia y pertinencia.

4.4. Estrategias y proyectos

Los profesores que laboramos en la Universidad Pedagógica Nacional nos asumimos como formadores de formadores mediante la operación de programas académicos como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 75 (primera licenciatura ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, diseñada en el Sistema de Educación Normal); la Licenciatura en Educación Básica (LEB-79); la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP-85); las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90); la Licenciatura en Educación (LE-94); todos ellos creados con la finalidad de capacitar, profesionalizar y/o actualizar a docentes en servicio.

Al desligarse las unidades UPN de la Unidad Ajusco, se propicia el fenómeno de la autopoiesis, (entendida como la capacidad de los sistemas para reproducirse a partir de sus propios elementos) ante la necesidad de diseñar y operar programas desde las Unidades. En este contexto surge la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC).

Ambas licenciaturas son propuestas curriculares elaboradas por asesores de las Unidades en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas a fin de atender los problemas y necesidades particulares que en ellas se presentan, aunque el caso de la LDC es un diseño propio de las cuatro unidades UPN de Michoacán.

La LIE se diseñó con la finalidad de ofrecer una licenciatura que respondiese a las necesidades sociales, regionales y estatales, y a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo que se ofrecen los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, se formó una Comisión Nacional de Reordenamiento de la Oferta Educativa que elaboró diagnósticos estatales que tenían como objetivo lo siguiente:



- Identificar las necesidades sociales susceptibles de ser atendidas mediante programas y estrategias educativas institucionales.
- Priorizar las necesidades identificadas en cada estado.
- Atender la especificidad de las necesidades de cada Estado y/o región.

Es importante destacar aquí que los resultados de los diagnósticos estatales referidos, las condiciones de las Unidades UPN participantes, los principios que orientan el quehacer de la UPN como universidad pública, el modelo de competencias, así como el contexto mundial de la educación, fueron los referentes básicos desde los cuales se construyó el modelo curricular y se definieron los objetivos de esta nueva licenciatura basada en el modelo de competencias profesionales.

Además de las necesidades específicas identificadas en los diagnósticos estatales que a la postre se tradujeron en las líneas específicas del modelo curricular, los factores que originaron la necesidad de centrar la reordenación en el programa de la LIE se pueden tipificar en tres rubros orientadores:

- La diversificación de la oferta educativa como estrategia de posicionamiento institucional. Si bien en algunas Unidades no hay un decremento a corto plazo en la matrícula de las LEPEPMI-90 y/o de la LE 94, como visión prospectiva se plantea la posibilidad de crecimiento institucional, a partir de diversificar los Programas Estratégicos de desarrollo institucional y, en ese sentido, de ofrecer un servicio a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades.
- El descenso de la matrícula de las Licenciaturas antes mencionadas. Existen entidades que han cerrado la inscripción a primer ingreso de la LE-94, en virtud del agotamiento de la demanda, y no todas cuentan con las LEPEPMI-90, además de que desde la aprobación del Plan 84 para las Escuelas Normales los profesores normalistas egresan con grado de licenciatura.
- Las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y los sectores sociales de las entidades federativas han planteado a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad participante en el proyecto.

Las Licenciaturas antes mencionadas recuperan los lineamientos del Decreto de Creación de la Universidad (ver apéndice 2) en el sentido de formar profesionales de la educación como una de sus funciones sustantivas.

En esta dirección, las nuevas licenciaturas ampliarán la atención de la demanda de servicios educativos a toda la sociedad, así como las



necesidades de autogestión, autoformación, capacidad de negociación e intermediación para el desarrollo comunitario, independientemente de la atención que se ofrece específicamente al sector magisterial.

Lo anterior es así en virtud de que el perfil de ingreso de ambas licenciaturas permitirá atender a todos aquellos egresados de las instituciones de educación media superior que desean adquirir una formación que les permita incorporarse como profesionales a las distintas instituciones públicas y privadas, grupos y organizaciones sociales que ofrecen sus servicios en el campo de la intervención educativa y en el desarrollo comunitario.

Se entiende por desarrollo comunitario sustentable el proceso por medio del cual una comunidad toma (o recupera) el control de los procesos que la determinan y la afectan, haciendo posible su desenvolvimiento armónico de largo plazo en relación con el medio social y ambiental. La autodeterminación o la autogestión, concebida como una “toma de control” es un objetivo prioritario.

La práctica docente y comunitaria no se concibe como una actividad improvisada sino orientada por una serie de reflexiones teóricas y experienciales. El nivel de reflexión de estos campos de conocimiento se considera indispensable para guiar, orientar y regular el desarrollo de los procesos educativos

Con estas Licenciaturas se pone en evidencia la carencia de perfiles académicos para la formación de profesionales en intervención educativa y en desarrollo comunitario, incorporando de esta manera el fenómeno de la hibridación docente. Por eso “desde la perspectiva de la dirección escolar (...) puede apoyar la creación de condiciones para el desarrollo profesional” (De la Herrán. 2008:135)

4.5. Clima y cultura (posibilidades y problemáticas)

El concepto de hibridación se aborda desde la necesidad de incorporación de profesionales no formados como docentes a las instituciones dedicadas a la formación, actualización y/o profesionalización docente, sobre todo en los niveles de Educación Básica, como es el caso de la Unidad UPN-162 de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Zamora, Mich.

Para el caso que nos ocupa en este trabajo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), incorporada a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica desde Junio de 2001, es una Institución de Educación Superior cuya misión es formar profesionales competentes con un amplio sentido humano y ético, con la actitud necesaria para responder de manera efectiva y específica a las necesidades y retos regionales con calidad, productividad y con una visión nacional e internacional para el presente y el futuro.

Esta misión define de alguna manera al centro educativo, y ante esto, tenemos que Handy y Aitken (1986); Firestone y Louis (1999),



citados por Alvarez y Rodríguez(s/f:64), hacen una clasificación de las culturas organizativas escolares, y dicen que hay centros donde todo está previsto, regulado y ordenado, donde los individuos son tratados en función de sus roles –director, alumno, secretario...-, hay reglas y procedimientos para todo, se espera que todo vaya según está regulado y que cada uno cumpla con el cometido dentro de la organización.

También hay centros donde se respira un clima más informal, donde no existe una regulación estricta, el liderazgo está muy difuminado, la gente puede tener varios superiores e incluso trabajar en un grupo liderado por un subordinado.

Igualmente existen centros donde las emociones están presentes,(...) están orgullosos de que las personas no les abandonen, en otros prefieren cambios de personal. Asimismo hay centros donde existe una visión compartida sobre lo que pretende, la organización, mientras que en otros las metas y propósitos se plantean hacia el exterior y no se tiene claro de cuál es el objeto de la organización.

Hay también centros con culturas individualistas donde la práctica de la enseñanza no se suele discutir entre colegas,-se carece incluso,de un lenguaje para discutir- predomina la rutinización. En otros centros han desarrollado culturas de colaboración donde se trabaja en colaboración, se reflexiona sobre la práctica y su mejora, y se generan oportunidades para que unos docentes aprendan de otros.

Se encuentran centros donde la comunicación fluye en todas direcciones, con poca distorsión, pero también hay centros donde las dinámicas de comunicación están ocultas y la información se cierra a los miembros. Hay centros donde se potencia una participación real en la toma de decisiones mientras que en otros la toma de decisiones está vinculada a las posiciones de autoridad formal.

Existen centros donde la relación profesor alumno se sustenta en referentes compartidos (motivación, participación e implicación institucional), se tienen altas expectativas sobre ellos y se les implica a través de metodologías activas.Igualmente hay centros donde las expectativas son variables en función de las circunstancias, unos pueden aprender más que otros, todos no van a alcanzar los objetivos deseados, no se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay manera de motivarlos, vienen con muy pocas cosas, la enseñanza consiste en transmitirles un currículum más o menos cerrado. Y también hay centros donde no están claras las normas de conducta en el aula, en los patios, con otras personas o en la sociedad en general.

En la UPN tenemos una misión que se complementa con la visión compartida de aspirar a ser una institución universitaria capaz de dar respuesta a necesidades de formación y actualización en el campo de la educación con calidad y excelencia de sus programas, atendiendo las demandas sociales de contar con profesionales de la educación en el marco de la sociedad del conocimiento.



En sintonía con lo antes mencionado, la UPN ha hecho autopoieticamente, algunos esfuerzos colectivos para permanecer viva. El uso del concepto "autopoiesis" es tomado de la Teoría General de Sistemas, considerando a la UPN como un sistema complejo y abierto, en el que se pueden aplicar los principios que dan cuerpo a esta teoría y se definen como equifinalidad, retroalimentación, direccionalidad y organización (Santiago Ramírez: 1999).

Los diseños curriculares de las Licenciaturas en Intervención Educativa (LIE-2002) y Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC) son ejemplo de esa autopoiesis.

De los programas académicos originalmente operados para actualizar, capacitar o profesionalizar docentes en servicio, en la Unidad UPN-162 de Zamora, Mich., sólo las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90) siguen vigentes casi intactas desde el último proceso de evaluación y seguimiento que se formalizó a finales de los años 90's del siglo pasado; también está vigente una versión renovada de la Licenciatura en Educación Preescolar, fundamentada en la LE-94 que ha sido cerrada en algunas unidades UPN, con el argumento de la inexistencia de demanda real.

Sin embargo, la confusión intencional propiciada con la desincorporación de las unidades UPN del lazo que las unía a la Rectoría en Ajusco, trajo consigo el deslinde de paternalismos académicos a la par de los administrativos y presupuestales, creando la necesidad de diseñar nuevos programas académicos. Así nacen la LIE-2002 y la LDC.

Con estas licenciaturas sale a la luz otro problema: el 82% de la plantilla de profesores son docentes normalistas de formación, y el otro 18% ostentan diversas profesiones adquiridas en Instituciones de Educación Superior ajenas a las formadoras de docentes.

Dichas profesiones son: psicología, contaduría, historia, antropología, administración de empresas e informática, lo que a su vez pone en evidencia dos cuestiones: a) la carencia de perfiles académicos para la formación de profesionales en intervención educativa y en desarrollo comunitario, y b) la presencia de la hibridación docente en la UPN-162.

Reflexiones de síntesis

La ciudad de Zamora es la tercera en importancia del Estado de Michoacán. Su importancia se deriva de la riqueza agrícola y la instalación de agroindustrias que transforman los productos primarios como fresa, frambuesa, zarzamora y arándano en productos alimenticios exportables.

Cuenta también con muchos comercios, que son la segunda actividad productiva en importancia, así como un sector de servicios en crecimiento, en el que se destaca el servicio educativo, de ahí la



importancia de la ciudad para instalar en ella una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

El 27 de septiembre de septiembre de 1979 se empezaron a crear las unidades de la UPN, entre las 74 instaladas en todo el país estuvo la de Zamora. La fecha de inicio de labores de la UPN-Zamora es el 16 de octubre de 1979.

El contexto actual de la UPN se organiza con instancias personales y de tipo colegiado, hay un director, un subdirector académico, una jefa administrativa, un Consejo Académico, un grupo de asesores, un grupo de coordinadores de programas y de subsedes.

Existen ocho subsedes donde se trabajan las Licenciaturas en Educación Preescolar, Plan 2007, las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1990, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario, Plan 2006, la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, la Maestría en Educación Campo Práctica Docente y la Maestría en Educación Básica.

La UPN-Zamora, a lo largo de su trayectoria ha estado en diferentes domicilios y su propio edificio fue inaugurado en 1991, En aquellos tiempos pertenecer a la UPN-Zamora implicaba participar en proyectos comunes como uno de autoconsumo, en el que los trabajadores y los alumnos nos organizábamos para adquirir la canasta básica para nuestros hogares.

Los académicos entre semana se preparaban con las temáticas necesarias para asesorar a los estudiantes los sábados. De esa manera fueron abriéndose círculos de estudio en diferentes lugares. La Licenciatura en Educación Básica Plan '79 y la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 75 fueron los primeros programas ofertados en las modalidades a distancia y semiescolarizada.

La autorización para la apertura de las 74 unidades UPN en todo el país se dio en la Primera Reunión Nacional de Información y Consulta del Sistema de Educación a Distancia; el rector que propició esto fue el profesor Moisés Jiménez Alarcón.

La UPN es considerada como una institución encargada de la actualización de los profesores de educación básica en servicio. En esta línea es utilizado el autodidactismo que formaliza el aprendizaje personal y la autoformación.

La UPN es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública con el fin de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana.

Se basa en principios científicos, estimulando la indagación y sistematización de conocimientos, en principios críticos, pues promueve la reflexión, es democrática, pues tiene tendencia a consolidar un sistema



de vida que se funde en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; y es nacional, pues tiene presencia en todo el país.

Tiene como objetivos generar conocimientos científicos en educación, contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, contribuir también a elevar la calidad de la educación, compartir la tarea de formación y actualización del magisterio con otras instituciones afines, participar en el proceso de transformación social y profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación.

En docencia se atienden cuatro tipos de programas de formación como licenciaturas, especialización, maestría y doctorado. La investigación apoya y enriquece la formación del maestro estudiando su propia realidad educativa. Caben todas las corrientes del pensamiento, se trabajan problemas reales y se proponen soluciones, asimismo propicia la participación de toda la comunidad universitaria.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica y las unidades UPN pasaron a formar parte de los estados. Ha habido diferentes procesos de consolidación, ha sido distinto en cada estado; se mantiene la rectoría académica desde la Unidad Ajusco, aunque la parte administrativa es facultad del gobierno del estado.

Se ha seguido manteniendo la vinculación nacional a través de jornadas nacionales auspiciadas por el trabajo que se lleva cabo en las distintas redes, por ejemplo la Red de Educación Inicial, que en 2010 organizó un congreso sobre educación inicial al que asistieron alumnos y profesores de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Desde su creación la UPN ha contribuido a la formación de los profesionales de la educación para conocer y comprender los problemas educativos y los estudiantes-maestros generen conocimientos que les permita articular soluciones relevantes y pertinentes.

Los programas académicos que oferta la UPN han tendido una gran demanda, sobre todo entre los profesores que buscan apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para comprender y transformar su práctica docente.

Es por eso que se han abierto ocho subcentros o subsedes donde se ofertan los programas académicos de la UPN. De las funciones sustantivas, solo la docencia ha cumplido su cometido, la investigación se da de manera muy exigua y con poca relación con la docencia; la difusión y la extensión universitaria han quedado hasta hoy incompletas.

La UPN conserva administrativamente órganos de poder y otros de tipo colegiado que son de consulta y que permiten un juego democrático. La autoridad máxima es el rector, quien se acompaña de dos secretarios. Existe También el Consejo Académico, de quien son miembros las autoridades, los profesores y los estudiantes.



La evaluación permite conocer y comprender realidades con miras a la innovación y/o transformación. En la UPN se han realizado evaluaciones internas a los diversos programas educativos, la instancia evaluadora son los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIIES).

La planta académica de la UPN-Zamora está constituida por ocho profesores con grado de doctor, cuatro son candidatos a doctor, ocho están por concluir su doctorado, 18 tienen grado de maestría, 16 han concluido su maestría, en total son 54 maestros que como, mínimo han concluido una maestría en Sociología, Antropología, Pedagogía o Psicología.

Todas las profesoras y profesores tienen amplia experiencia en el sector educativo, los de tiempos parciales trabajan invariablemente en otra institución además de la UPN, lo que representa para estos un conocimiento amplio y profundo respecto a la educación.

Tenemos la debilidad de contar solo con nueve Tiempos Completos, lo que dificulta la atención puntual de algunos programas, y nos imposibilita el desarrollo de actividades que con más tiempos completos deberían funcionar.

La mayoría de profesores de la UPN-Zamora tiene estudios de maestría en diversos campos disciplinarios, pero la formación en diseño curricular es otra de nuestras debilidades, se torna necesario implementar dispositivos de actualización que contribuyan a reducir esta brecha, pues esta formación es necesaria para poner en marcha un programa de fortalecimiento que considera la necesidad de elaborar diseños de especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados acordes a los nuevos enfoques y requerimientos de la demanda real.

Aunque en la Unidad se han operado cursos para el conocimiento y manejo de software, es necesario apuntar que varios profesores tienen dificultades con el manejo de las TIC, razón por la cual es necesario programar y ejecutar cursos y/o diplomados para resolver este déficit.

Actualmente se hacen necesarios los interaprendizajes, o sea la socialización de preguntas, ideas, propuestas, tesis y proyectos con interesados y profesionales de las diversas disciplinas, tanto del país como de diversas partes del mundo. Aquí es donde juegan un papel preponderante la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La Red de Unidades UPN es una buena oportunidad para que los asesores puedan cuestionar, discutir, debatir, aportar y proponer alternativas relacionadas con el mejor funcionamiento de sus instituciones. La UPN-Zamora participa en la Red de Unidades, entre las que se destaca, la Red de Educación Inicial, la Red de Educación Intercultural y la Red de Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

El personal de base, de contrato y comisionados no es suficiente para el trabajo que se desarrolla en la UPN-Zamora, por ello ha sido necesario contratar por recursos propios (u honorarios) a más de treinta



profesores, que apenas cubren el rubro de docencia, dejando pendientes las otras funciones sustantivas de la universidad.

Sólo existen en esta Unidad nueve profesores de tiempo completo, tres de 30 horas, seis de medio tiempo, y el resto, alrededor de 56 de tiempos parciales (entre cuatro y doce horas) catalogados como profesores de asignatura.

Los programas académicos que oferta la UPN-Zamora son las Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 90, la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, la licenciatura en Desarrollo Comunitario, Plan 2006, la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2007, la Maestría en Educación Campo Práctica Docente, la Maestría en Educación Básica, el Diplomado en Investigación Educativa y el Diplomado en Lengua Phurépecha.

La demanda ha crecido en la LEP,07 y en las LEP y LEPMI'90, no así en la LIE y en la LDC, por su parte las maestrías tienen una demanda de hasta 60 solicitantes en cada período de inscripción. Es claro que los programas de nivelación (las licenciaturas) tenderán muy próximamente a la desaparición y las maestrías deberán tener un repunte pues la demanda irá en crecimiento debido a los requerimientos de la formación docente en su modelo de estímulos para maestros en servicio.

Nos regimos por dos reglamentos: el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico y el Reglamento Interior de trabajo del Personal no Docente, de la Universidad Pedagógica Nacional, elaborados y puestos en práctica desde 1983.

Además contamos con el Reglamento del Consejo de Unidad, creado como una instancia académico-administrativa que funciona de manera colegiada hacia la orientación del destino de la institución, que impulsa el desarrollo académico y el fortalecimiento institucional. Existen también otros documentos normativos como los reglamentos de licenciatura, de postgrado, de biblioteca, de la sala de cómputo, de titulación y de servicios escolares.

Las TIC han penetrado en nuestro trabajo, han facilitado procesos, aunque en nuestra institución hace falta un pequeño empuje para que todos los profesores tengamos amplio dominio de las mismas y nos permitan mejorar a través de ellas nuestras funciones. En servicios escolares no existe una base de datos que permita agilizar y mejorar todos los servicios que de este departamento se suscitan.

Además de pertenecer a la Red de Unidades UPN, mantenemos relaciones interinstitucionales con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con quienes intentamos el diseño de un doctorado, que no tuvo buen fin, y con el Colegio de Michoacán, con quienes hemos participado, por ejemplo, en los diplomados Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües de educación.

El perfil del y personal docente es pertinente, pues la mayoría ha cursado estudios de maestría y un número importante tiene estudios



doctorales, lo que se traduce en fortalezas para la asesoría académica que cotidianamente se ejerce en esta institución.

El organigrama de la institución tiene en la parte más alta al Director, le sigue el Consejo de Unidad y la coordinación académica, enseguida está el Consejo Editorial, el Subdirector Académico, la Jefatura Administrativa, la Coordinación de Programas, la Comisión de Titulación, los Cuerpos Académicos, las Coordinaciones de Subsedes, el Laboratorio de Informática, la Biblioteca, los Servicios Escolares, las Secretarías, el Servicio de Intendencia y Veladores, Posgrado y Licenciaturas.

La UPN a nivel nacional (la Unidad Ajusco) siempre ha tenido condiciones óptimas para su funcionamiento, equipamiento adecuado y suficientes profesores investigadores. En cambio las Unidades, su principal debilidad estriba en la escasez de personal académico y el resto de departamentos con muchas limitaciones.

Las brechas marcadas son producto de la génesis de la Unidad. La posibilidad de disminuir esas brechas se fundamenta en la resolución de problemas que enfrentan las Unidades con respecto a su despegue de la tutela que las une a Ajusco.

Al desligarse las Unidades UPN de la Unidad Ajusco, se propicia el fenómeno de la autopoiesis, entendida como la capacidad de los sistemas para reproducirse a partir de sus propios elementos. La LIE y la LDC son ejemplo de esa autopoiesis, pues se trata de propuestas curriculares elaboradas por los propios trabajadores de las unidades en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la UPN.

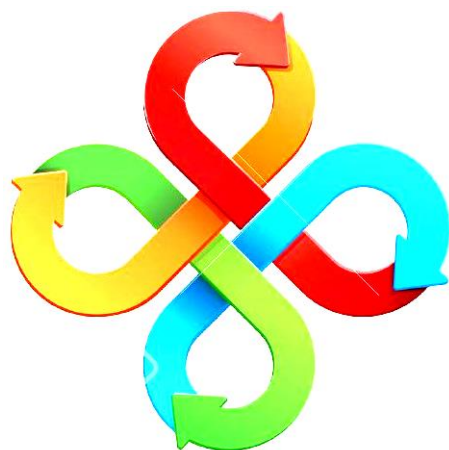
A continuación presentamos el capítulo cinco donde revisaremos el camino a la innovación, pasando por la conceptualización de la innovación, las tipologías de la misma, las estrategias innovadoras, las problemáticas y oportunidades al igual que el enfoque socioeducativo como otra opción para la docencia universitaria.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5.

**CAMINO A LA
INNOVACIÓN**





Introducción

En este capítulo se hace una presentación de la innovación como alternativa para tratar el fenómeno de la hibridación, analizando desde diferentes perspectivas tal proceso. .

Nos pronunciamos por no confundir innovación con mejora, ya que esta puede hacerse de manera alternativa y se pueden predecir resultados, e innovar significa la mejora de procesos y productos y generar un cambio absoluto. Rugarcía Torres (1999:241), ha insinuado diez mandamientos para mejorar la docencia, y específica, “mandamientos no, sugerencias si. Pero si las sugerencias se antojan pertinentes, se convierten *ipso facto* una especie de mandamientos, por lo menos en un nivel exploratorio o investigativo para profesores, alumnos y administradores universitarios.”

Se presentan la innovación analítica y la interpretativa como los dos enfoques existentes que la conciben. Presentamos las tipologías de la innovación, relacionando innovación con calidad aplicadas en el ámbito de la educación superior. Se hace una presentación de la innovación aplicada en los servicios escolares.

Abordamos la planeación estratégica como otra alternativa de innovación y el uso de la creatividad para formalizar la innovación, considerándola como un estado de ánimo tranquilo, producto de una mente observadora.

La creatividad es algo que nadie cuestiona, es uno de los conceptos más llamativos en los ambientes culturales y escolares de nuestro tiempo. Hablamos también de estrategias innovadoras, entendiendo que no es un fenómeno privativo de la UPN.

Se hace una presentación de la planeación estratégica que nos permite predecir desde donde partimos y hasta donde queremos llegar, dándonos una visión global de los objetivos y metas que queremos alcanzar. Vemos la creatividad como algo de lo que se necesitan dosis de ella para ponerla en el desempeño de la tarea docente.

Se hace un análisis de las problemáticas y oportunidades que se dan para que sucedan los cambios. Se visualiza la necesidad de un profundo cambio en la organización de las cargas académicas. Se ve la comunicación como una condición para el cambio efectivo, en búsqueda de la excelencia universitaria.

Finalmente, presentamos el enfoque socioeducativo como otra opción para la docencia universitaria. Así también se aborda la tecnología que se vincula directamente con la investigación científica que se hace en las universidades.

5.1. Conceptualización de innovación

Hablar de innovación requiere indudablemente hacerse de un discurso en el que se adhiera esa palabra al vocabulario con la certeza de



manejar alternativamente una expresión de uso común con la conciencia de aceptar un sinnúmero de significados para la misma.

La palabra se ha insertado en el vocabulario de investigadores y tomadores de decisiones en el ámbito de la educación superior, sobre todo desde que se ha advertido un divorcio entre los modelos formativos de la educación superior y las necesidades reales de la demanda laboral en las empresas y sistemas productivos y de servicios.

Con frecuencia el concepto de innovación es más atribuible al sistema productivo, son las empresas las que más se apegan al concepto, contando además con departamentos o secciones dedicadas a la búsqueda de novedades en los productos, en el sistema de producción o en la dotación de servicios, que es también a donde van a dar los egresados de la educación superior.

Se sigue esperando la unidad y la similitud de objetivos entre las empresas y los sistemas educativos a nivel superior. Pudiera esperarse que el conocimiento fuera prioridad de las universidades traducido generalmente en currículas que contemplen nociones innovadoras destinadas a una mejor preparación en la profesionalización de sus estudiantes; de hecho ese es el objetivo primordial, innovar las currículas y acercarse un poco más a los requerimientos del sector productivo en su demanda de profesionales adecuados a las necesidades de nuevas ideas en los modos de producción.

No debemos confundir innovación con mejora, pues esta se puede planificar y llevar a cabo de manera alternativa y de hecho se pueden predecir resultados, e innovar significa la mejora de procesos y productos y generar un cambio absoluto.

Innovar supone predisponerse hacia los cambios totales en los procesos que nos llevan a los servicios o productos, por lo tanto es tiempo de preguntarnos: *¿qué es la innovación?*

Innovar tiene que ver con los nuevos creativos y pone en juego conocimientos y nuevos procesos creativos. Implica poner en función toda una serie de nuevas maneras de concebir los procesos creativos. Obviamente tiene que ver con los atributos de ciertas personas que tienen capacidades especiales y los hacen propensos a la generación de nuevas ideas y nuevas maneras de hacer las cosas.

Pensando prioritariamente en la docencia y en la investigación, las universidades no habían considerado a la innovación como algo propiamente suyo, no se habían preocupado por ello aplicando a sus académicos como difusores del conocimiento que con antelación se había construido, olvidando por completo que había que ponerse a la par con el uso del conocimiento en el sector productivo. Los procesos de innovación en la universidad se consideran como:

Una innovación orientada a la solución de problemas con una clara definición del inicio y el final del proceso. Bajo esta perspectiva, la innovación se consolida en la propia organización que la sustenta. Se trata de un proceso sistemático, planificado y muy vinculado a los resultados derivados de la investigación. (Gros y Lara, 2014: 227)



Existen dos enfoques o metodologías diferentes que conciben la innovación y estas son: la analítica y la interpretativa (Gros y Lara, 2014: 228)

Desde el enfoque analítico lo central es el proyecto con un inicio y un final del proceso bien definidos; la gestión se centra en la consecución de las metas; los gestores negocian a través de reuniones el producto final para eliminar ambigüedad; el diseño se basa en estudios previos sobre los usuarios; los objetivos y los medios están claramente diferenciados.

En cambio, desde el enfoque interpretativo, lo central es el proceso en el que no hay inicios ni finales claramente definidos; la gestión se centra en la dirección del proceso; los gestores gestionan la ambigüedad a través de reuniones con los diversos participantes; el diseño interpreta lo que la investigación y esta es la esencia los usuarios quieren y crea necesidades; los objetivos y los medios no están claramente diferenciados. (Gros y Lara, 2014: 228).

Ciertamente la innovación deriva de la investigación y esta es la esencia e inspiración de la investigación, aunque se cuestiona este enfoque, debido a que existen otras maneras de entender el proceso.

Ahora, ubicándonos exclusivamente en el concepto de innovación, vemos que este se vuelve estrictamente necesario cuando buscamos la mejora de las instituciones y, obvio, es posible encontrarse ante simpatizantes y opositores.

Entre los académicos son comunes aquellos que se involucran en todo lo que signifique innovar, aportando su esfuerzo y sus ocupaciones; en cambio, también los hay quienes obstaculizan todo intento de innovación y ponen todo de su parte para que la innovación no suceda.

5.2. Tipologías

Podemos hablar de diferentes tipos de innovación y las más presentes en el contexto educativo son las innovaciones en la orientación social, buscando el impacto tanto en el qué, traducido en nuevos productos y/o servicios, y el cómo, implementado en la manera en que se lleva a cabo.

Innovaciones en el contenido, que toca la secuenciación e intercambio de contenidos y acciones, tratando de que un contenido que se utiliza como apunte se transforme en una serie de acciones mediante las cuales el estudiante adquiera una serie de habilidades y pueda fomentar el auto-aprendizaje; innovaciones metodológicas, que es un proceso a través del cual se incorporan herramientas y estrategias de distinta índole, apoyadas por una diversidad de posibilidades y potencialidades formativas principalmente por medio de las tecnologías de la información y la comunicación en función de las necesidades y competencias de los estudiantes.



La naturaleza de los contenidos y su diseño pedagógico y el escenario, atendiendo diferentes metodologías, como pueden ser: metodología de innovación aplicada, metodología de optimización, metodología de desarrollo y metodología de sostenibilidad; innovaciones tecnológicas entendidas como las tecnologías utilizadas para elaborar y recolectar información, para posteriormente almacenarla, procesarla, mantenerla, recuperar, presentar y difundir. El concepto de innovación está íntimamente relacionado con la calidad, y puede aplicarse a diversas cuestiones en el ámbito de la educación superior. Nos hace falta revisar una característica propia de la educación en general pero ahora relacionada con la educación superior.

Gros y Lara (2009:225) dicen que:

En ocasiones, mejora e innovación caminan unidas si se establecen claras diferencias entre ambos conceptos. La mejora es conservadora en tanto se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos. Los procesos de mejora se pueden planificar y es posible predecir los resultados de una forma bastante precisa. En cambio, innovar se trata no solo de mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio.

Sabemos que en la docencia en educación superior se incorporan infinidad de profesionales universitarios que dedican mucho de sus conocimientos y ocupaciones a preservar los nichos de conocimiento de su respectivo campo de acción.

No tienen estudios especializados en docencia, no son docentes y sin embargo se dedican a enseñar y son los que de vez en cuando necesitan de un empujoncito para reforzar sus habilidades de enseñantes. Entonces:

El académico debe también seguir interesado por la consistencia y creación de nuevos conocimientos, sea cual fuere el interés inmediato que tenga su aplicación. Pero tampoco puede cerrarse, los profesores han de fomentar en sus estudiantes las competencias que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad. (Gros Salvat y Lara Navarra, 2009:231)

Este concepto puede ser el de calidad que en la mayoría de profesionales está muy arraigado tanto en su formación como en su desempeño que, dicho sea de paso no se está criticando sino solo exponiendo para su estudio.

Originalmente, el concepto de calidad se convirtió en toda una corriente que de entrada causó muchos resquemores entre la masa intelectual y académica de nuestro país diseminados por todas las universidades.

Para muchos solo era una moda que pronto sería superada y que al final de cuentas solo sería algo pasajero y que en nuestro país no alcanzaría los resultados como para darle la importancia que parecía tener y por lo mismo no se le auguraba ningún éxito.

Esta valoración era dada debido a la existencia de dos tendencias o corrientes a nivel mundial, una representada por el involucramiento con los japoneses por parte de Eduard Deming y la otra fue popularizada



por Philip Crosby en los Estados Unidos de Norteamérica. Desde la visión de Baena (1999: 33):

Hay diferencias considerables entre las dos tendencias. El día con cero defectos, según Crosby, no puede darse por decreto y, según Deming, es un proceso más que un acontecimiento, tiene que adoptarse como forma de ser. “Hazlo bien a la primera” es una de las frase favoritas de Crosby. En término de Deming, eso es imposible si las diversas áreas de una institución funcionan como “feudogramas”. Es muy complicado, dice Deming, pedir a un trabajador que lo haga bien a la primera si hay hechos que no están dentro de su competencia, como la descompostura de una máquina o la falta de materiales de trabajo. Mientras que uno afirma que la calidad cuesta el otro sostiene que no cuesta.

Por supuesto que atender los procesos de calidad para innovar en la universidad tiene sus costos, pues todo intento o iniciativa que se intente llevar a cabo requiere de horas/hombre que se movilizarán en términos de recursos salariales esto invariablemente representa una inversión que se origina desde los altos mandos donde se toman decisiones e involucrarse en cualquier proceso requiere de inversión que si es acumulable en los costos.

Los niveles de aplicación de la calidad abarcaban mucho mas de lo que pudiera imaginarse, iban más allá, tocaban los espacios de una profunda comunicación con todo tipo de públicos en un afán de hacer llegar la atención y los productos con un máximo de eficiencia, de ahí que la acción comunicativa se constituyera como un interés posterior dentro de las aplicaciones de la calidad.

La necesidad comunicativa era ya evidente en la parte operativa de estos círculos de producción en donde no había sugerencias que permitieran tratar a la gente de manera mas personalizada, convincente y persuasiva, y se daban muchas dificultades para realizar la coordinación de los grupos con efectividad. Por eso, según Baena (1999: 34)

La calidad sigue siendo la propuesta capaz de plantear soluciones integrales a problemas añejos y aparentemente irresolubles. La fórmula más simple tal vez sea buscar la calidad a partir de un modelo propio de calidad total, de una comunicación de doble vía que recupera la calidad humana y de la aplicación del sentido común para mejorar la calidad de vida.

¿Cómo trasladar los conceptos de calidad de Crosby y Deming a la educación superior y específicamente a las universidades y a la docencia universitaria? Con toda certeza que esa iniciatiava ha estado latente desde hace mucho tiempo y vale la pena ponerla en práctica en nuestro medio.

Mucho se ha dicho e investigado acerca de la distancia tan grande que hay entre la educación profesionalizante a nivel universitario, tanto que podemos creer que la planta productiva tiene unas metas muy distintas a lo que en las universidades se hace, y viceversa las universidades se han olvidado de que su misión es preparar al futuro profesional que se deberá desempeñar como responsable de los medios de producción de artículos y servicios satisfactoros de la población que damanda lo que la planta productiva produce.



Y las universidades, dándose cuenta de la urgencia de equipararse con la planta productiva se han involucrado en tareas de innovación de sus programas recurriendo a los conceptos de calidad que ahora son motivo de movimiento constante en los equipos docentes que se fletan desde la revisión de currículas, modos de llevarla a la práctica y maneras de ponerla al alcance los grupos de alumnos ya que desde el punto de vista de Gros Salvat y Lara Navarra (2009:224) “el modelo de innovación asociado a la industria se ha basado en un esquema cerrado en el que el proceso de innovar estaba monopolizado por la empresa” . Y según Baena (1999: 39)

la calidad total empieza a difundirse más allá de la mera empresa. El deseo de muchos de sus partidarios es que se extienda a otras ramas. De continuar su desarrollo, es de esperarse que surjan propuestas de calidad total que preparen el advenimiento de nuevas perspectivas para los años venideros.

Demostrando la aplicación de los conceptos de calidad total, el concepto de excelencia se ha venido manejando como propuesta educativa en las universidades. Se está logrando traducir el significado a medidas prácticas que hacen posible responder a la excelencia en su totalidad y, además, afianzar los modos de hacer las cosas de tal manera que esto sea posible en la realidad.

Así, la calidad total es el modo de hacer las cosas que convierte a la excelencia en algo posible. La calidad total hace posible alcanzar resultados cada vez mejores camino a la excelencia. A través de la calidad se facilita reconocer los problemas, plantearlos, superarlos, replantear nuevos problemas, advertir errores, resolverlos, volver a planear y así indefinidamente en espiral.

En la educación superior, planterase la aplicación de la calidad total implica involucrar a todo y a todos, debe someterse a los parámetros de calidad total desde la administración pasando por el aparato administrativo, involucrar a la dirección y a la coordinación académica para que la enseñanza-aprendizaje se conviertan en un buen espacio para la investigación.

La población a la que se dirigen los servicios de calidad se concentra en las universidades, lugar donde la educación superior se hace posible a partir de los servicios que la propia universidad provee, sus componentes o participantes son alumnos, profesores, trabajadores y autoridades y practicar allí el control de calidad es sinónimo de desarrollo, evaluación y mantenimiento de la calidad en la educación con la finalidad de que esta se la mejor para el alumno.

De ahí que el ciclo espiral de control de calidad empiece desde la planeación en tareas de diseño educativo, aplicación, que implica la concreción en los desarrollos curriculares en el aula, los procesos de verificación o evaluación, pasando por la realización de diagnósticos y nuevos diseños hasta llegar de nuevo a la planeación, para que así se inicie de nuevo la espiral de la calidad total en la universidad.



La tendencia en la educación es siempre de una mejora constante en todos los procesos de planeación, proceso de enseñanza-aprendizaje y servicios. El corolario de la calidad total es hacer que todas las personas en la institución participen para lograr la transformación. Cuando una institución educativa logra esta participación, abre las posibilidades para consolidar acciones concretas. (Baena, 1999: 46).

De esta manera tenemos que el ciclo de calidad en la vida académica abarca la puesta en marcha de distintas fases global y efectivamente.

En primera instancia se involucra el trabajo administrativo y escolar, el trabajo académico, coordinaciones académicas que llevan el control de la enseñanza-aprendizaje realizada por trabajadores académicos capacitados, vinculando sus procesos al campo profesional. De ahí, con todos los elementos de las etapas antecedentes, se logra una retroalimentación que debe dar para conformar un nuevo diseño de todo el modelo educativo.

Por ello, el ciclo de calidad en la educación superior se lleve a cabo considerando la información suficiente y agilidad en los trámites administrativos, además de agilidad puesta al día en trámites escolares, oportuna y suficiente información académica, un adecuado control del proceso enseñanza-aprendizaje, contar con profesores y tutores capacitados y debidamente actualizados, tener la suficiente vinculación al campo profesional y los consabidos elementos para rediseño del modelo educativo.

De ahí, con todos los elementos de las diversas etapas anteriores, se alcanza una retroalimentación suficiente para conformar el nuevo diseño del modelo educativo.

Planear significa de cualquier manera anticipar, preparar y predecir resultados sobre cualquier actividad que se realice, sobre todo en procesos prolongados y en la búsqueda de resultados positivos que se llevan a cabo bajo una programación predeterminada.

Es común que un proceso educativo se planea en torno a lo que se va a hacer, como se va a dosificar, como se va a desarrollar, como se planea verificar o evaluar, para qué se va a evaluar, que resultados son esperados en este proceso y qué producto final se va a obtener. Baena (1999:48), refiriéndose a la planeación, dice que:

Su carácter estratégico reside en prever un camino, anticipar el rumbo y, de ser posible, cambiar el futuro. Planear permite, mediante la correcta distribución de recursos humanos y materiales, la realización de un amplio número de actividades, esto es, acciones concretas. Sin ellas, la planeación quedaría convertida en un conjunto de promesas de año nuevo o de buenos deseos.

Es muy común que en vísperas del inicio de un período, cuatrimestral, semestral o anual, los colectivos o equipos de docentes se reúnan a planear considerando toda una serie de conjeturas en torno a la planeación, partir del diseño curricular, los supuestos que conforman el contenido, las vicisitudes de la dosificación, los ambientes de



enseñanza y aprendizaje que se prevé propiciar, los elementos de evaluación que se han de considerar, y muchos etcéteras.

También es común que no todos dominan los preceptos que deberán considerarse en la planeación y desde los planes de planeación se enfrentan distintas controversias que habría que resolver si se quiere utilizar la planeación estratégica.

Se pone de manifiesto que en todo el proceso de planeación se da un gran esfuerzo participativo de todos los integrantes del colectivo. Por eso hay que planear desde la acción del equipo, desarrollar igualmente en equipo, pensar lo que se hace de manera colectiva, pensar todo lo que se hace desde la perspectiva del nosotros, aunque hay algunas cosas que se pueden considerar por separado, y estas pueden ser:

- La planeación estratégica para la instauración de la calidad total.
- La planeación del mercado que atenderá nuestra institución. Aquí se estudiará la segmentación actual y cómo puede transformarse para atraer un mayor número de alumnos.
- La planeación para vincular la docencia con la investigación.
- La planeación de la investigación mediante un proyecto general de investigación y una estrategia para integrar la investigación con la comunidad, el campo profesional y el mercado de trabajo.
- La planeación del proceso enseñanza-aprendizaje que posibilita una información básica de la disciplina, el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas, la formación científico social, el fomento a la investigación y a la creatividad, el adiestramiento en una especialización de la disciplina, además de una formación integral permanente en los aspectos de cultura, arte y ocio creativo. (Baena, 1999:51 y 52)

Por eso “cuando hablamos de innovación no nos referimos únicamente a la creación de un producto, sino que el concepto se hace extensivo a un servicio, aun proceso e, incluso, a la gestión organizativa de la propia organización” (Gros y Lara, 2009:226) De esta manera las etapas de la planeación estratégica serían el análisis de escenarios, la formulación de diagnósticos, la determinación de los objetivos y el diseño de las estrategias, y la administración estratégica se basaría en la ejecución de las estrategias, la asignación de responsables y ordenamiento de las tareas.

Los grandes esfuerzos para innovar muchas veces se topan con grandes obstáculos que la impiden. Cuántas veces las coordinaciones y/o direcciones académicas deciden encabezar misiones colectivas que tienen la intención de innovar y transformar bien sea los diseños curriculares, los sustentos metodológicos y/o las maneras de poner en contacto de los estudiantes alguna asignatura o conglomerados de asignaturas que pertenecen a algún programa o carrera en particular. De aquí tenemos que “dado que la innovación supone riesgo, es importante tener criterios claros para valorar y medir su impacto. En el momento de evaluar la innovación, hay que tener presente que los parámetros de impacto no siempre se obtienen de manera inmediata”. (Gros y Lara, 2009:226)



Se organizan los equipos sin un plan de por medio, se enfrentan a la tarea y de repente se detiene todo. No hay ideas suficientes, no se encuentra el camino de salida o la vía que los habrá de llevar por los caminos de la innovación, *¿qué hace falta?, ¿por qué no hay avances?, ¿Por qué se obstaculizan las salidas hacia la innovación?*. Entre varias respuestas se encuentra una muy sencilla: hace falta creatividad. *¿y qué es la creatividad?*. Sefchovich (1993: 21), dice que:

En un principio, en la cultura griega aparecía personificada en los distintos dioses, pero según un concepto de Dios como un ser que se equivoca y que es finito; posteriormente, con la influencia judeo cristiana, la creatividad se aleja del hombre, ya que solo se considera creador a Dios.

Paulatinamente este terreno fue compartido por algunos privilegiados y se consideró creativos a los artistas, sobre la base de que hacía falta un grado de “locura” o de “neurosis” para que una persona fuera creativa. En este sentido ser un escéptico o un desadaptado equivalía a ser creativo.

Y ciertamente, cuando se necesitan los cambios se recurre a la iluminación de los privilegiados para idearlos y llevarlos a cabo desde la propuesta hasta su concreción. Obviamente es necesario contar con los conocimientos apropiados para dar forma a las propuestas que surgen del trabajo colectivo.

Es cierto, se necesitan brillantes ideas para pensar los cambios y rediseños que formarán la nueva currícula o sustentos metodológicos que se pondrán en marcha. Por eso:

La innovación no puede ser una práctica aislada. Un Proyecto de innovación responde a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla. Por consiguiente, para que una organización sea innovadora ha de sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada sus desarrollo estratégico.(Gros Salvat y Lara Navarra. 2009:227)

Parece, en términos reales, un sinónimo que conjuga dos tipos de acciones que producen los mismos resultados: innovación y creatividad, solo que una es condición para que la otra se dé, sin creatividad no hay innovación.

Es necesario conjugar los talentos y las mentalidades de los creativos para poner en juego sus habilidades y conocimientos en pos de una sola meta: innovar a través de la creatividad.

Ejemplos de creatividad en los terrenos de la pedagogía existen muchos, algunos de ellos han sido parteaguas de épocas y modelos que se han conjuntado hasta transformar las formas de concebir y ejecutar las tendencias educativas, explicando y sosteniendo maneras distintas de hacer las cosas. Podemos citar a Sefchovich (1993: 22), al afirmar que:

En pedagogía se alzan las voces de Montessori, Gessel y Piaget quienes se refieren a la autogestión y el autoaprendizaje; la desestructuración y la reestructuración de conceptos es concebida como la posibilidad de aprender significativamente y en forma participativa, a través de los cinco sentidos.



Oímos también hablar de experimentos como los de Neill, en Inglaterra, basados únicamente en la confianza y en las posibilidades de la persona, y hacia la década de los sesenta se propone una educación “personalizada” y centrada en el alumno, esta corriente representada por el padre Ford.

Estas iniciativas, que en su momento eran unas “locuras” rechazadas por la mayoría, pronto edificaron en todo el mundo las nuevas tendencias y explicaciones de cómo aprende el ser humano, las etapas en que se divide el hecho de aprender y la estructuración de los fundamentos a través de los cuales se explica el aprendizaje y las capacidades del ser humano para ir incorporando nuevos conocimientos y experiencias a su desarrollo,

Montessori creó todo un sistema que actualmente se aplica en muchísimas escuelas que llevan su educación de manera personalizada, Gessel aportó una manera novedosa de observar los fenómenos del comportamiento humano en los trabajos de enseñanza y aprendizaje y la aportación de Piaget ha sido sustento de sistemas educativos que aportaron una nueva manera de explicar cómo aprende y cómo estructura etapas en su desarrollo el ser humano, convirtiéndose en el sustento de políticas educativas, por lo menos en México así ha sucedido. Y todo ha sido cuestión de la creatividad, por lo que Sefchovich (1993: 23) sostiene que:

Este enfoque de la creatividad al “estilo occidental” alude a un estado de ánimo particular en el que se requiere de cierto grado de tensión o la aparición de un conflicto o problema por resolver, para que en la búsqueda de solución a un problema determinado surja el proceso creativo.

Se creyó y habló de que la creatividad era tan solo un privilegio y derecho de los artistas, hoy nos referimos a esa creatividad en un tono más democratizador, en el que cualquiera puede poseer y demostrar ideas creativas en distintos órdenes de la actividad laboral. Si, crear y compartir se convirtieron en una cualidad que cualquiera puede tener, solo es cuestión de que como lo asegura De Bono (1995), hagamos uso del pensamiento lateral y divergente.

Aún así, es poco lo que se habla de creatividad como recurso pedagógico. De esta manera existen programas que se elaboran con la finalidad de servir a proyectos importantes a nivel nacional, tomando en cuenta el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, el trabajo productivo en equipos, el pensamiento lateral o divergente y no siempre la expresión personal profunda o el desarrollo creativo que incluya cuestiones valorales o para la comunicación sensible y profunda con uno mismo y con los otros como la creatividad tiene que producirse en grupos con una finalidad práctica.

Existen dos modos o tendencias para explicar la creatividad, y es cuestión de cultura adherirse o inclinarse por alguno, estos modos son el occidental, más cercano a nuestra cultura, y el oriental que se ha convertido en un modo muy favorecido por todos aquellos que tienen tendencia a acercarse cada vez más a este modo.



Desde el modo occidental se dice que la creatividad se origina en un estado de tensión o la aparición de un conflicto y esta surge para resolver esa tensión y ese conflicto. Dicho de otra manera, sin tensión y conflicto no hay creatividad. En cambio, los orientales:

Se refieren desde la antigüedad a un “estado” creativo personal, que se encuentra cubierto u opacado por motivos “terrenales” y cotidianos; un estado al que todos tenemos acceso y en el cual se encuentra la “energía vital”, que en cada cultura tiene nombres distintos: Ka entre los egipcios, Prana entre los hindúes, Chi entre los chinos y Baraka entre los derviches⁷, por citar solo algunos. Sefchovich (1993: 23)

De hecho la creatividad es considerada un estado de ánimo tranquilo, calmado, sereno, de silencio y sin diálogo interno, producto de una mente observadora y atenta, con la capacidad de separar momentáneamente los conflictos y los pesares cotidianos para introducirse a lo más profundo del ser y desde ese espacio eclosionar con todas las posibilidades y pureza que supone ese contacto con la creación y el cosmos.

Como ya lo decíamos, desde la tradición occidental la creatividad sucede bajo cierto grado de presión o tensión que suceden solo cuando aparece un conflicto o dificultad. Invariablemente esto sucede a un estado de ánimo que puede catalogarse como agitado o convulsivo y explosivo y requiere de energía y movimiento para que el potencial creativo sea despertado y puesto en práctica.

La creatividad es uno de los conceptos más llamativos en los ambientes culturales y escolares de nuestro tiempo. Es algo a lo que nadie cuestiona. Se entiende como una capacidad propia de dioses o por lo contrario como la resultante de una producción en serie, en todo caso la creatividad tiene que ver con la expresión hamletiana: se es o no se es, y en cambio puede ser imposible de desarrollar durante toda la vida.

También puede definirse como la generación de opciones y a su vez se trata de la capacidad son características de la gente creativa pues es el proceso de proporcionar existencia a las cosas.

De esta manera la creatividad es concebida como la combinación de elementos aparentemente sin conexión para generar una idea novedosa u original para quien la genera.

5.3. Estrategias innovadoras

Hemos abordado previamente del concepto de innovación que cobija esta tesis en lo concerniente a la hibridación docente que se suscita en la Unidad UPN-162 de la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora, Michoacán, México. Entendemos que no es un fenómeno privativo de esta Universidad, sucede en todas, con la presencia de

⁷ Derviche: Monje de una secta musulmana que se considera intermediaria entre el cielo y la tierra. (thefreedictionary.com)



académicos que se han incorporado a dar clases sin tener la preparación didáctica y pedagógica que debería requerirse para estos fines.

Pensamos en la innovación desde los espacios de la calidad, suponiendo que los procesos pedagógicos y didácticos deben someterse a parámetros aceptados de calidad para mejorar los programas que ofertamos en la universidad. En esta línea, nuestros servicios y productos tendrán una tendencia a la mejora, convirtiéndonos en una universidad necesaria en el amplio espectro de universidades que existen en México.

Pensamos que, como estrategia, la planeación estratégica es otro espacio donde se puede dar la innovación, y para esto es necesaria toda una estrategia que involucra a la dirección académica y dirección de Unidad en tareas de innovación con los que dirigen al frente de todas las iniciativas que tengan esa tendencia.

Asimismo, también como estrategia, hemos puesto a la creatividad como sinónimo de innovación aludiendo dos tradiciones que explican la creatividad con significados controversiales, no sin antes entender que la creatividad tiene que ver mucho con el “va pensiero” incluido en Nabucco de Giuseppe Verdi, que es el himno de los creativos y artistas de cualquier expresión del arte.

Ahora debemos ubicarnos en las estrategias que podrían funcionar para hacer posible la innovación en estos espacios. Si hemos ejemplificado la innovación desde la calidad, la planeación estratégica y la creatividad habremos de proponer distintas estrategias para hacerla posible.

En cuanto a la calidad, se propone que, al igual que los japoneses la implantaron en su sistema productivo y de servicios sería atinado como estrategia, implantar una especie de acuerdo al que se sumaran todos los académicos de la universidad con el fin de ofrecer a nuestros estudiantes los mejores servicios en función del programa que se les imparta.

Esto tiene que ver desde anticipar los tiempos para hacer una buena planeación, que cada académico se dedique a la tarea de revisar sus programas con anticipación y recurrir a un proceso de planeación, donde considere la dosificación de actividades, la consideración de los productos esperados en cada actividad, los recursos que necesitarían para desarrollarlas, los mecanismos de socialización en los que todos, con el maestro por delante, se involucren en el desenvolvimiento de actividades para llegar a los productos esperados.

Para esto se haría necesario, también como estrategia, establecer una especie de ingeniería de planeación que posibilite y contemple los tiempos desde los momentos de culminación del período antecedente, donde la gente (los académicos y los coordinadores) tomen en cuenta los períodos en los que habría que quedar en un plano de satisfacción con el departamento de servicios escolares para la entrega oportuna de las evaluaciones de fin de semestre o cuatrimestre, luego dedicarle un poco de tiempo a la revisión de la carga académica para el período siguiente,



hacerse de todos los materiales necesarios para el desarrollo del programa, hacer la planeación, prever los posibles obstáculos en el desarrollo curricular, preestablecer los modos de llevar a cabo cada parte de lo planeado, tomar en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes en torno a la evaluación, y por último socializar el plan de trabajo como un producto inacabado que se enriquecerá con las observaciones en la planeación estratégica de todos en una tarea que involucra a todo el colectivo de profesores.

La planeación estratégica nos permite predecir desde donde partimos y hasta donde queremos llegar, igualmente nos da una visión global de los objetivos y metas que queremos alcanzar. Todo esto con una visión de equipo, donde lo colectivo se privilegie en detrimento de los esfuerzos individuales que en nada favorecen.

De tal manera que en la planeación estratégica lo que se debe privilegiar es el trabajo en equipo y esto está estrechamente ligado con lo que se propone en torno al establecimiento de la calidad como innovación.

En cuanto a la creatividad se establece que se necesitan dosis de ese atributo para poner en juego en el desempeño de la tarea docente. Creo que en nuestro caso el modelo que se pondría en juego sería el occidental, pues es ante una crisis o conflicto que se necesita la creatividad, crisis que se pone de manifiesto en la disparidad de interpretación de la mala calidad de los servicios que ofrecemos, donde los esfuerzos son pocos y muy poco productivos.

En este caso se pone de manifiesto el poco interés de los académicos por impregnar de calidad, planeación estratégica y creatividad a su práctica docente.

5.4. Problemáticas y oportunidades

Existe en nuestra universidad la necesidad ineludible de cambios, que deberán traducirse en mejores planes curriculares, para lo cual se advierte la estructura como el espacio donde podrían realizarse dichos cambios.

La interpretación del cambio puede darse desde el significado de pasar de una condición a otra, afectando a individuos, grupos e instituciones como la nuestra, que deberá enfrentar el cambio.

Dichos cambios serían en cuanto a rediseño la docencia curricular, replanteamiento de desarrollo y propuestas de diferentes maneras de evaluar para que este problema de cambio aterrice en otra manera de hacer las cosas.

El dilema que se enfrenta entonces no es cambiar o no, ubicar en esa disyuntiva la decisión es perder el tiempo y la oportunidad de aplicar oportunamente lo que se pretende innovar; la toma de decisiones se ubica de manera más clara en el momento y en el modo de hacerlo, cuándo y cómo propiciar el cambio para que este ocurra más exitosamente.



Dicho de otra manera, la Universidad Pedagógica Nacional debe cambiar, no hay ni tiempo ni condiciones para poner en tela de juicio si ha de cambiar o no, sino cuándo y cómo lograremos una transición que nos convierta de la forma más exitosa posible en una organización de educación superior desconcentrada, con patrimonio propio, con programas académicos propios, con ámbitos y líneas sustantivas que atender, donde no solo se priorice la docencia y se haga a un lado la investigación y la difusión de lo investigado, pues “el término *innovación*, sin duda es una palabra de moda y, como suele ocurrir con las palabras que se ponen de moda, se utiliza de forma muy diferente y adquiere múltiples significados según el contexto”. (Gros Salvat y Lara Navarra, 2009:224)

Se hace necesario también un profundo cambio en la forma de organizar la carga académica de los docentes que se involucran en los programas de licenciatura y de maestría.

Cada inicio de semestre o cuatrimestre se hace el esfuerzo por la distribución de asignaturas y no siempre se tienen los mejores resultados, mas bien siempre se enfrentan infinidad de contrariedades e inconformismos respecto a lo a cada quien le tocó atender.

Habría que incorporar un modelo de distribución apegado a condiciones laborales del trabajador académico, características de plazas, preparación académica, ámbitos de investigación que cada quien está trabajando, grado de inserción con los estudiantes con el fin de valorar los niveles de identificación que existen entre ellos y el académico.

Por supuesto que se debería atender primero a quién se designa como coordinadora o coordinador académico, implica también tomar en cuenta el perfil, los tiempos y la disposición demostrada.

Actualmente la distribución se hace sobre supuestos que toman en cuenta el horario y la disponibilidad del trabajador, en la mayoría de ocasiones se decide designarle tal o cual asignatura al trabajador académico y posteriormente se le avisa sin darle oportunidad de valorar la situación.

Hace falta convocar a reunión de académicos y desde ahí hacer las propuestas de asignación y distribución, hacer trabajo de equipo, lo que implica trabajar juntos con el fin de alcanzar los mismos objetivos: hacer una distribución y asignación eficaz. Pero *¿sería suficiente con trabajar juntos y creer que se tienen los mismos objetivos solo para decir que se tienen los mismos objetivos?* Aquí se hace presente el trabajo en equipo, la similitud de objetivos, el deseo colectivo de cambio para mejorar.

Es necesario hacer gala de habilidades y actitudes tales como saber escucharse y facilitar a los otros que te escuchen con tal de que haya comunicación en el grupo de trabajo, partir del respeto a la individualidad y que haya apego a la tarea que se está desarrollando.

Pero sobre todo hace falta una condición insustituible: tener conciencia de la necesidad de cambio. Sin ésta no es posible meterse a la



tarea de la innovación, no se puede hacer ningún cambio que tenga ni buenas ni malas intenciones.

Se necesita no solo pensar sino incorporar en cada uno otra manera de actuar, otra manera de hacer las cosas, trabajar de manera mas inteligente, lo que implica la toma de conciencia en la necesidad del cambio.

Uno de los primeros cambios que se necesitan es hacer conciencia de las propias limitaciones profesionales, que nos han impedido enfrentar las tareas de otra manera. *¿De qué otra manera podríamos tener conciencia si no nos formamos la idea de esas limitaciones?*

Debemos empezar por reconocer que no tenemos éxito en lo que hacemos, que el trabajo nos está saliendo mal, que tenemos que hacer algo.

Reconocerlo no es vergonzoso, lo sería no reconocerlo, partir de ese reconocimiento ya tiene el mérito necesario y suficiente para empezar la tarea. Empezar por ahí nos puede permitir dar el tiempo necesario para organizar las tareas necesarias para sobrellevar el resto de tareas que no son nada fácil pues se tiene que hacer mucho trabajo de equipo. Reconocer las propias, pues se construyen las ideas que nos permitirán buscar y aportar lo que es necesario construir colectivamente para tener lo que se busca.

Hacer el equipo es la primer tarea; un equipo no nace de un día para otro. Hay que prepararnos para eso, se debe tener la intención entre los miembros del colectivo, debe haber acercamientos entre colegas, compartir la idea, ir ampliándola, darla a conocer con el resto de colegas, afinar los detalles, hacer amarres (*frase coloquial mexicana que significa tomar acuerdos con uno o mas miembros del equipo*), pues no significa nada forzar a los colegas a aceptar lo que se planea.

¿Y por qué habría que cambiar? Es una buena pregunta que se hace la gente involucrada. Regularmente las resistencias se convierten en dudas, preguntas y especulaciones. Invariablemente, la gente cambia si comprende que lo necesita, hasta que el nivel de convencimiento ha tocado sus propios espacios, que debe cambiar, ya no por gusto, sino por una imperiosa necesidad, igualmente cambia si advierte que es importante hacerlo, que los beneficios alcanzan para mas personas, aunque a veces el cambio puede ser producto de una orden del jefe, y en esta caso la gente lo hace de por obligación, no por gusto o necesidad, igualmente la gente cambia si los ayudan a cambiar y si recibe sus propias satisfacciones, igualmente si sabe cómo será todo al cambiar, y aquí entra la motivación personal al saber que su vida será mucho mejor después de cambiar y si sus necesidades serán satisfechas al cambiar, se produce mas fácilmente el cambio. Gros Salvat y Lara Navarra (2009:225) consideran que:

En este contexto, la innovación surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Forma parte de la creación del conocimiento y de la subsistencia de las organizaciones. La innovación se



convierte en una obligación en la vida de las organizaciones y resulta, por tanto, un mecanismo de diferenciación estratégica.

La condición indispensable para generar el cambio efectivo en una organización o institución está condicionada a un funcionamiento eficaz de la comunicación entre los miembros de la organización que aspira al cambio. Una gran oportunidad para hacer el cambio lo es la de poner en marcha un mecanismo de mejora de la comunicación dentro del trabajo que se ha de realizar.

La comunicación habrá de ser constante y efectiva, que permita el establecimiento de canales de comunicación que reduzcan a su mínima expresión las redes informales que se sustenten en rumores, información fragmentada que lo único que proporciona son lesiones a la institución y a las personas que en ella se desempeñan.

Así, se pueden emplear los procedimientos multimedia para hacer fluir la comunicación efectiva a partir de objetivos que den inicio en la sensibilización y terminen en las acciones concretas incluyendo un plan efectivo de medios que hagan posible esa sensibilización.

Entre los medios de comunicación más usuales y formales en las instituciones educativas están los escritos, como pueden ser las circulares, los boletines, el periódico mural, también el tablero de avisos, los franelógrafos, imantógrafos, rotafolios, retroproyector, anaquel informativo, folletos, instructivos, guías, las publicaciones como las gacetas, los trípticos, los desplegados, la hoja informativa, los manuales como los que se hacen para las bienvenidas, para la organización y los procedimientos internos, también tenemos los medios orales como pueden ser las conferencias con temáticas de interés, los encuentros, las asambleas, los congresos, las reuniones, los altavoces, los círculos de participación, también el contacto material que sucede a través de las ferias, las exposiciones y las exhibiciones con materiales promocionales.

Existen también los medios de comunicación masiva como la radio, la prensa, la televisión y el cine. Contamos también con los medios de reunión o de recreo como excursiones, campamentos, clubes, encuentros deportivos, teatro. Y por qué no aprovechar también los acontecimientos como onomásticos, inauguraciones, fiestas cívicas, celebraciones, reuniones de café, convenciones, concursos, cocteles, comidas, etc..

Contamos también con los medios audiovisuales como puede ser el video, el montaje audiovisual, el circuito cerrado de televisión y la música programada. Se podría contar también con los medios informales que pueden dar buenos resultados, como el rumor, los anónimos y la información fragmentada.

Como se ve, son muchos los medios formales de los que se puede echar mano para hacer que arranque y tenga éxito el cambio que se busca solo que hay que saber seleccionar con cuidado lo que se va a



hacer y depende desde dónde se piensa hacer. Se debe tomar en cuenta la eficiencia y eficacia del medio elegido para asegurar el éxito.

Pero antes de iniciar el cambio se debe tomar en cuenta y analizar algunos elementos que tienen que estar presentes en la iniciativa. Tales elementos se refieren a que el personal tiene que sentir que tiene la capacidad para impugnar la situación que le llevará al cambio, debe estar dispuesto a indicar las nuevas formas de resolver problemas.

Se tiene que explorar una nueva capacidad de trabajo en grupo, armonía para alcanzar metas en común. Se debe estar satisfecho, lo cual implica no tener en curso ningún reclamo bien sea de pagos o de prestaciones, tener sus necesidades básicas relativamente satisfechas.

Si acaso tiene alguna preocupación algún elemento del equipo, en el trabajo sentirá que no lo escuchan o no lo tratan bien, su motivación puede disminuir hasta hacer que desaparezca el interés por hacer el trabajo. Aunque se corre un gran riesgo, si la gente está satisfecha es muy difícil que quiera cambiar.

Si su posición es cómoda no tiene exigencias y desearía que todo siguiera igual. Aquí se debe persuadir en cuanto a que un cambio le beneficiaría por más tiempo, entonces es posible que se sienta mejor y su interés se centrará en aprender algo nuevo.

Por otro lado, hacer cambios implica mucha responsabilidad y esta se debe asumir desde la capacidad que se debe tener para influir o decidir en los espacios que se de y así cuando se tiene influencia o se toman decisiones entonces se asume la responsabilidad, empezando desde un marco común de referencia que se da a partir de la capacidad de la institución para comunicarse con su gente y del conocimiento que esta tenga de los planes institucionales. Porque:

El clima laboral es lo que comúnmente se denomina también como el ambiente de trabajo, determinado por la satisfacción de los integrantes de un negocio, sus relaciones, carga laboral, beneficios, etc. Estos y otros factores inciden en el bienestar general. (S/A. <http://ce.entel.cl/marketing/posts/herramientas-medir-clima-laboral-negocio>. Recuperado el 12 de julio de 2015.)

Es necesario hacer uso de ciertas herramientas que nos permitirán ajustar o reforzar el clima organizacional. Estas herramientas son:

- Análisis del clima organizacional a partir de la aplicación de encuestas de opinión y actitudes con el fin de establecer una especie de auditoría social o percibir el clima social que se tiene. Con este estudio se contará con el diagnóstico de los factores internos y externos de mayor impacto para la institución.
- Desarrollo de equipos de trabajo para trabajar en armonía a partir de objetivos comunes.
- Entrenamiento de habilidades gerenciales para los coordinadores del trabajo. Desarrollo de habilidades para resolver problemas, para tomar decisiones, para aplicar la



creatividad y desarrollar los elementos esenciales de la planeación. Destrezas para la negociación y para ejercer influencia en los demás.

- Análisis de los sistemas de evaluación y recompensa que debe incluir desde satisfacciones personales hasta encontrar formas de pago que no sean motivo de conflictos internos, como los ascensos o estímulos de diversa índole.
- Participación de todos los miembros de una institución educativa. Hacer énfasis entre la gente de que se actuará de una manera diferente a como se estaba haciendo.

Aunque cabe recordar que cambiar el clima no cambia la cultura de la institución pues ésta se fundamenta en un proceso más lento y gradual, con el objeto de transformar la actitud de los individuos hacia costumbres conductuales con destino a mejorar cada vez más su situación y sus condiciones.

En todo caso el clima es equivalente a las condiciones de vida y la cultura alcanza otros niveles, va más allá, esta corresponde al modo de vida. Y aquí hay que alcanzar correspondencias entre el nivel de vida y el modo de vida, que puestas en equilibrio constituyen la calidad de vida de la institución y de los individuos que la conforman.

Hay una técnica y un modo de comunicación que es empleado con más frecuencia para la instauración de la calidad, son los llamados círculos de calidad o de participación. Estos (Baena, 1999:107):

Se integran por grupos de personas, sean estos alumnos, profesores, jefes medios o altas autoridades que se reúnen periódicamente (por lo general cada semana) durante una o dos horas, con el objeto de identificar, analizar y resolver problemas conjuntamente.

Esto significa cierta garantía de que la gente participe en la gestión de sus áreas y representa un medio muy importante para aprovechar la creatividad, el interés y la motivación de los profesores para mejorar la calidad educativa e institucional.

Hasta aquí hemos venido hablando de la comunicación como condición para el cambio hacia la calidad de la institución, donde es necesario el involucramiento de los individuos usando diversas herramientas que serían útiles en ese proceso.

Entonces se hace necesario identificar por nuestra parte las circunstancias que habría que cambiar o innovar en la realidad de la institución donde surge esta tesis. En esta institución hemos ubicado muchas necesidades de cambio, entre ellas está la de conformar equipos de trabajo que identifiquen con claridad que lo que hacen es trabajo docente aunque no tengan la preparación profesional para ello.

- Habría que echar mano de los múltiples medios que para eso existen y hacer conciencia de cambio, no convertirlos en profesores sino provocar que actúen como tales.



- Habría que buscar la implantación de esos círculos de calidad que se someten a cinco etapas que son la iniciación, establecimiento de un plan piloto, buscar el modo de expandir la acción, atender las propuestas que para ello se hagan y buscar la estabilización y evolución del plan.
- Habría que analizar en cada una, primero las actividades que con más frecuencia se realizan, así como los problemas de desarrollo que tengan que hacerse para seguir con el plan y estar al pendiente de las experiencias en otras instituciones acerca de cada una de las etapas antes anotadas.

Para establecer esos círculos de calidad sería necesario cuidar que exista una secuencia lógica, que se insista en el trabajo de equipo, en este caso apoyado por el sistema de recompensas dentro de la institución, que el proceso se ponga inmediatamente en práctica y que se asegure la participación de la gente idónea y por supuesto que ésta se sienta comprometida.

Entonces, si se van crear círculos de participación, habría que estar al pendiente de las etapas y tareas que deberán atenderse para su administración. Estas van desde la iniciación, realizando las actividades de información, atender las expectativas y llevar a cabo la capacitación con el fin de romper la inercia, basarse lo mas posible en un realismo y un pragmatismo que nos produzca claridad y nos permita formarnos expectativas logrables, así como establecer políticas a largo plazo que sean duraderas."También es importante considerar que existen otras vías de motivación, dentro de los programas de Desarrollo Organizacional, compatibles con las anteriores, que son la ampliación de tareas, enriquecimiento de tareas y rotación de tareas." (Martín Hernández A.1991:173)

El plan piloto se relacionaría con el establecimiento de políticas y capacitación con el fin de resolver la estructuración del programa, evaluar continuamente, así como la orientación libre de los voluntarios que se seleccionen.

La etapa de expansión requiere de actividades de información, reclutamiento y capacitación para afrontar los problemas del sindicato, el apoyo institucional, el estilo administrativo así como la localización organizacional.

Para la etapa de propuestas habrá de llevarse a cabo la evaluación y un ciclo de motivación para participantes con el fin de resolver los problemas que representarían los mandos medios y su apoyo, el tiempo de reacción de los altos mandos y calcular los costos de la operación. Para la estabilización y evolución se realiza la capacitación continua enfrentando los problemas identificados con los estímulos y la integración de otros programas.

Pareciera que la excelencia universitaria es un mito que muchos desean hacer realidad, se le ubica como uno de los campos transformativos de este trabajo para ser tratado no como mito sino como



fin del cambio. Es un aspecto al que todo académico tiene aspiraciones. Y *¿qué es la excelencia universitaria?*, para algunos lo es todo, en cambio para otros es nada, así de simple: todo y nada al mismo tiempo.

Con frecuencia la excelencia académica está relacionada con la preparación del profesor, en este caso concretada en sus títulos y grados obtenidos a través de su trayectoria, otra suposición de excelencia académica es relacionada con la cantidad de libros y revistas que se acumulan en la biblioteca o el número de proyectos de investigación registrados en la dirección. *¿Eso es excelencia académica?*. También es una suposición que en la medida que lo antes mencionado adquiriera mayor volumen más cerca se está de la excelencia académica.

En estos tiempos la universidad ha confundido fines con medios. Es común encontrar planes para modernizar los medios que nos conduzcan a mejorar las funciones académicas sin reparar que la finalidad universitaria no es ni siquiera académica, que en todo caso significaría enseñar e investigar, mas bien son otros los propósitos de la educación universitaria, hacer avanzar el conocimiento y transformar sociedades.

Así tendríamos que la enseñanza es para educar y la investigación para transformar a la sociedad. A eso se supedita la función académica. por todo esto de lo que hablaríamos sería de excelencia en los propósitos y los resultados.

El marco importante de la evaluación del quehacer universitario en la búsqueda de excelencia es posible visualizarlo en el grado de educación que logra en sus alumnos y, actualmente, en el grado de influencia social que tienen sus investigaciones. No se puede calificar de excelente a una institución solo basándose en los medios funcionales ya que esto es una creencia mítica que obstaculiza la búsqueda de la excelencia universitaria. Por eso: “la innovación en las universidades no pasa solo por generar una comunicación abierta y fluida en el exterior sino que, en nuestra opinión, se trata también de plantearla para la propia estructura académica y el sistema formativo” (Gros Salvat y Lara Navarra. 2009:227)

La búsqueda de la excelencia universitaria nos conduce a la caracterización del trabajo académico, teórico o filosófico. De esta manera, el concepto de formación académica se relacionaba con formación filosófica o una formación que contiene fundamentos filosóficos, abordar los contenidos de una ciencia en sentido académico significaba que estaba siendo considerada en modo filosófico.

El contenido académico es contenido filosófico, o sea tiene sentido teórico, no práctico. La evolución de la universidad cambia y transforma el concepto de lo académico. Se caracteriza lo académico como aquello que conduce a la formación de profesionales, entonces debería entenderse que lo académico debería preparar al estudiante no solo en el saber sino además en la puesta en práctica de ese saber.



Así es, la universidad prepara al profesional que deberá desempeñarse en lo que se espera de él, aplicando lo que en la universidad aprende. La esencia del conocimiento es poseerlo para poder usarlo y la esencia del trabajo académico debería ser la reflexión sistemática sobre el conocimiento y aplicarse en la formación profesional, que es donde se reflexiona sobre lo teórico y lo práctico.

Entonces la actividad académica es la manera en que se forma a un profesional, dicho de otra manera, la reflexión sistemática del conocimiento en su búsqueda y aplicación es un medio para la formación del profesional.

Por eso en nuestro país (México) no nos permitimos hablar de lo académico sino de la excelencia académica, por lo tanto la excelencia académica es una construcción oral muy usada en el discurso político universitario y eso le da muy distintos significados, desde aquel que solo la utiliza como argumento para adoptar falsas posturas que no sostiene en la acción, hasta quien lo usa para “curarse en salud” y anteponer la excelencia académica como el gran remedio de todos los males de la universidad. Es por eso que:

Entendemos por “excelencia” una calidad superior que hace a las personas o a las cosas dignas de singular estimación. Y por “excelencia académica”, la calidad de ideas, principios o actuaciones de quienes, como profesores o alumnos, se sitúan habitualmente por encima del simple cumplimiento material y rutinario de su deber, constituyendo ante todo un ejemplo vivo de vida coherente. La excelencia así entendida solo es posible en un marco de libertad, competencia y respeto. (Universidad Francisco Marroquín. S/F.:Párrafo 1. De <https://77www.ufm.edu/images/d/d5/excelencia.pdf>. el 12 de julio de 2015)

La investigación es otra finalidad del trabajo que se realiza en una universidad. *¿Qué significa investigar?* Es descubrir una nueva relación causa-efecto, llegar a la explicación de un aspecto de la realidad a través de un método riguroso, se busca el conocimiento a través de distintos métodos.

Entonces el trabajo académico es entendido como la actividad reflexiva en la búsqueda del conocimiento con el fin de formar profesionales e investigar, que se traduce en la actividad por medio de la cual se pueden hacer nuevos descubrimientos y aportaciones al conocimiento.

¿Qué relación hay entre educación y trabajo académico? Educar es ensanchar y promover el desarrollo del potencial humano y esto implica tres cosas: a) Ampliar el horizonte del conocimiento humano, b) hacer mas grande el desarrollo de habilidades para pensar, y, c) propiciar actitudes para desempeñarse de manera constructiva.

El conocimiento se representa por conceptos, ideas principios, datos. Las habilidades son la posibilidad latente de hacer algo, que en todo caso puede ser pensar, manejar el conocimiento con la mente, las actitudes significa ser de alguna manera y se desarrollan entre la



experiencia de la persona y los bienes que busca. Aún así, consideramos que no queda suficientemente clara la relación entre trabajo académico y educación.

Si el hombre se educa en la búsqueda del conocimiento, entonces necesariamente es en esa búsqueda donde se deben desarrollar habilidades y fortalecer actitudes. Entonces el conocimiento encontrado es lo que da forma a la educación del hombre.

Por medio del trabajo académico se concretan dos tipos de formación: la formación profesional y la formación humanista; lo profesional es lo eminentemente práctico y, por otro lado lo humanista es todo aquello relacionado con los valores y la preparación teórica que prepara para sostener una vida digna.

La preparación profesional de un individuo no puede darse sin que de manera paralela se le forme como hombre, aunque el perfil profesional no coincida con el perfil de hombre que se quiere formar. Toda institución educativa de cualquier nivel tiene su ideal de hombre que pretende formar, a eso se dedica, y quienes en ella trabajan se comprometen con la institución y consigo mismos a dedicar todo su esfuerzo profesional a la tarea.

De esta forma el reto que se presenta a las instituciones de educación superior es que simultáneamente a la formación del profesional, se resuelva la formación del hombre, entonces puede decirse que la formación profesional es el medio para formar al hombre.

El trabajo académico que se realiza dentro de una disciplina debe desarrollar las habilidades y actitudes del ideal de hombre que se pretende formar, y aquí puede decirse que es más importante la formación humanista que la profesional y al considerar más importante la formación humanista se está propiciando la formación de un buen profesional. Entonces “la excelencia académica hay que ganarla y defenderla a pulso, por lo mismo solo puede concebirse como resultado de esfuerzo tenaces y renuncias a veces dolorosas, imprescindibles para poder abrir nuevas brechas y derroteros en el campo del conocimiento”(Universidad Francisco Marroquín. S/F, 2°. Párrafo. Recuperado de <https://www.ufm.edu/images/d/d5/excelencia.pdf>. el 12 de julio de 2015)

Parece tautología, pero en los hechos es así. Esto provoca que la formación profesional esté ligada con la formación humanista, y al revés, de tal manera que no es conveniente separarlas.

Hemos dicho que un propósito del trabajo académico es la formación de profesionales, pero estos no estarían debidamente formados si no se considera algo primordial: lo humano. Puede proponerse un manejo integral de la formación profesional y humanista y esto significaría hacer una fusión del concepto tradicional de lo académico con uno más actual y adecuado al mundo de hoy. Y así tenemos que el trabajador académico de hoy no sólo se dedica a la docencia sino también es investigador y divulgador del conocimiento.



Con este trabajo se busca de manera fundamental hacer mas amplio el horizonte del conocimiento, intenta conocer lo desconocido y como docente educar por medio del descubrimiento de lo conocido. Es diferente que el académico busque el conocimiento a que promueva que otro lo haga, lo que implica que una buena formación profesional y humana no puede darse cuando el estudiante solo se da cuenta del resultado de la búsqueda del académico, sino cuando de manera voluntaria se somete a la laboriosa tarea de la búsqueda o aplicación del conocimiento.

Generalmente las universidades establecen un perfil del egresado, con él concluye el trabajo educativo, y este se consigue a través del trabajo académico, por lo tanto, en este caso, la educación se promueve mejor en la medida en que el personal académico tiene los rasgos del perfil del egresado que se quiere formar.

La excelencia universitaria puede tener varias condicionantes para obtenerse, los académicos deben estar convencidos de participar en su búsqueda y, por supuesto aportar lo que esté de su parte para propiciarla. Una manera pueden ser los círculos de calidad que se sujetan a cierta metodología para realizarse. Esta metodología se sustenta en los siguientes pasos (Baena,1991:110):

- El círculo se reúne, las personas hablan por turnos, aportando una idea cada vez. La función del líder o moderador del grupo es promover la libre discusión y no dirigir la reunión.
- Se deben evitar las evaluaciones de lo dicho por la gente y mantener un tono neutro, no tomar partido o defender una idea específica.
- Es necesario apuntar todo lo que las personas dicen sobre un pizarrón o un rotafolio.
- Se le dan varias vueltas al círculo hasta que ya no haya más ideas.
- Se discuten y se amplían sugerencias para resolver el problema.
- Se utilizan mecanismos de consenso o de votación para tomar decisiones.
- Algunos de los puntos se vuelven a discutir la semana siguiente.

Indudablemente es necesaria la etapa de reclutamiento de voluntarios que participarán en los círculos de calidad, y para eso se necesita información que se refiere a, por ejemplo, *¿qué es un círculo de calidad?, ¿quién o quienes pueden utilizarlo?, ¿qué encuentra el participante? y ¿cómo formar parte de él?*

Entre las respuestas a dichas interrogantes encontramos que un círculo de calidad es un grupo de 4 a 10 personas que trabajan en un departamento o coordinación, se reúnen con regularidad, seleccionan o



abordan los problemas y buscan mejorar las relaciones personales para encontrar la mejora de una solución.

Lo pueden utilizar todos los que estén interesados en calidad, mejor vida en el trabajo y desarrollo personal por medio de experiencias participativas; el participante puede encontrar mejor ambiente de trabajo, oportunidad para formar parte del proceso de toma de decisiones, un sentimiento de mayor orgullo en su trabajo, en sus capacidades, logros y, sobre todo, calidad de vida; para formar parte de un círculo de calidad es condición que será estrictamente voluntario, nada forzado.

Un círculo de calidad, además de la experiencia de formar parte de él, permite aprender y utilizar métodos para resolver problemas, generar ideas, hacer análisis gráfico, utilizar diagramas de causa-efecto, fomentar las discusiones y hacer presentaciones.

Las reuniones se sujetan a cierta dinámica supeditada a actividades predeterminadas, como son (Baena, 1999:112):

- Selección del problema
- Recolección de datos
- Determinación de las causas
- Análisis del problema
- Propuestas alternativas
- Implantación de soluciones
- Medición de resultados
- Presentación del proyecto terminado

En el ámbito de la educación superior, estos círculos de calidad pueden dedicarse a la recuperación del trabajo académico, que en instituciones como la nuestra, se ha perdido pues todo mundo hace su trabajo de manera aislada y muy de vez en cuando se reúnen, y no precisamente para abordar el trabajo, sino para cualquier otro asunto.

Como grupos pequeños que son, los círculos de calidad pueden desarrollar mucho trabajo académico de calidad de manera voluntaria, al mismo tiempo entre sus integrantes se procuran para sí mismos y para los demás autodesarrollo y desarrollo mutuo, control académico y enriquecimiento de la especialidad, con la participación de todos los miembros.

Son útiles también los círculos en el nivel de mandos medios, como coordinadores de área o programas académicos donde debe asumirse la toma de decisiones conjuntas sobre las distintas carreras que se desarrollan en la institución.

Indiscutiblemente, la calidad en la educación tiene que sustentarse en una nueva conceptualización que la sostenga, por lo tanto se afirma que difícilmente un profesional podrá ejercer su trabajo con efectividad



en estos tiempos, la búsqueda de la calidad nos conduce precisamente a ella como personas.

En los equipos de personas que trabajan en algo común, a veces hay que tomar decisiones que nos comprometen a todos. Frecuentemente es difícil tomar una decisión que deje complacidos a todos.

Es cuestión de saber llevar al grupo a la conciencia de que existen posiciones fijas en las que es muy difícil ceder, nadie quiere hacerlo y se ponen en juego mecanismos de defensa, flata de evidencias concretas, falso orgullo, etc. Se puede arribar a decisiones que satisfagan a la mayoría, estas son las decisiones por concenso, y una decisión por concenso es aquella:

- en la que todos participan;
- en la que todos tienen conciencia de haber conseguido algo de lo que pretendían;
- en la que todos tienen también conciencia de haber tenido que ceder algo de eso que pretendían.
- el resultado es que la decisión que se ha tomado ya no es totalmente ni mía ni tuya, sino de todos (Moraleta, 1998:104)

Sin embargo, llegar a tomar una decisión por concenso podría reducirse a mera técnica de negociación y lo que se pretende es que sea la expresión del respeto que cada compañero de equipo tiene hacia sus compañeros, sus ideas y sus sentimientos.

5.5. Otra opción para la docencia universitaria: el enfoque socioeducativo

Pongamos atención a las tendencias socioeducativas, a partir del enfoque vigotskiano como una explicación de como aprenden y se construyen conocimientos, considerados estos enfoques en el diseño de planes educativos.

Es necesario tomar en consideración estas tendencias tan solo por fundamentarse en el ámbito de las tendencias que determinan las profesiones y que tienen que ver con el ambiente social.

En otro orden de ideas, puede actualizarse un plan de estudios incorporando en él cursos novedosos sin vínculo con la carrera o profesión y por supuesto que el egresado no necesitará dichos contenidos aprendidos en esos cursos para ejercer su labor profesional, entonces lo que vale es tener presentes las tendencias sociales en las que se ubica la actividad universitaria.

Es oportuno precisar que las economías actuales en todos los países están sustentadas en el desarrollo tecnológico que se vive día a día, desarrollo que se vincula directamente con la investigación científica que se ejerce en las universidades. Innumerables avances sucedidos a lo largo de la historia de la humanidad dan cuenta de ello,



como ejemplos de ello tenemos la sustitución de fuentes de energía, que en un tiempo fue el agua y ahora tenemos generación de energía atómica, otra muestra es el uso de materiales, desde la edad media fue el hierro y ahora tenemos los materiales sintéticos y la fibra óptica, y otros cambios que ha vivido la humanidad como las medidas de tiempo, los centros de difusión, y por supuesto el tipo de tecnología que es muy usual en nuestros tiempos.

Aunque por otro lado tenemos que durante muchos siglos los países que han sido pioneros en descubrimientos científicos no han podido llevar a sus países a innovar tecnologías y al crecimiento económico.

Esto implica que la relación entre desarrollos científicos y el desarrollo tecnológico no es tan fácil o tan inmediatos como podría suponerse. El progreso tecnológico depende del conocimiento derivado de la investigación básica, pero también de habilidades empresariales, talento ingenieril y muchos otros factores.

Por esto los descubrimientos científicos solo se correlacionan moderadamente con el progreso tecnológico y por eso el desarrollo económico no está en la tecnología ni en la ciencia sino en su vínculo y capacidad de realización. Según Rugarcía (1999: 184).

En lo tocante a los profesionales que se encargarían de llevar la realización de los avances tecnológicos (derivados o no de la ciencia) en México sólo 25% de los alumnos de licenciatura estudian una disciplina técnica, en contraste con Japón, donde se generan más ingenieros que en la Unión Americana.

Nos encontramos en una sociedad que basa su desarrollo en el uso intensivo de los conocimientos científicos y empíricos generados para producir satisfactores tecnológicos que le son indispensables.

Algo distinto son los medios para la enseñanza, pues estos son aquellos que se ubican entre el maestro y el alumno y que transmiten un mensaje educativo. Los medios más comunes son el pizarrón, las diapositivas, el rotafolio, etc.

De los medios y su uso se ha desprendido el auge por la tecnología educativa a partir de mediados de la década de los noventa del siglo pasado. Ha llegado a tal grado esta situación que los medios se han confundido con los fines y son tan importantes los medios que se confunde sofisticación con pertinencia educativa e inutilidad o carencia con impotencia docente.

Puede ser calificada una institución educativa por la cantidad de medios para la enseñanza que tiene y aplica, sobre todo libros y computadoras. Después de un juicio de calidad basado en los medios nadie se atreve a poner en duda la calidad de la institución. De hecho algunos medios son tan motivantes que si se saben manejar adecuadamente pueden lograr que los estudiantes aprendan, piensen y se eduquen.



Entonces puede darse que la adquisición o el diseño de medios para la enseñanza sea gradual y selectivo, que poco a poco se vayan adquiriendo los medios más idóneos para interactuar con el joven universitario mexicano de hoy, pero sobre todo que vayan elaborándose los materiales de aprendizaje paralelos para promover una educación mas activa y personalizada.

Porque no hay enseñanza sin aprendizaje, no hay maestro sin alumnos. De cualquier cosa puede prescindirse, menos de los profesores y los estudiantes. El principal elemento de la formación del alumno es el propio alumno, pero el principal agente del proceso que se sigue es el profesor. De tal manera:

Es necesario que el maestro pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El rol del maestro no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el alumno y el ambiente. Dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el guía o acompañante del alumno. (S/A. El rol del maestro. (S/F) Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/rol_maestro.htm.)

El componente institucional que organiza las condiciones para manipular el conocimiento y educarse es el currículo. En él se establecen las finalidades y normas que le dan rumbo al proceso de enseñanza-aprendizaje y es explicable la forma en que ocurre.

La finalidad del trabajo escolar en el salón de clase es promover situaciones que aporten al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, por medio de la selección, organización y aplicación de actividades y medios educativos que hagan posibles los aprendizajes previstos en el currículo.

Diciendo las cosas con verdad, los métodos educativos se convierten en un móvil de los principios educativos en los que basa su labor el maestro. Entonces el verdadero problema es la lucha por encontrar una manera de actuar en la que más fácilmente se puedan desarrollar los principios educativos de quien enseña.

Generalmente el maestro intenta introducir cuestiones metodológicas por las que él pasó cuando era estudiante. Invariablemente se da cuenta de que él es otra persona y sus alumnos también son diferentes, y, por supuesto la temática es obviamente otra. En este triángulo maestro-alumno-temática casi siempre sale ganando la temática, debido a que programas, objetivos y actividades se estructuran pensando solamente en la temática y en sus avances.

Al paso del tiempo el maestro se va dando cuenta que ha vivido un espejismo en el que aparentemente enseña y los alumnos aparentemente aprenden y se da cuenta el profesor de que sus alumnos lo admiran por lo mucho que sabe, pero ellos no están aprendiendo debido a que la temática que está manejando se encuentra muy alejada de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y así, el profesor se convierte en un expositor de cosas que ni él mismo entiende.



Esta experiencia da como resultado que el profesor explore al alumno como otra vertiente del triángulo y se propone sobre todas las cosas en dejara de atormentar a los estuadinales con contenidos demasiados alejados de ellos, se entrega a actividades de actualización didáctica y trata de generar ambientes propicios para que los miembros del grupo puedan expresarse y para poder analizar las inquietudes que surjan, permite que se cambien o supriman algunos temas a juicio de los alumnos y se vuelve muy distendido en la evaluación.

Aunque de forma inmediata se siente nuevamente frustrado al darse cuenta de que muchas veces el estudiante no aprende aunque la pase bien y opine que su maestro es a todo dar.

Mas tarde descubre un sentido mas integral en su trabajo como profesor en el aprendizaje del estudiante, y para que esto suceda, es necesario involucrarlo intelectual y afectivamente. Es muy importante que el estudiante descubra el conocimiento, desarrollo habilidades y actitudes en una participación comprometida que lo prepare para la solución de los problemas mas apremiantes para él y para la sociedad.

Es a través del alumno convertido en exalumno como la universidad toca y transforma la cultura y la sociedad. Y así se va descubriendo que en el aula no solo se manejan conocimientos sino que también se manejan actitudes y habilidades intelectuales que están presentes entorpeciendo su labor docente. Y luego el maestro empieza a darse cuenta de que el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes es mas importante que la acumulación de conocimientos.

Pero no solo eso, sino que a través de la adquisición de los conocimientos se pone en jugo las habilidades humanas y se forman las actitudes. Entonces la búsqueda del conocimiento es un fin y un medio en educación. Fin en cuanto a que las metas de las instituciones educativas es que los estudiantes aprendan, y medio porque al aventurarse en la búsqueda del conocimiento, se ponen en juego las habilidades humanas y las actitudes.

De esta manera el alumno se educa con base en que los conocimientos son la sustancia y las habilidades humanas y las actitudes son las herramientas que el hombre usa en su interacción social. Por eso el aprendizaje memorístico es castrante desde el punto de vista educativo.

Por lo tanto: “El maestro estimula y acepta la autonomía y la iniciativa de los estudiantes. Esta autonomía, iniciativa y liderazgo ayudan al alumno a establecer conexiones entre ideas y conceptos, le permiten plantearse problemas y buscar soluciones”. (S/A. El rol del maestro. (S/F) Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/rol_maestro.htm.)

También se puede advertir que el aprendizaje que educa o deja huella permanente sólo se da si el estudiante construye en si mismo. Entonces, la labor del maestro es la de promover que el estudiante se eduque a partir de lo que tiene en ese momento, y que son: conocimiento,



habilidades y actitudes, pues es imposible aprender algo que esté muy por encima de lo que en ese momento somos.

Reflexiones de síntesis

La innovación adquiere un sinnúmero de significados que se incorporan al discurso de académicos, docentes e investigadores y que es más común el término desde que se advierte el divorcio entre la educación formal universitaria y el sistema productivo, que al final de cuentas es quien absorbe la contratación de egresados universitarios.

Este concepto es más comúnmente incorporado al medio empresarial o sistema productivo, pues en sus entrañas se llega a contar con departamentos o secciones dedicadas a la innovación, lo que desata la competencia entre empresas y esa es una razón por la que se sigue esperando que haya similitud de objetivos entre sector laboral y sistema educativo, sobre todo a nivel superior.

Se espera que el conocimiento se convierta en prioridad en las universidades, que pudieran incorporar currículos con nociones innovadoras que preparen mejor, profesionalmente hablando, a sus egresados. Y eso debería ser el principal objetivo: innovar los currículos y tener un conocimiento más puntual de lo que el sector laboral está requiriendo para incrementar su productividad.

Innovación y mejora no son lo mismo, pues la segunda puede planificarse y realizarse de manera alternativa, pudiéndose predecir resultados; innovar significa la mejora de procesos y productos y además generar un cambio absoluto.

Innovar supone la predisposición a los cambios absolutos en los procesos que nos llevan a los servicios y productos. Así, innovar es relacionable con lo creativo y nuevos procesos. En todo caso innovar tiene que ver con atributos de ciertas personas con capacidades especiales, propensos a la generación de nuevas ideas y nuevas maneras de hacer las cosas.

En cuanto a la innovación en docencia e investigación, las universidades no consideran la innovación como algo propio, no se habían preocupado por su aplicación en su planta de académicos. Más bien consideraban a la innovación como algo orientado a la solución de problemas, poniendo atención al inicio y al final del proceso. Se consideran dos enfoques o metodologías que conciben la innovación, y son la analítica y la interpretativa.

En el enfoque analítico lo más importante es el proyecto, con inicio y final bien definidos, centrando la gestión en la consecución de las metas, preocupándose los gestores en la negociación del producto final, eliminando ambigüedades. En el enfoque interpretativo, lo más importante es el proceso, en el que no se propician inicios y finales bien definidos, centrándose la gestión en la dirección del proceso.



La innovación es resultado de la investigación; entre académicos hay quienes se involucran en todo lo que implique innovar, pero también los hay quienes obstaculizan todo intento de innovación. Existen diferentes tipos de innovación educativa, empezando con aquellas innovaciones relacionadas con la orientación social, que buscan un impacto tanto en el qué como en el cómo. Hay también innovaciones en el contenido, que impacta la secuenciación e intercambio de contenidos y acciones, que pueden fomentar el autoaprendizaje.

También distinguimos las innovaciones metodológicas que incorporan herramientas y estrategias, apoyadas por diversas estrategias formativas, por medio del uso de tecnologías de la información y la comunicación en función de las necesidades y competencias de los estudiantes, la naturaleza de los contenidos y su diseño pedagógico.

El concepto de innovación y calidad puede aplicarse en la educación superior. Muchos profesionales no docentes se incorporan a la docencia universitaria, cuya principal misión consiste en preservar el nicho de conocimiento de su profesión.

El concepto de calidad se convirtió en toda una corriente que causó muchas adhesiones entre la masa intelectual y académica. Al principio sólo era una moda que pronto se superaría, y se predecía que en México no alcanzaría los resultados como para considerarla importante.

Atender los procesos de calidad para innovar en la universidad tiene sus costos, pues ponerlos en práctica implica movilizar recursos, tanto humanos como financieros, traducidos en horas/hombre, que requiere, por supuesto, la destinación de presupuesto.

Aplicar la calidad abarca el tocamineto de muchos espacios, va más allá, metiéndose en los espacios de una profunda comunicación. La necesidad comunicativa se pone en evidencia, sobre todo en la parte operativa de los círculos de producción, en donde no se permite tratar a la gente de manera más personalizada, convincente y persuasiva.

Las universidades se han dado cuenta de la necesidad de incorporar la calidad a sus procesos, sobre todo, se han involucrado en tareas de innovación de sus currículas recurriendo a los conceptos de calidad.

Así la calidad total se difunde más allá de los límites del aparato productivo, es entendible que este concepto se extienda a otras ramas, como el ámbito universitario por ejemplo. Es aquí donde se introduce el concepto de excelencia como propuesta educativa en las universidades.

El significado se ha llevado a medidas prácticas que hacen posible responder a la excelencia en su totalidad, haciendo posible ésta en la realidad. Entonces la calidad total se convierte en el modo de hacer las cosas para lograr la excelencia.

En educación superior, aplicar la calidad total implica involucrar a todo ya todos, incluyendo el aparato administrativo, la dirección, la coordinación académica, para que la enseñanza-aprendizaje sea un buen espacio para la investigación. Las universidades son la población donde



se dirigen los servicios de calidad, pues va destinada a los alumnos, los profesores, trabajadores y autoridades.

El ciclo de calidad en la vida académica abarca la puesta en marcha de distintas fases, empezando por el trabajo administrativo y escolar y siguiendo con el trabajo académico, coordinaciones académicas que llevan el control de la enseñanza-aprendizaje que realizan trabajadores académicos capacitados.

Otro modo de innovación es la planeación estratégica, considerando que planear significa anticipar, predecir y preparar resultados sobre cualquier actividad que se realice, buscando resultados positivos, enmarcados en una programación determinada, como podría ser el proceso educativo, pues está sujeto a la planeación de cómo se va a hacer en cuanto a la dosificación, desarrollo, evaluación y tendencias de ésta.

Es necesario formar colectivos de trabajo y a lo largo de todo el proceso de planeación se da un gran esfuerzo participativo de todos los integrantes del colectivo. Por eso se recurre a la planeación estratégica para instaurar la calidad total.

Por otro lado, la creatividad es otro modo de introducir innovación considerando la creatividad como una manera de innovar a partir de ideas nuevas, nunca aplicadas con el fin de renovar los procesos académicos en la universidad. La creatividad se asocia con facultades excepcionales que convierten al ser humano en algo único, especial.

Se necesitan grandes y brillantes ideas para pensar los cambios y rediseños que darán forma a una nueva currícula. Por eso, innovación y creatividad parecen sinónimos que conjugan dos tipos de acciones que producen los mismos resultados. Se deben conjugar los talentos y las mentalidades de los creativos para poner en juego sus habilidades y conocimientos, con el fin de lograr la innovación.

Ejemplos de creatividad aplicada en la pedagogía pueden ser Montessori, Piaget y Gesel, quienes se refieren a la autogestión y al autoaprendizaje, la desestructuración y la reestructuración de conceptos. Estas iniciativas pronto se impusieron en el capital de conocimientos, tanto que dieron origen a nuevas teorías explicativas de cómo aprende el ser humano.

Este enfoque de creatividad alude a un estado de ánimo particular en el que se requiere de cierto grado de tensión o la aparición de un conflicto o problema por resolver, para que en la búsqueda de solución surja el proceso creativo.

Hoy nos podemos referir a la creatividad en un tono más democratizador, en el cual cualquiera puede demostrar ideas creativas en los distintos órdenes de la actividad laboral. Así, crear y compartir se convirtieron en una cualidad que cualquiera puede tener a través del uso del pensamiento lateral y divergente.



Es poco lo que se habla de creatividad como recurso pedagógico. Existen dos modos o tendencias para explicar la creatividad, uno es el oriental y el otro el occidental, este, uno es el oriental y el otro el occidental, este más cercano a nuestra cultura y el otro convertido en un modo muy favorecido por aquellos que tienen tendencia a acercarse más a este modo.

Desde el modo occidental se dice que la creatividad se origina en un estado de tensión o la aparición de un conflicto y entonces surge la creatividad ón de un conflicto y entonces surge la creatividad para resolver ese conflicto. La creatividad es considerada un estado de ánimo tranquilo, calmado, sereno, , de silencio y sin diálogo interno.

Es la creatividad uno de los conceptos más llamativos en los ambientes culturales y escolares de nuestro tiempo. Es algo a lo que nadie cuestiona. Es concebida como la combinación de elementos aparentemente sin conexión.

Existen distintas estrategias que podrían hacer posible la innovación en la universidad. La planeación estratégica nos permite predecir desde dónde partimos y hasta dónde queremos llegar, igualmente nos da una visión global de los objetivos y metas que queremos alcanzar. El dilema que enfrentamos no se sitúa en cambiar o no, ubicando esa disyuntiva en la oportunidad de aplicar oportunamente lo que se pretende innovar.

Para todo esto hace falta una condición insustituible: tener conciencia de la necesidad de cambio. Hacer el equipo es la primer tarea. Hay que prepararnos para eso. Se debe tener la intención entre los miembros del equipo.

La condición para generar el cambio efectivo en la organización o institución está supeditada a un funcionamiento eficaz de la comunicación. La oportunidad para hacer el cambio es poner en marcha un mecanismo de mejora de la comunicación en el trabajo que se ha de realizar. Esta tendrá que ser constante y efectiva.

Antes de iniciar el cambio se debe tomar en cuenta y analizar algunos elementos presentes en la iniciativa. El personal tiene que sentir que tiene la capacidad para impugnar la situación que le llevará al cambio, y debe indicar las nuevas formas de resolver problemas. Cambiar el clima no cambia la cultura de la institución.

El clima es equivalente a las condiciones de vida. La excelencia universitaria es un mito que muchos desean hacer realidad. La excelencia es una suposición con la que se han propiciado algunas confusiones, estas se refieren a que confundimos como excelentes las universidades que hacen uso frecuente de las tecnologías de la información y la comunicación y no siempre tiene relación directa una cosa con la otra.

Por otro lado, en la consideración del trabajo académico, hemos dicho que su propósito es formar profesionales, considerando además la formación humana, y con el perfil de egreso concluye el trabajo educativo. Una innovación necesaria es formar los círculos de calidad,



catalogados como un grupo de cuatro a diez personas que trabajan en un departamento o coordinación, reuniéndose con regularidad para abordar los problemas que se tienen y buscar mejoras a esos problemas.

Otro modo de innovación se ubica en el papel de la tecnología, encontrando que nuestra sociedad, basa su desarrollo en el uso de la tecnología. Y por último consideramos el currículo, encontrando que la finalidad del trabajo escolar es promover situaciones que aporten al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, seleccionando, organizando y aplicando actividades y medios educativos que hagan posibles los aprendizajes previstos en el currículo.

A cotinuación, abordaremos el capítulo donde se presentará el diseño de la investigación a partir de unas consideraciones generales, la estructura general y sus fases, las características generales del diseño, la preocupación investigativa, las técnicas e instrumentos de recogida de la información y el tratamiento de la información.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6.

**DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**





Introducción

En este capítulo se detalla el diseño de la investigación, donde se parte de un paradigma cualitativo con un diseño etnográfico, en un colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos.

La investigación social en su carácter empírico nos permite interpretar la información que recogemos en forma de datos gracias a la estadística, sin embargo, el diseño se vuelve complejo en la medida que crece el número de variables pero los resultados que se obtienen adquieren más valor.

Se aportan las características de la investigación cualitativa desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1996:23). Igualmente se presentan las características de la etnografía como modelo de investigación cualitativa, se presenta como una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural, se aluden cinco tipos de etnografías que son: las procesales, la holística o clásica, la particularista, la de corte transversal y la etnohistórica.

Igualmente se incluyen algunos elementos de la investigación descriptiva, y se aplica un escalamiento tipo Likert a una población de 16 personas que son el colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos.

En este informe el aspecto cualitativo tiene mayor peso específico, haciendo uso también de las fuentes documentales y bibliográficas, teniendo la observación como piedra angular del conocimiento.

Se hace alusión a la estructura general y fases del diseño investigativo en el que se citan doce características del modelo que se presenta.

Se describe el instrumento aludiendo a las características que contemplan cinco dimensiones que son: relación profesor-alumno, desarrollo académico-institucional, conocimiento de la materia de trabajo, actualización y comunicación y trabajo colectivo.

También se presentan las características de dos tipos de cuestionarios, cerrados y abiertos. Se proponen seis pasos para hacer un análisis sistemático de las entrevistas aplicadas. Se aportan las características generales del diseño investigativo. Se menciona que se aplicó el método observacional al analizar casos particulares (docencia y perfiles profesionales).

Hemos trabajado el método etnográfico ya que la intención de la etnografía educativa es lograr una comprensión profunda de la acción social que tiene lugar en la educación para producir teoría. Se dice que la etnografía admite y valora la subjetividad de la persona que investiga, por lo que se constituye en asunto principal dentro del diseño metodológico en esta tesis.

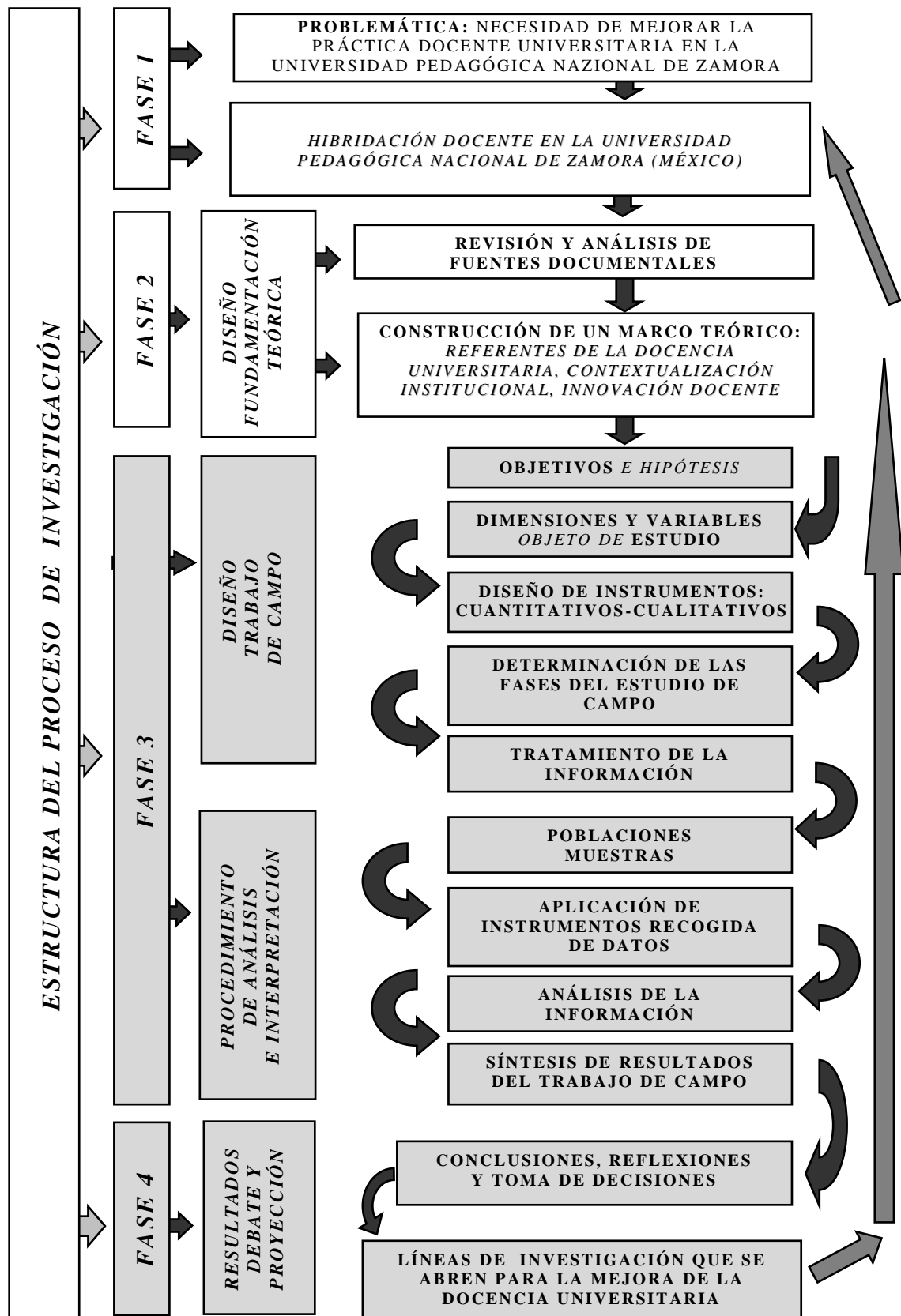


Figura nº 10. Estructura del proceso de investigación (A partir de Álvarez-Arregui, 2002)



6.1. La preocupación investigativa y Objetivos

En esta investigación se pretende profundizar en la realidad del profesorado de la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora, si bien, somos conscientes de que entre los coordinadores de programas académicos existentes en la Institución existe una diversidad de opiniones en torno a los perfiles profesionales de los docentes.

Esto ha sido una constante preocupación investigativa que durante el periodo comprendido entre 2012 y 2014 se intentó sistematizar a través del presente trabajo de investigación desarrollado en la unidad UPN-162 de la Universidad Pedagógica Nacional en Zamora, Michoacán. De ahí que esta tesis doctoral se centro en cómo ha sido el desarrollo de la práctica docente del profesorado, sus perfiles profesionales y cómo estos aspectos inciden en su desempeño como académicos en carreras para las que no fueron formados previamente.

En la introducción de este trabajo ya se plantean los propósitos de este estudio y que constituyen el eje rector de todo el proceso. No obstante, es de rigor que en esta investigación se plantea un objetivo general que se operativiza en varios objetivos específicos que se relacionan con las distintos aspectos plasmados en los instrumentos de recogida de información.

Objetivo general

Analizar la docencia universitaria y los perfiles profesionales de los profesores en la UPN-162, desde el enfoque de la hibridación docente y como base para el diseño de un proceso de mejora institucional.

Objetivos específicos

- Identificar las características de la docencia y describir el perfil híbrido del docente universitario en la UPN-162.
- Revisar la evolución del enfoque teórico sobre la hibridación docente
- Explicar e interpretar la hibridación docente existente en la UPN-162.
- Profundizar en las relaciones docente-alumnado.
- Analizar el desarrollo académico institucional de la UPN-162.
- Reflexionar sobre el conocimiento que el profesorado muestra hacia las materias objeto de su docencia y, con ello, sobre los aspectos de la actualización docente.
- Analizar cómo se constituyen los procesos de comunicación y trabajo colectivo.
- Conocer la realidad institucional desde la perspectiva de los docentes con responsabilidad en los programas impartidos en la UPN-162.



- Describir el contexto en el que se desarrolla la formación en la gran empresa y valorar la importancia que se concede al proceso formativo (detección de necesidades, planificación, programación, ejecución y evaluación).
- Conocer el papel, implicación y responsabilidad de los agentes de la formación con especial énfasis en el formador.

6.2. Características generales del diseño

La docencia híbrida, los perfiles profesionales y las características laborales de la planta académica son las categorías de análisis sustantivas que se consideran en el presente trabajo, mismas que se han considerado en el diseño metodológico para el trabajo de campo del que se da cuenta en la presente tesis.

Desde la postura de Campbell (Campbell y Stanley:1973 y Cook y Campbell: 1979) con una tendencia revalorizante entre lo cuantitativo y lo cualitativo, propone ambas perspectivas bajo un enfoque indispensable e insustituiblemente complementario, reconociendo que la ciencia depende casi totalmente de la evidencia cualitativa y del reconocimiento del sentido común (Campbell:1979,b) y, según Cook y Reichardt (1986) no están reñidas entre sí.

Considerando que los métodos de investigación en educación pueden clasificarse de acuerdo con distintos criterios (Bisquerra, Op. Cit. P. 62) y, según el proceso formal bajo el que se ha realizado el presente reporte de investigación, se aplicó el método observacional al analizar casos particulares (la docencia y los perfiles profesionales de los profesores de la UPN-Zamora, desde la visión de las y los coordinadores de programas académicos frente a nuevas necesidades formativas) a partir de los cuales se pueden extraer interpretaciones de carácter general.

El diseño metodológico se fundamenta en el paradigma cualitativo porque:

- La investigación cualitativa es *inductiva*. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados.
- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una *perspectiva holística*; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ve las cosas como si ellas *estuvieran ocurriendo por primera vez*.



- Los métodos cualitativos son *humanistas*. Los métodos utilizados para estudiar a las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.
- Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
- Para el investigador cualitativo, *todos los escenarios y personas* son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para ser estudiado.
- La investigación cualitativa es un *arte*. Los métodos cualitativos no han sido refinados ni estandarizados como otros enfoques investigados.
- El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento.

Se ha trabajado el método etnográfico puesto que la intención de la etnografía educativa es lograr una comprensión profunda de la acción social que tiene lugar en la educación para producir teoría, es decir, marcos interpretativos que amplíen y refinan el debate en torno a lo educativo.

Para la etnografía educativa la teoría es un sistema abierto que nos proporciona el lenguaje necesario para dialogar sobre lo educativo. No aspira a desarrollar grandes teorías de carácter abstracto, sino teorías medianas apegadas al objeto de conocimiento construido.

La teoría que se elabora desde la etnografía tiene sentido en la medida que dialoga muy cercanamente con su objeto de estudio. Sólo al dar cuenta de él, tiene sentido porque estas teorías no apuntan a la generalización de sus hallazgos, sino a la descripción densa de un fenómeno particular. Su fortaleza está en su capacidad de develar los significados latentes que están en acciones humanas singulares.

La etnografía en general, y la etnografía educativa en particular, como descripción densa pretende registrar los procesos sociales tal como se dan en la realidad, desde la interpretación que hacen de esa realidad los sujetos sociales y el mismo/a investigador/a. Busca documentar aquello que no está documentado. Por eso, “al tratar de delimitar qué es la etnografía, uno de los mayores problemas consiste en el hecho de que en medios educativos tiende a considerarse como un método.. En cambio, pocos antropólogos caracterizarían la etnografía como un método” (Rockwell, 2009:18)

La etnografía como producto es un trozo de cultura pública accesible a todos y todas para que sea reinterpretado y utilizado para la



toma de decisiones educativas, para la formulación de políticas curriculares, para producir cambios en los procesos educativos, para criticar y mejorar el sistema educativo, etc.

La etnografía admite y valora la subjetividad de la persona que investiga. Tanto así que afirma que la etnografía como producto de la investigación es una síntesis de la interpretación de los sujetos sociales y del investigador/a. Esto no significa que la etnografía es un artefacto plagado de subjetivismo.

Por el contrario, la etnografía demanda un esfuerzo mayor de la persona investigadora para autocontrolar el sesgo que inevitablemente impregna cualquier tipo de investigación.

Para ello recurre a algunos recursos básicos que tienen status de principio y que le dan una particular característica a este tipo de investigación: la confesión teórica (la explicitación de sus opciones teóricas), la vigilancia epistemológica (el control de prejuicios, estereotipos, preconceptos, la suspensión del juicio), el extrañamiento (ver las cosas con ojos nuevos), el cuidado de las personas investigadas (confidencialidad, receptividad, empatía), reflexividad (consciencia de que uno/a mismo/a es parte de la realidad estudiada).

Estos principios dan fundamentación a la idea central de la metodología etnográfica en el sentido de que la persona investigadora es el principal instrumento de la investigación.

La investigación parte de la formulación del problema y la pregunta que guiará la investigación. Las preguntas no plantean la búsqueda de causas sino de las piezas visibles y ocultas que configuran un fenómeno determinado.

Comienza con un proceso de inmersión en el mundo que es el referente empírico de la investigación. Desde una mirada abierta se va focalizando progresivamente la atención conforme avanza la descripción minuciosa del entorno.

Como resultado aparecen pistas cualitativas que permiten construir el objeto de estudio. La tarea central del etnógrafo/a es básicamente observar, registrar, analizar e interpretar. Los momentos de la investigación no tienen una secuencia lineal ni cancelatoria.

La persona investigadora va del diseño al trabajo de campo, de la escritura al análisis, del análisis al diseño, del diseño a la teoría. La estructura de la investigación etnográfica tiene un carácter flexible y dinámico.

Se utilizan diferentes técnicas y hay espacio para la creación de otras más, pero son tres las más comúnmente usadas:

- **La observación:** Se caracteriza por registrar todos los detalles de los eventos que ocurren en el trabajo de campo. Inclusive se registran las reacciones, sensaciones, análisis instantáneos o intuiciones del investigador, que se producen durante la observación.



La observación etnográfica tiene un código que permite brindar una información rigurosamente precisa. Registra tanto la oralidad como el lenguaje corporal. Como técnica, este tipo de observación es utilizada dentro de otro tipo de investigaciones cualitativas. Sin embargo es preciso aclarar que hacer registro etnográfico no es hacer etnografía. Sólo es hacer uso de un recurso técnico.

La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos (Taylor, S. J. y Bogdan, R., 1987)

- La entrevista a profundidad: es una entrevista no estructurada, sin pauta fija que se caracteriza por armarse como una conversación. Las preguntas suelen solicitar descripciones generales e ir centrándose en los tópicos que interesan tanto al entrevistador/a como a la persona entrevistada. Las preguntas van pidiendo aclaraciones, ejemplificaciones, contrastación, etc.
- La revisión de fuentes documentales: la etnografía tiene sentido en contextos determinados y por eso es necesario complementar la información producida por las técnicas anteriores, con fuentes documentales que den cuenta de datos históricos y contextuales que le den coherencia a la investigación.

La observación constituye una práctica cotidiana. Observamos para situarnos en un determinado contexto o situación sociocultural (un "escenario"). Observamos para informarnos acerca de las características de éste y para actuar en consecuencia con ellas.

Observamos para establecer un registro visual sistemático y deliberado de los hechos en el momento en que ellos ocurren, reflejando de esta manera la espontaneidad de la vida social urbana.

Como técnica de investigación supone una clara diferenciación de roles y posiciones entre observador y actor social

La mera observación ubica al investigador fuera del grupo social estudiado, lo que le permite registrar detalladamente los distintos momentos y eventos de la vida social (Guber, 2000:57).

La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador desde "dentro" del grupo social estudiado. (Guber, 2000:57), mientras más participa, menos posibilidades hay de registrar; mientras más registra, menos posibilidades tiene de participar.

El proceso seguido en esta investigación comenzó con una recolección de datos a través de la aplicación de los instrumentos y después de un tratamiento estadístico básico de los datos y de su interpretación nos da a conocer los aspectos que se consideran esenciales sobre la docencia y el perfil profesional de los docentes de la unidad UPN-62, en Zamora, Michoacán, y que han resultado fundamentales para



definir con mayor precisión el problema abordado en la presente investigación.

En todo caso, estos resultados iniciales son importantes al conectarlos con las sugerencias de mejora institucional que se proponen al final de este trabajo.

De acuerdo a la naturaleza de los datos, reafirmamos la tendencia complementaria entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sin dejar de considerar que se trata de una investigación desde dentro, concibiendo la realidad desde una perspectiva humanística, en la que los profesores y los coordinadores de programas son considerados el elemento principal de cambio para mejorar.

6.3. Metodología

En esta investigación se parte de un paradigma cualitativo, con un diseño etnográfico, en un colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos como parte del trabajo investigativo realizado, el cual se ha desarrollado desde la implementación de un plan de trabajo flexible.

Taylor y Bogdan (1996:23) consideran las siguientes características de la investigación cualitativa:

- *1. La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.

Comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente. Ésta es una de las diferencias torales con el enfoque cuantitativo.

- *2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.* Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

- *3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personans que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

En la observación participante, tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que hayan llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.



Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (Emerson, citado en Taylor y Bogdan: 1996).

Esta característica de la investigación cualitativa proviene del planteamiento que Blumer presentó en 1928, en el cual sostiene que el hecho definitorio de la investigación naturalista es su respeto por la naturaleza del mundo social.

Blumer contrasta la investigación naturalista con otras estrategias: experimentos de laboratorio; estudios centrados en productos y no en procesos; investigaciones que inician con un modelo preconstruido de lo que se estudiará, haciendo contacto con el mundo real por medio de las deducciones de dicho modelo, e investigaciones que reconstruyen un cuadro de sucesos pasados y proceden a estudiar la reconstrucción.

La concepción de Herbert Blumer de la investigación naturalista parece basarse en diversos contrastes con la tradición dominante de la investigación social:

- Se investiga en el entorno del mundo real, en vez de hacerlo en entornos creados específicamente para los fines de la investigación.
 - Se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador, en vez de ejercer el control físico de las variables, esencial en la experimentación de laboratorio.
 - Se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos, y la decisión de qué datos obtener y cómo obtenerlos se toma en el curso de la investigación; esto, en contraposición a la preestructuración de la recolección de datos característica de las encuestas.
 - Se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, en vez de basarse en entrevistas o cuestionarios diseñados para documentar los tipos de actitudes y personalidades.
 - Se construye y se reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia, en contraposición con aquella investigación que se aboca a probar una serie de hipótesis predefinidas (M. Hammersley 1990:156-157).
- 4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica, y por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.



Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer lo explica como sigue:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador *objetivo* y rechazando el rol de unidad actuante equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo; en el proceso de la interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante lo emplea (1969: 86)

- 5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* El investigador cualitativo ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.
- 6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca la *verdad* o la *moralidad*, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales.

Así, la perspectiva del delincuente juvenil, es tan importante como la del juez o la del consejero; la del paranoide, tanto como la del psiquiatra.

En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los desviados) a menudo tienen un foro para exponer sus puntos de vista. Oscar Lewis, célebre por sus estudios sobre los pobres en América Latina, escribe: “He tratado de dar una voz a personas que rara vez son escuchadas”.

- 7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.

Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como la belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos.

Aprendemos sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales.

- 8. *Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten



permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo un conocimiento directo de la vida social, no filtrada por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias.

Mientras los investigadores cualitativos subrayan la validez interna, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y en la reproducibilidad de la investigación. Algunos autores consideran que a la confiabilidad se le ha atribuido una importancia excesiva en la investigación social.

Nos concentramos en la coherencia sin preocuparnos mucho por si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez hayamos aprendido una enormidad sobre la manera de seguir un camino incorrecto con un máximo de precisión. Esto no significa que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión impresionista ni informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a algunas personas.

Constituye una investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos. Esto es a lo que los autores sajones denominan *rigor*.

(...) Si deseamos producir estudios válidos del mundo real, no es posible lograr una confiabilidad perfecta. El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigoso y su éxito depende de la capacidad del investigador.

- *9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son, a la vez similares y únicos.

Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se puede hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos debido a que en cada escenario o por medio de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado.

Algunos procesos sociales que aparecen con un relieve bien definido en ciertas circunstancias, en otras solo se dibujan tenuemente.

- *10. La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como



otros enfoques investigativos. Esto en parte constiuye un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros,(...) y de narraciones directas de investigadores de campo; también refleja la naturaleza de los métodos en si mismos.

Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Son artífices alentados a crear su propio método. Siguen directrices orientadoras, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica.

En cuanto a la etnografía, como modelo de investigación cualitativa, tenemos que la etnografía es la descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural, y es originada en la antropología cultural, según Cresswall (1988). También es considerada la etnografía como una forma de mirar y distingue entre simplemente ver y mirar (Wolcot, 1999). Plantea además como propósito de la investigación etnográfica la descripción de lo que las personas de un lugar determinado hacen habitualmente, explicando los significados atribuidos a ese comportamiento y presenta sus resultados de manera que sobresalgan las regularidades implicadas en el proceso cultural.

Cuando se encuentra en una situación valiosa para su estudio según Wolcot (1999), un etnógrafo se pregunta *¿qué está sucediendo aquí?* o *¿qué es lo que las personas de esta situación deberían saber para hacer lo que están haciendo?*

La investigación etnográfica debe profundizar con preguntas adicionales en el significado de las cosas para las personas estudiadas. Generalmente, por medio de la observación participante, la etnografía puede requerir de un estudio prolongado del grupo. Así el investigador está dentro de las actividades diarias del grupo o realiza entrevistas con sus miembros.

La etnografía se ha ocupado de los estudios clásicos de grupos culturales también conocidos como primitivos en los orígenes de la antropología cultural.

Para Boyle (1994), tal vez el factor determinante del subtipo de etnografía sea la unidad social que el etnógrafo desea estudiar. La autora propone cinco tipos de etnografías.

- *Etnografías procesales.* Describen ciertos elementos de los procesos sociales. Estos pueden ser analizados funcionalmente, si se explica cómo ciertas partes actuales de la cultura o de los sistemas sociales se interrelacionan dentro de determinado lapso y se ignoran los antecedentes históricos. También se analizan diacrónicamente si se pretende explicar la ocurrencia de sucesos o procesos actuales como resultado de sucesos históricos, tal como ocurre con el reporte etnohistórico.
- *Etnografía holística o clásica.* Se enfoca en grupos totales y amplios. Generalmente estos reportes, por su extensión, presentan la forma de libros. Ejemplos de estos estudios son



los clásicos de Malinowsky sobre los habitantes de las islas Trobriand.

- *Etnografía particularista.* Es la aplicación de la metodología holística en grupos particulares o en una unidad social. Ejemplos de esos estudios son el de Caudill (1958) y el de Goffman (1961) sobre la etnografía de los hospitales psiquiátricos, o el de Hanley (1979), que estudia una unidad de cancerología. Morse (1994) sugiere la denominación etnografía para estudios como los que realizan las enfermeras en unidades hospitalarias.
- *Etnografía de corte transversal.* Se realizan estudios de un momento determinado de los grupos que se investigan, y no procesos interaccionales o procesos en el *tiempo*.
- *Etnografía etnohistórica.* Implica el recuento de la realidad cultural actual como producto de sucesos históricos del pasado. Un ejemplo de este tipo de *estudios* es el de Villarruel y Ortiz de Montellano (1992), en el que exploran las creencias relacionadas con la experiencia del dolor en la antigua Mesoamérica.(Álvarez-Gayou, 2010: 77-78)

En consideración a la no predeterminación del curso de una investigación etnográfica, se incluyen algunos elementos de la investigación descriptiva ya que se aplica un escalamiento tipo Likert a una población de 16 elementos, que constituyen el colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos en la Unidad UPN-162 de Zamora, Mich., Mex., durante el ciclo 2013-2014. El escalamiento tipo Likert:

Se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externar su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala.

A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández, 2010: 245)

Cuando la meta del investigador es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, esto es, detallar cómo son y se manifiestan, hace falta recurrir a un estudio descriptivo, y:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (Hernández, 2010: 80)

El presente informe de investigación es trabajado paralelamente desde las perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas. El aspecto cualitativo tiene mayor peso específico ya que el investigador se asume



como instrumento de medida, pues la mayoría de datos manejados tienen su origen en el criterio de éste.

En este aspecto, es la observación el método utilizado ya que son personas las que constituyen el campo de investigación y el trabajo etnográfico se considera desde el acercamiento a la población de estudio hasta la manera de involucrar al colectivo de coordinadores (muestra poblacional) en la posibilidad de analizar los resultados del informe con la finalidad de incorporar mejoras a la docencia universitaria, que permitieran transformar y resolver aspectos de ésta relacionados con la hibridación docente, en aras de rendir mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes de esta Universidad.

No se descarta el uso de fuentes documentales, además de la observación, como estrategias de recogida de información, sobre todo por la posibilidad de verificar o fundamentar hechos descubiertos inicialmente mediante actividades de observación o entrevista, aunque la elección de métodos de recogida de datos se reexamina y puede modificarse continuamente durante el proceso de investigación.

En torno a la observación, podemos decir que:

Desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. Incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de la vista, inicia su relación y su conocimiento del mundo a través de la observación.

Un recuento de la observación formal nos trae, entre las primeras, las observaciones botánicas de Aristóteles en la isla de Lesbos, así como las crónicas derivadas de la observación de Heródoto sobre las guerras greco-persas.

Augusto Comte, el fundador de la sociología, señalaba que la observación era uno de los cuatro métodos medulares de investigación sociológica (junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación).

Todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva (Alvarez-Gayou, 2010: 103-104).

La obtención de datos visuales no es lo único que se obtiene de la observación, pues en ésta se ponen en juego todos los sentidos, así la observación tiene como fin obtener la obtención de impresiones del mundo circundante poniendo en juego todas las facultades humanas.



6.4. Estructura general/fases

El diseño de la investigación tiene las siguientes características:

- Se constituye en un trabajo que se asume desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.
- El investigador se asume como instrumento de medida.
- La mayoría de los datos se originan en el criterio del investigador.
- El método empleado es la encuestación y la entrevista..
- El trabajo etnográfico se hace a través del acercamiento a la población de estudio.
- Son utilizadas fuentes documentales, además de la observación.
- Se revaloriza lo cuantitativo y lo cualitativo.
- La investigación parte de la formulación del problema y la pregunta que guiará la investigación.
- El investigador va del diseño al trabajo de campo, de la escritura al análisis y del análisis al diseño.
- El plan de trabajo es transversal, ya que en un mismo momento se estudian los individuos y los fenómeos.
- La realidad se reduce a un sistema de representación más fácil de tratar y de analizar, a través de la observación participante y la entrevista informal.
- Se aplica una escala de Likert en el cuestionario y un guión de entrevista.

Después de la aplicación del instrumento se hace un análisis sistemático, éste debe seguir una secuencia y un orden. Krueger (Álvarez-Gayou, 2010: 187-188) propone seis pasos:

- El primero, la fase de obtención de la información, consiste en contar con una secuencia ordenada de preguntas, de las menos complejas a las más complicadas, que permita que las personas vayan profundizando en su introspección.
- El segundo paso equivale a la captura, la organización basta con el registro electrónico (grabación); el investigador debe tener presente lo valioso del cuaderno de notas, además de tener el material perfectamente identificable para evitar confusiones en el análisis.
- La tercera fase es la codificación de la información. Esa se refiere a una etiqueta que pondremos a los textos con comentarios, opiniones, sentimientos, etc. Y que pueden repetirse. En mi experiencia, esta parte suele ser un poco difícil de comprender para los estudiantes. Veamos unos ejemplos.



- Supongamos que estamos valorando la opinión de varias personas mediante entrevistas individuales o grupales, o cuestionarios, sobre los políticos de su país. Señalaremos en el texto palabras o expresiones como “Mienten”, “No dicen la verdad”, “No se puede confiar en lo que dicen”.

Cada vez que marcamos una expresión como estas, la codificamos como *poco veraz*. Y a lo largo del texto cada expresión de este tipo, aunque dicha con palabras o expresiones diferentes, se catalogará o codificará con el rubro de *poco veraces*.

Por otro lado, los participantes pueden expresar frases, palabras u opiniones como: “Se roban dinero”, “Se enriquecen en forma ilícita”, “Desvían fondos a sus cuentas en Suiza”, “Sólo ven sus propios intereses económicos y no el de la población a la que sirven”, etc. Podemos decidir que todas estas expresiones u opiniones se agrupen bajo el código de *deshonestos*.

Este ejemplo muestra en forma simple el proceso de codificar la información. Un estudio, dependiendo de sus preguntas y de sus objetivos, puede generar una gran cantidad de códigos y, a la vez, varios códigos son susceptibles de ser agrupados en familias cuando están relacionados entre sí.

Así, se dice que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores. Este concepto implica utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados. (Alvarez Gayou, 2010:31)

Como se estudió previamente (...) existen dos tipos de códigos o de formas de codificar:

- *Códigos abiertos*. Son el primer acercamiento al texto, cuando señalamos porciones de texto o palabras que nos llaman la atención. Es, como dicen los autores, el primer acercamiento a un rompecabezas.

Al hacer estos primeros señalamientos, el investigador hace notas de las categorías y a algunas propiedades y dimensiones. Tales notas pueden aparentar dispersión e inconexión en un principio. Las notas pueden ser teóricas, es decir, referidas a elementos teóricos del código, u operacionales, que le recuerdan cualquier cosa al investigador.

- *Codificación axial*. Se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías o familias de códigos se relacionan entre sí, buscando encontrar una explicación. En este proceso de codificación se usan memorandos, reflexiones que hablan de



las categorías y sus relaciones, propiedades y generar diagramas.

Es importante recalcar que la codificación no es de ninguna manera un proceso rígido, puede iniciarse determinando ciertos códigos y, conforme el análisis avanza, pueden surgir nuevas categorías que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores; estas se incorporan y el proceso se dinamiza y flexibiliza durante todo el análisis.

- *Verificación participante.* Consiste esencialmente en brindar la oportunidad a los participantes de verificar lo que el investigador ha encontrado. En una entrevista es posible hacerlo compartiendo con la persona lo que hemos comprendido, o en los grupos focales, pidiendo a los participantes que resuman cuanto han expresado respecto a sus sentimientos.

Los dos siguientes pasos son mayormente aplicables a los grupos focales, la especialidad de Krueger (1998):

- Después de la sesión, el investigador se reúne con el colaborador para ver si se observaron y escucharon las mismas cosas y, en general, para verificar las coincidencias en la percepción de la sesión.
- Finalmente, se plantea la conveniencia de que los resultados se compartan con los participantes y otros investigadores.

Se debe tomar en cuenta que en este proceso el ingrediente y las preguntas de investigación aunadas al marco referencial interpretativo tienen un valor equivalente a la pauta de los pasos a seguir y comunican al lector del estudio que el investigador ha sido cuidadoso en su trabajo.

Los datos y la información que se obtienen en entrevistas individuales o grupales se desvirtúan con el paso del tiempo, pierden frescura y ya no parece tan clara la imagen de lo sucedido para el investigador. De ello se desprende la importancia de realizar la transcripción de los datos lo más pronto posible.

6.5. Población y participantes

Tal y como ya se ha indicado, la presente investigación está inscrita en un paradigma cualitativo (Cohen y Manion:1995), con un diseño etnográfico puesto que las inquietudes y preocupaciones investigativas se comparten, se analizan, se discuten y se someten a un proceso de mejora desde la perspectiva del trabajo grupal en los colectivos académicos existentes en la UPN-162: colectivos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE-2002), Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90), Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2007



(rediseño de la LE-94), Licenciatura en Desarrollo Comunitario y Cuerpo Académico de Posgrado (CAP) y el colectivo de coordinadoras y coordinadores de todos estos programas, al que se incorporan también las coordinaciones de líneas específicas (LIE), de investigación y de difusión.

Es este grupo o colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos a quienes nos acercamos como población de estudio. La intención se centra en conocer sus opiniones, su pensamiento sobre el desarrollo de sus tareas profesionales como docentes y como miembros de una institución.

Son ellos a quienes, después de participar en el proceso de observación, se les aplicó un instrumento de investigación desde la perspectiva de la investigación descriptiva; se trata de un escalamiento tipo Likert, dirigido a este grupo, en el que se contemplan dos dimensiones: la primera, que concentra los datos de identificación, y la segunda, en la que se consideran 20 ítems valorados desde cinco rangos que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”

En primera instancia, las personas que colaboraron como población de estudio, fueron parte de las observaciones efectuadas durante el proceso. Se dice que “es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento” (Taylor y Bogdan, 1996:108). De igual forma, mediante un acercamiento individual se procedió a la aplicación de la primera parte del instrumento mencionado.

La población estudiada está constituida, por tanto, por 16 personas con responsabilidades docentes y de coordinación de los siguientes programas:

1. Directivo de la UPN-152. Hombre de 50 años. Doctor
2. Cuerpo Académico de Postgrado (CAP). Encabezado por una mujer de 52 años. Es Doctora en Educación y Coordina los programas de maestría, tanto la de Educación Campo Práctica Docente como la de Educación Básica.

Tiene plaza de contrato de medio tiempo. Realiza labor de integración de estrategias de atención, asignación de cargas académicas para los docentes, establece conjuntamente los lineamientos de admisión para los aspirantes, propicia la revisión de contenidos y la discusión sobre la actualización de los posgrados.

Prevé las necesidades de atención y coordina con los directivos la posible contratación de nuevo personal. Establece las líneas a seguir respecto a la evaluación, tanto de los programas como de los docentes.



Es su responsabilidad dar seguimiento a las estrategias de tutoría que se realizan con el fin de dar acompañamiento a los estudiantes en la elaboración de su tesis.

Coordina junto con las coordinadoras de cada programa el buen funcionamiento de las estrategias de atención que se realizan semestralmente en la Maestría en Educación Campo Práctica Docente y cuatrimestralmente en la Maestría en Educación Básica. Hombre de 52 años.

Atiende con puntualidad las actividades de evaluación por parte de los docentes encargados. Realiza la coordinación de atención a los grupos existentes.

3. Coordinación de Investigación. Encabezada por una mujer de 54 años. Es Doctora por la UPN-Ajusco. Concentra de manera coordinada los proyectos de investigación que se desarrollan en la unidad, propiciando el acercamiento entre la estructura institucional de la Unidad con los investigadores; coordina la vinculación de investigadores y proyectos con lo que se realiza en las otras tres unidades del estado de Michoacán (Morelia, Uruapan y Zitácuaro), establece los acuerdos necesarios de divulgación de los proyectos propiciando su acercamiento a las plantas académicas de las unidades, coordina a su vez la divulgación de los proyectos con las unidades UPN de la Región Centro Occidente del país, formada por los estados de Nayarit, Jalisco, Colima, Aguascalientes, Guanajuato y Michoacán.

Realiza las gestiones necesarias para la publicación de los informes de investigación y su inclusión en los programas de crecimiento de los perfiles académicos con el fin de insertar los programas académicos en los padrones de calidad del sistema educativo nacional.

4. Coordinación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90) en la sede Zamora. Es un hombre de 62 años. Tiene estudios de maestría por la UPN-Zamora, no ha adquirido el grado.

Coordina la atención de las licenciaturas indicadas, asigna al personal destinado y establecido para los programas a su cargo, diseña los horarios de atención de cada asignatura contenida en las LEPEPMI-90, vigila que los asesores dispongan de los materiales necesarios para su desempeño, lleva a cabo el rol de enlace entre los estudiantes y las normas institucionales, vigila que todos los grupos reciban que sus asignaturas preestablecen, le dedica especial atención a la presencia de las licenciaturas que coordina con



el resto de programas que dan vida a la Unidad UPN-Zamora.

Coordina los momentos y tiempos de evaluación, tanto en las actividades con las que los estudiantes acreditan o no los cursos, como en los tiempos de entrega a los servicios escolares de las actas que acreditan la realización de los momentos de evaluación, a su vez que coordina las actividades de revisión para la actualización de planes, programas y contenidos de las licenciaturas.

Estas licenciaturas se empezaron a impartir desde 1990, y desde el principio han estado bajo un programa de evaluación y seguimiento, pues se trata del único programa profesionalizante para docentes que trabajan en el medio indígena y al paso de los años se ha convertido en la principal opción para la formación de docentes indígenas impartido en América Latina. Ha recibido diversas actualizaciones que tocan desde los contenidos, los textos de apoyo hasta las opciones de titulación.

Se ha especulado mucho acerca de los intereses de los docentes del medio indígena que se prepara en estas licenciaturas. Dichas especulaciones se sustentan en una supuesta falta de interés los profesores hasta la nulidad de asenso escalafonario.

Esta última versión ha sido totalmente desechada, pues los docentes titulados en las LEPEPMI-90 de la UPN son los que más y mejores asensos escalafonarios han obtenido.

Además de que en México, poco a poco se ha venido profesionalizando el sistema de educación indígena, cada vez más similar al sistema de educación básica regular.

Y en estas tareas, la coordinación de las licenciaturas adquiere y desempeña un papel preponderante entre los docentes que estudian las LEPEPMI-90, tanto que el estudiante de repente confunde o tergiversa los escenarios, relacionando los requerimientos de sus autoridades educativas con el funcionamiento de las licenciaturas.

Añadiendo a esto que en la UPN-Zamora hemos recibido el respaldo de los funcionarios de la Dirección de Educación Indígena, permitiendo de parte de ellos el ingreso de aspirantes a maestros sin el perfil de ingreso, avalados por las autoridades educativas del nivel de educación indígena.

5. Coordinación de las LEPEPMI-90 en la subsede Cherán, Mich y Coordinación de las LEPEPMI-90 y LEP-2007 en la subsede de El Faro de Bucerías, Mich. Representadas por un ingeniero y un profesor de 48 y 40 años. Coordinan el



programa en las subsedes mencionadas, realizando las mismas funciones que el coordinador de sede, ya descritas, además de llevar a cabo la difusión de los períodos de recepción de solicitudes y coordinar la inscripción, revisando que cada aspirante cuente con los requisitos.

Cabe decir que las dos subsedes tienen características muy especiales: Cherán es considerado el corazón de la meseta phurépecha y es un lugar con alta concentración de población indígena, aunque en las últimas décadas se ha descuidado la razón de ser del pueblo phurépecha.

La lengua indígena en Cherán ya no se habla, pero en las poblaciones aledañas que se concentran en Cherán y de las que se surte la licenciatura sí conservan intactas las costumbres indígenas, desde la lengua hasta la cosmovisión que engloba la cultura, las etnomatemáticas, las tradiciones, la vestimenta, las festividades y muchas otras expresiones propias del pueblo phurépecha.

El Faro de Bucerías es una población de cultura náhuatl y las cosas funcionan igual que en Cherán con la cultura phurépecha, acá con la cultura náhuatl. El coordinador vigila que los aspirantes sean portadores de los rasgos culturales del grupo indígena, realizan actividades de preservación y rescate de tradiciones y la cultura náhuatl, además de impartir como asignatura adicional al programa la lengua náhuatl, como en Cherán se hace con el phurépecha.

Las LEPEPMI-90 son un programa de formación de maestros indígenas que ha colaborado con la preservación y custodia de la cultura tanto phurépecha como náhuatl.

6. Coordinación general de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE-2002) en la sede Zamora. Es mujer de 64 años. Estudios terminados de maestría, no ha obtenido el grado, tiene plaza titular “C” de tiempo completo. Coordina la impartición de la LIE-2002, tanto en la línea de Educación Inicial como en la de Orientación Educativa.

Se encarga de coordinar la asignación de docentes para las asignaturas de los diferentes semestres de ambas líneas. Elabora los horarios considerando el acercamiento o posesión de los perfiles requeridos para cada asignatura; cabe decir que este es el gran problema, pues consuetudinariamente se está improvisando asignando los perfiles más cercanos a los requerimientos de los programas y es allí donde encontramos la mayor cantidad de problemas pues los maestros, además de improvisar, no tienen generalmente los conocimientos y experiencia necesaria para impartir la asignatura designada.



Es aquí donde la hibridación docente hace sus estragos sobre un programa que ya no se dedica a formar docentes sino a otro tipo de profesional de la educación con un perfil más apegado a la teoría de la complejidad y con una serie de competencias profesionales que se apartan de la docencia tradicional.

Este programa empezó a impartirse en 2002, y para este año de 2014 es necesario hacer una actualización tanto en los enfoques como en los contenidos que del 2002 a la fecha ya han sido superados y descontextualizados.

7. Coordinación de la Línea Específica de Educación Inicial en la LIE-2002. Es una mujer de 60 años. Se trata de una profesora de tiempo completo, con perfil de licenciatura no titulada. En estas funciones se dedica a coordinar la impartición de la Línea de Educación Inicial.

Elabora los horarios, asigna las materias que llevan en cada semestre. Igual que en la línea de Orientación Educacional, enfrenta la dificultad de los perfiles profesionales de los docentes. Es donde se necesitan nuevos perfiles para asignaturas nuevas que no atienden la formación de profesores.

En esta carrera se maneja el enfoque de la formación basada en competencias, donde se establece con claridad la diferencia entre competencias generales y competencias específicas, competencias laborales y competencias profesionales.

8. Coordinación de la Línea Específica de Orientación Educacional de la LIE-2002. Es una mujer de 32 años. Esta coordinadora es un caso muy peculiar. Es egresada de la LIE en la línea de Orientación Educacional; su llegada a la coordinación se debió a que ningún académico que ya se desempeñaba en la línea quiso hacerse cargo de la coordinación y la presencia de la compañera Gabriela fue aprovechada para dejarla a cargo.

Esa es una muestra de lo despersonalizado que son los académicos, además de acomodaticios, pues ella estaba cubriendo solo cubriendo algunas asignaturas que no tenían titular y se recurrió a ella como egresada de la LIE.

Su función es cargar con las actividades de elaboración de horarios, asignación de responsables de asignaturas, llevar lo concerniente a la vinculación de estudiantes con las entidades receptoras para las prácticas profesionales, coordinar a su vez el servicio social, vigilar que las materias



cursadas en cada semestre correspondan al número de créditos que al final debe acumular cada estudiante a lo largo de ocho semestres, coordinar las actividades que deben realizarse para participar en los encuentros estatales y regionales que se llevan a cabo, hacerse responsable de vigilar que los académicos respeten los períodos para la aplicación/recepción de actividades de evaluación y las actas respectivas de evaluación lleguen oportunamente a las oficinas de servicios escolares con el fin de que las calificaciones estén disponibles para los estudiantes en tiempo y forma, además de vigilar las actividades de actualización del propio programa que a doce años de haber iniciado ya es tiempo de que se convierta en objeto de evaluación y remodelación, como han sido todos los programas de la UPN.

9. Coordinación de la LEP-2007 en la subsede Los Reyes, Mich. Se trata de un hombre de 52 años. Este coordinador es de medio tiempo titular "C" de base, está estudiando la Maestría en Educación Básica.

Sus funciones como coordinador se sujetan a hacerse responsable de la inscripción de parte de los estudiantes, a mantener el enlace entre la subsede y las oficinas de servicios escolares, encargándose de coordinar la impartición de las asignaturas; procurando enlazar la experiencia de las y los académicos con cada una de las asignaturas; hace posible también la coordinación de los períodos de evaluación y las actividades de apoyo en que se involucran tanto la planta docente como las y los estudiantes.

10. Coordinación de la Modalidad a Distancia (vía medios) de la LIE-2002. Es un hombre de 40 años. La Línea que coordina es un programa nuevo, se ofrece a todo aquel aspirante que desee estudiar una licenciatura pero no cuenta con el tiempo necesario.

Es en cuanto a contenidos lo mismo que la línea de Orientación Educacional, pero incorporada a la modalidad en línea, donde se incorporan los contenidos a una plataforma en línea que proporciona los textos, las tareas y los foros de discusión. Hace lo mismo que todos los demás coordinadores pero en la modalidad en línea.

11. Coordinación y organización de programas de vinculación con la comunidad. Se trata de una mujer de 41 años. Esta coordinadora tiene estudios de doctorado. Es psicóloga por



una Universidad privada. Se encarga de establecer contactos con entidades receptoras y proporcionadoras de servicios de atención a la población en general.

Vincula principalmente a los estudiantes de la LIE-2002 con estas entidades, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas profesionales, proporcionando a los estudiantes los campos y posibilidades de intervención profesional, por ejemplo los servicios de asesoría y consultoría psicopedagógica, la intervención en crisis, la atención de problemas referentes al ámbito psicológico y de orientación. Igualmente que las otras coordinaciones, hace lo posible para que dichas intervenciones se reflejen en el perfil de desempeño en la obtención de créditos extra que posibiliten la acreditación de asignaturas.

Los estudiantes en estos casos organizan un programa de entre ocho a diez sesiones en las que convocan a sectores poblacionales que requieran los servicios que estos practicantes ofrecen, y de esta manera se logra lo que se pretende: una vinculación de los servicios de los futuros profesionales con los sectores poblacionales vulnerables.

12. Coordinación de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC) en la subsede de Ichán, Mich. Es un hombre de 48 años. Este es, junto con la LIE-2002, uno de los programas académicos que nos obliga a buscar nuevos perfiles profesionales para atender estas nuevas licenciaturas.

El coordinador, además de atender las actividades vinculadas con la coordinación, tiene la encomienda de promover la licenciatura entre la población estudiantil que son prospectos a ser estudiantes.

Debido a la tradición de la UPN, la generalidad de aspirantes se dejan llevar por intención de estudiar una profesión que les permita competir por una plaza en el sistema de educación básica, con el señuelo de tener un ingreso monetario fijo y prestaciones que otorga la Secretaría de Educación Pública.

Esta es una de las cuestiones que hacen diferente a la de hoy con la UPN de los años de su creación. Ahora hay que diversificar la oferta académica, nos vemos obligados a ofertar, además de posgrados como maestrías y doctorados, programas desgremializados en donde se promueva un perfil de educador universal y competente con los perfiles de educador polivalente, ajeno a los quehaceres áulicos.

El coordinador de esta licenciatura debe tener un perfil distinto al del profesor que promueve a la UPN como la Universidad de los profesores.



- 13.** Coordinación general de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2007 (LEP-2007). Es una mujer de 40 años. Es también una académica con perfil de estudios de doctorado, obtenido en el Colegio de Michoacán. La LEP-2007 es una derivación de la LE-94, desprendiéndose solo la parte del programa que permite la atención de aspirantes a docentes del nivel preescolar, encontrando en esta coordinadora a una experta en el nivel, pues ella se desempeñaba como educadora (nivel preescolar), incorporándose a la UPN como comisionada, o sea no tiene plaza ganada en concurso de oposición ni de contrato, pues solo se comisionó.

Su función es coordinar la licenciatura en la sede y las subsedes Jiquilpan, Los Reyes, El Ranchito y La Piedad. Además de coordinar los períodos de inscripción y entrega de calificaciones a servicios escolares, mantiene un equipo de trabajo cohesionado en torno a las actividades de la licenciatura y un programa de evaluación y seguimiento y atención de las tutorías de titulación.

También mantiene vigente un proceso de actualización permanente entre los docentes tanto de la sede como de las subsedes, preocupados por la atención que se proporciona a las estudiantes de la licenciatura.

- 14.** Coordinación de la LEP-2007 en la subsede de Jiquilpan, Mich. Se trata de un hombre de 51 años. Es un académico con grado de maestría. No tiene plaza de UPN, es contratado bajo la visión de pago de honorarios.

Cuenta con la coordinación de la licenciatura antes descrita, así que coordina la inscripción en la subsede, de la misma manera mantiene el vínculo entre las y los estudiantes de la subsede con la sede, mantiene de igual manera la relación de los grupos y sus académicos con los servicios escolares y coordina las actividades de titulación.

- 15.** Coordinación de la LDC y LEP-2007 en la subsede de El Ranchito, Mich. Se trata de un hombre de 47 años. Es un docente que desempeña sus labores por contrato pagado por honorarios.

Cuenta también a su favor con la coordinación de la LEP-07 y como coordinador de la LDC realiza igualmente sus labores de promoción, inscripción y vinculación de la sede con la subsede.



La coordinación de la LDC sucede igual que en Ichán, dando promoción a la licenciatura para que los aspirantes tomen una decisión distinta a la de pretender un perfil de profesor de grupo.

16. Coordinación de la LEP-2007 en la subse de La Piedad, Mich. Se trata de un hombre de 53 años. Es un coordinador con perfil de maestría. Este si tiene contrato oficial con la UPN. Se encarga de mantener el servicio a distancia, atendiendo de forma sabatina la licenciatura con el apoyo de la coordinación general, involucrando al personal académico en las tareas de tutoría de titulación.

Aunque es una población no muy amplia, tiene la ventaja de que todos los encuestados ocupan puestos de responsabilidad docente en cada una de las sedes o subsedes *de* la UPN-Zamora, y se consideró que sus respuestas tenían mayor interés para este estudio que las de otros docentes con menor dedicación a la docencia para hacer el análisis cualitativo.

Cabe hacer mención de que en el presente estudio se incluyen los directivos en sus funciones de responsables de todos los programas académicos y al frente de todas las coordinaciones, además de que estos no se han despegado de sus actividades docentes en esta universidad en los últimos cursos académicos.



INSTRUMENTO	CUESTIONARIO		
POBLACIÓN	43 coordinadores docentes de programas de la UPN		
MUESTRA (Participantes)	16 coordinadores docentes de programas de la UPN		
PARTICIPANTES FINALES	16 coordinadores docentes de programas de la UPN		
PROCEDIMIENTO MUESTRAL	Muestreo estratificado		
ERRORES MUESTRALES	5,5 % al 95%		
FIABILIDAD	Alfa	,875	
	Alfa de Cronbach	Parte 1:	,912
		Parte 2:	,902
		Elementos:	20
	Correlación entre formas	,908	
	Coeficiente Spearman -Brown	Longitud igual	,898
		Longitud desigual	,897
Dos mitades de Guttman	,899		
VALIDEZ	Valoración de 5 expertos en tres ocasiones		
NIVEL DE CONFIANZA	95%; Z=1,96; p=q=0,5		
TRATAMIENTO DE LOS DATOS	Base de datos de los cuestionarios con SPSS 19.0		
TRABAJO DE CAMPO	junio de 2012- enero de 2014		
INSTRUMENTO	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD		
POBLACIÓN	Coordinadores de Programa de la Universidad Nacional Pedagógica de Zamora		
MUESTRA (Participantes)	RHH		
VALIDEZ	Juicio de Expertos		
TRATAMIENTO DE DATOS	Análisis de segmentos de significado – Excel – Word		
TRABAJO DE CAMPO	Primer semestre de 2014.		
INSTRUMENTO	REUNIONES FORMALES ESTRUCTURADAS		
MUESTRA (Participantes)	3 reuniones – 5 docentes en dos reuniones y 6 docentes en una reunión y 1 coordinador Total: 16 participantes		
VALIDEZ	Juicio de Expertos		
TRATAMIENTO DE DATOS	Análisis de segmentos de significado – Excel – Word		
TRABAJO DE CAMPO	Tercer trimestre de 2014		

Figura nº 11. Ficha técnica de la investigación



6.6. Técnicas e instrumento de recogida de información

En cuanto a la recogida de datos, dado que una de las características esenciales de toda investigación social (incluyendo este proyecto, por supuesto), es de carácter empírico, esta se hace para reducir de un modo sistemático o intencionado la realidad social que pretendemos estudiar a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar.

El cuestionario y la entrevista han sido las dos herramientas utilizadas para conocer la opinión de los profesionales docentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Zamora. El tercer instrumento utilizado ha sido el grupo de discusión si bien, en este caso su uso se ha orientado a reflexionar y debatir sobre los resultados que se habían obtenido.

Por tanto, se trabajaron de manera preferencial la encuestación a través de un cuestionario *ad hoc* y de la realización de entrevistas. También se realizó una observación participante durante el proceso cotidiano de la práctica docente, se trabajó el diario de campo, del cual se fueron realizando los registros que permitieron la obtención de las evidencias y que emergiesen categorías de análisis.

Entre las razones que han apoyado la utilización del cuestionario de opinión cabe destacar su capacidad para hacer extensiva la investigación a la mayor parte de la población, además se adecuaba al objeto de nuestra investigación y preservaba la identidad de los profesionales. Estos instrumentos también permiten la obtención de información sobre una amplia gama de situaciones simultáneamente que pudiesen ser clasificadas y analizadas científicamente así como su mayor adecuación a las posibilidades personales, profesionales y materiales de la investigadora.

La entrevista se ha utilizado como un complemento fundamental de los cuestionarios, en particular, y de la investigación, en general, dado que enriquece la perspectiva de análisis al incorporar otros referentes más vinculados a los puntos de vista singulares, a las interpretaciones y a las emociones. También permite apoyar o refutar los datos cuantitativos y se conocen directamente las posibilidades y problemáticas que se producen en cada entorno concreto y permite. Para no enmascarar el objetivo de la investigación siempre se ha procurado obtener respuestas personales, no sugeridas, veraces y ajustadas a la realidad situacional de las personas entrevistadas.

Tanto en el cuestionario como en la entrevista y los grupos de discusión se ha tenido un especial cuidado con los elementos accesorios como fueron los contactos previos para explicar el objeto y motivos de la investigación, el reparto de materiales, las instrucciones que se les proporcionaban, el tiempo de dedicación, los espacios, las personas con las que iban a interactuar o los procedimientos que se iban a utilizar en las diferentes situaciones.



Cuestionario

Se procedió al diseño de este instrumento considerando los fenómenos de la práctica cotidiana que merecían observarse. Para ello se empleó, tal y como se detalla a continuación, una escala de Likert (Bisquerra: 1989) con la intención de medir las opiniones del profesorado hacia el desarrollo de su práctica docente, sus perfiles profesionales y cómo estos aspectos inciden en su desempeño como académicos en carreras para las que no fueron formados, tal como se indica en los objetivos.

Se diseñó el instrumento con veinte ítems o afirmaciones alusivas a las características del docente universitario upeniano con cinco rangos de respuestas: 1) Totalmente de acuerdo, 2) De acuerdo, 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4) En desacuerdo, y, 5) totalmente en desacuerdo. Los aspectos generales que se incluyeron en el instrumento son:

- Relación profesor-alumno, ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 16;
- Desarrollo académico-institucional, en los ítems 6, 7, 10 y 13;
- Conocimiento de la materia de trabajo, ítems 8, 17, 19 y 20;
- Actualización docente, ítems 9, 12 y 18
- Comunicación y trabajo colectivo, ítems 11, 14 y 15.

Luego se procedió al piloteo del instrumento aplicándose a un grupo de compañeros dispuestos a cooperar en el proceso de investigación, dando como resultado la viabilidad del mismo con una validez traducida como estadístico de fiabilidad de .875 (Alfa de Cronbach) que nos indicaba que podíamos proceder a su aplicación a la población de estudio.

Así que procedimos a su aplicación en distintos momentos, de acuerdo a la ubicación de las personas en los distintos escenarios determinados por las sedes regionales con que cuenta la Unidad UPN-Zamora.

La aplicación se realizó en un ambiente de camaradería, con la conciencia de estar participando en un proyecto de investigación a beneficio de la institución, considerando la situación de indefinición en que se encuentra la Universidad, en el camino de convertirse en Organismo Descentralizado de Educación Superior (ODES).

Con toda intención se le dio al instrumento la característica de servicio a la Universidad, sobre todo el sondeo de los cuatro rubros que el instrumento contenía.

Respecto al instrumento podemos decir que, en la investigación, en general, el o los investigadores siempre buscan preguntar las cosas a las personas a las que investigan.

Una alternativa es la entrevista individual que se elabora con indicadores de lo que se preguntará, asimismo es común el uso de



cuestionarios que por lo regular no son conocidos por las personas entrevistadas.

Es de uso común el cuestionario de preguntas cerradas por su facilidad de manejo y análisis, y, claro, por su sencillez en cuanto a las respuestas que demanda.

Hay dos tipos de cuestionarios: cerrados y abiertos. Los cerrados son elaborados de manera tal que se preestablecen las opciones de respuesta, o sea que las preguntas están precodificadas. Por supuesto que eso necesita también de la anticipación de las posibles respuestas. Esto hace que el cuestionario cerrado no es absolutamente confiable para la investigación cualitativa, aunque es usado con frecuencia en este modelo de investigación, como es el caso que nos ocupa.

Es claro que en este caso hemos usado un cuestionario Likert, pues se trata de uno de los instrumentos clásicos para medir actitudes y este recurso necesita que el investigador decida previamente los elementos a investigar.

Como hemos indicado, se ha establecido que este tipo de cuestionario cerrado no es compatible con los supuestos teóricos de la investigación cualitativa, de ahí que una de las opciones, quizá la más importante para esta alternativa de investigación podría ser el cuestionario de preguntas abiertas, pero en este caso hemos optado por un cuestionario Likert.

Luego hicimos la interpretación, esta se hizo con el conocimiento de lo que se quería saber respecto a los cinco aspectos que el instrumento sondea. Luego se hace la sistematización de los ítems clasificados en los cinco aspectos ya citados.

Fue muy grande la cantidad de información obtenida, esa es la paradoja: muy pocas las personas entrevistadas y mucha la información que se recogió y que ha sido incorporada al análisis de resultados para las propuestas de mejora de la Unidad UPN Zamora.

Casi todas las investigaciones generan una gran cantidad de páginas trabajadas, entre hojas escritas, transcripciones de entrevistas, de observaciones y de otras fuentes. Cuando tenemos esa información, lo primero que se intenta es encontrarle sentido y eso fue lo que se hizo con las entrevistas.

La aplicación de este instrumento rescata el interés por las creencias de los compañeros encuestados en los aspectos referidos. Se trata entonces de analizar los pensamientos y sentimientos de la persona hacia los hechos ya especificados.

El instrumento aplicado contiene:

- Una portada con los datos de la institución que sancionó el presente trabajo, el tipo de instrumento, el título de la investigación, los destinatarios del instrumento y los nombres de los directores del trabajo. Una página con las instrucciones para contestar el instrumento.



- En la primera parte del instrumento se consignan los datos de identificación de cada persona encuestada, la segunda parte contiene una explicación introductoria y 20 ítems enfocados a indagar aspectos relacionados con la actitud de los profesores desde la perspectiva de los coordinadores antes mencionados.
- Los aspectos contenidos en la segunda parte del instrumento son afirmaciones que tocan cuestiones profesionales vinculadas al proceso de aprender y que, por tanto giran en torno al alumnado, tales como: la disposición del profesor para atender a los alumnos, la capacidad que el profesor manifiesta para crear un clima de confianza entre él y sus alumnos, el respeto del profesor hacia los alumnos, la motivación que el profesor brinda a los estudiantes, la orientación del profesor al alumno.
- Un segundo grupo de proposiciones tienen que ver con las relaciones institucionales: el interés del profesor hacia el desarrollo académico de la institución, su capacidad de involucramiento en dicho desarrollo, la relación entre la integración del profesor a la universidad y la calidad académica de ésta, la disposición comunicativa del profesor con el colectivo docente, su involucramiento en actividades colectivas de actualización, participación del profesor en el mejoramiento del prestigio académico de la institución, el involucramiento del profesor en trabajo colectivo, sus esfuerzos en las aportaciones a ese tipo de trabajo.
- Por último, otros ítems se refieren a su propia percepción como profesionales docentes: el conocimiento de las asignaturas que imparte, la capacidad profesional del profesor, sus conocimientos metodológicos, su formación profesional y el dominio de métodos pedagógicos.

El cuestionario fue aplicado en diferentes momentos de acuerdo a la situación de los participantes en los distintos subcentros determinados por las sedes regionales con que cuenta la Unidad UPN-Zamora.

Entrevista

Una vez realizados los cuestionarios se elaboraron las entrevistas semiestructuradas. Los cinco grandes apartados en que se ha articulado esta herramienta hace referencia a las dimensiones de los cuestionarios para clarificar los diferentes aspectos abordados mientras que, en otros, se amplía el marco de análisis a otros entornos que afectan y envuelven la docencia universitaria desde el enfoque híbrido que abordamos en esta investigación. Las preguntas básicas que orientan las entrevistas aluden a:



IDENTIFICACIÓN. Aquí se incluían datos situacionales, personales y sociolaborales de las personas entrevistadas. A este respecto se tenía en cuenta el lugar de celebración, la fecha, el género, la adscripción (sede o subsede), la edad, el sexo, la función que desempeña, la situación administrativa de su contratación, la experiencia en docencia de educación superior y el grado académico que tenía.

CONTENIDO. Se establecieron cinco preguntas generales en los que se ha profundizado en mayor o menor medida en función de los conocimientos de la persona entrevistada y su predisposición a abordar los contenidos que se le planteaban.

El planteamiento inicial hace referencia a:

- *Pregunta 1. Podría comentar a grandes rasgos como es la relación entre el profesorado y el alumnado. A partir de su argumentación se incidía en el grado y calidad de las relaciones generadas en el aula y que influyen de manera sustantiva en la Universidad.*
- *Pregunta 2. Podría comentar a grandes rasgos cómo es la participación del profesorado en la institución y, en general, en el trabajo colectivo. A partir de esta pregunta se pretendió profundizar en la realidad del profesorado y en su nivel colegiado de participación en la institución, así como en la colaboración existente entre docentes.*
- *Pregunta 3. Podría comentar qué opinión tiene sobre el grado de conocimiento que tiene el profesorado de sus programas y cómo se implementa en las aulas. Aquí se tenía en cuenta la importancia que concede a la especialización y al grado de conocimiento y planificación, quién la lleva a cabo en las materias que cada docente imparte.*
- *Pregunta 4. Podría comentar qué importancia tiene para el profesorado la actualización docente. Aquí las subpreguntas se orientan a profundizar el valor que el profesorado otorga a la renovación pedagógica, a la innovación docente, a la incorporación de nuevas metodologías. También se pregunta sobre los mecanismos para la actualización así como las dificultades que se encuentran.*
- *Pregunta 5. Podría comentar por último cómo es la participación del profesorado en la institución. Aquí se hace referencia al nivel de implicación del profesorado en las iniciativas de la Universidad, en la colaboración que muestran, en el grado de ayuda mutua, etc. También se profundiza en el nivel de satisfacción profesional y los mecanismos de comunicación institucional y entre el profesorado.*

Reuniones formales estructuradas

En este caso se informa previamente a las personas que van a participar sobre los grandes ámbitos sobre los que van a versar el debate, el tiempo de duración, los profesionales con los que van a interactuar, el objetivo de la investigación y si les importa que se graben sus intervenciones. Se realizaron 3 reuniones, en dos de ellas participaron cinco docentes y en una tercera se implicaron seis profesores. La reunión siempre estuvo guiada por un coordinador (el investigador).



Al principio de la reunión la coordinadora del grupo establece el procedimiento a seguir:

- a. Breve lectura de los resultados de cada apartado y da un turno de palabra de unos dos minutos para que cada persona exprese su punto de vista. Posteriormente se dan turnos para comentar y replicar durante unos quince minutos y se pasa al siguiente punto.
- b. Los ámbitos en los que se subdividen las intervenciones se agrupan del siguiente modo:
 - Relación profesor alumno.
 - Desarrollo académico institucional.
 - Conocimiento de la materia de trabajo.
 - Actualización.
 - Comunicación y trabajo colectivo

El tiempo de duración de cada grupo de discusión fue de unas tres horas aproximadamente. Los profesionales que han participado en los dos grupos de discusión han sido la doctorando y sus directores de tesis y los profesionales que han participado una vez en cada grupo han sido cuatro responsables de la gestión de los recursos humanos de cuatro grandes empresas, cuatro formadores con amplia experiencia impartiendo cursos de formación, más de diez años, y cuatro agentes sociales.

6.7. Tratamiento de la información

El proceso seguido para abordar el tratamiento de la información aportada por el cuestionario aplicado ha sido el siguiente:

1. Recepción de los cuestionarios y revisión de su contenido.

En esta fase se eliminaron todos aquellos que no cumplían los requisitos establecidos en las instrucciones como fue el caso de varios alumnos que no nos dieron información sobre datos personales como la edad o el sexo, así mismo hubo casos que sólo contestaron la mitad del cuestionario.

2. Elaboración definitiva de las bases de datos.

En esta fase se seleccionaron los datos, una vez codificados y procedimos a realizar la base de datos definitiva que posteriormente utilizamos para trabajar las distintas técnicas estadísticas. Para ello aplicamos el programa estadístico SPSS. Versión 19.



3. *Análisis descriptivo básico y análisis de frecuencias.*

- Se hace un resumen de las características de la población y de la muestra. En este caso se especifica el tipo de muestreo y el error muestral.
- Se presentan las frecuencias y porcentajes de las variables de clasificación.
- Se realiza un análisis descriptivo básico de la información recopilada a través del cuestionario. Para cada ítem calculamos la media, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje.
- Se llevan a cabo tablas de contingencia, donde se comparan la distribución de frecuencias de las variables (categóricas).
- Se realiza un análisis Chi-cuadrado donde se cruzan los ítems con las variables de clasificación para estudiar la independencia o la potencial existencia de asociaciones significativas al nivel $\alpha = 0.05$.

4. *Análisis de diferencia de medias entre dos o más grupos independientes.*

Se evalúa el grado de asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una variable categórica (diferencia a los individuos en grupos, tantos como categoría tiene dicha variable). El procedimiento estadístico inferencial recurre a comparar las medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en los diferentes grupos establecidos por la variable categórica. Si esta tiene solo dos categorías (es dicotómica), la comparación de medias entre dos grupos independientes se realiza a cabo por el *test t de Student*; si tiene tres o más categorías, la comparación de medias entre tres o más grupos independientes se realiza a través de un modelo matemático más general, el Análisis de la Varianza (ANOVA).

El *Análisis de la varianza (ANOVA)* se utiliza para verificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre medias cuando hay más de dos muestras o grupos en el mismo planteamiento. La variable dependiente es continua y la variable independiente es categórica.

Lamentablemente no se han encontrado diferencias significativas en las variables analizadas, hecho que puede explicarse por el reducido número de participantes.



Reflexiones de síntesis

Este trabajo está fundamentado en un paradigma cualitativo, partiendo de un diseño etnográfico con un colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos en la UPN-Zamora, a partir de un plan de trabajo flexible.

De Taylor y Bogdan (1987) consideramos las características de la investigación cualitativa y estas se fundamentan en las siguientes afirmaciones:

La investigación cualitativa es inductiva.

- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- Los investigadores cualitativos son sensibles que son objeto de su estudio. Se investiga en el entorno del mundo real, se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador, se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos, se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, se construye y se reconstruye el modelo del proceso que se estudia.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

La etnografía se origina en la antropología cultural, es una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural, es una forma de mirar y distingue entre ver y mirar, plantea como propósito de la investigación describir lo que las personas de un sitio o contexto determinado hacen habitualmente.

La pregunta inicial que se hace un etnógrafo es *¿qué está sucediendo aquí?* o *¿qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?*

La herramienta más importante de la etnografía es la observación participante, con ella el investigador se mete en las actividades cotidianas del grupo, o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros.



Originalmente la etnografía atendió los estudios clásicos de grupos culturales llamados primitivos. Luego se encargaron de estudiar grupos culturales endógenos, o sea, grupos dentro de la propia cultura.

Según Boyle (1994), hay cinco tipos de etnografías: 1) Etnografías procesales, 2) Etnografía holística o clásica, 3) Etnografía particularista, 4) Etnografía de corte transversal, y 5) Etnografía etnohistórica.

En este proceso de investigación etnográfica se aplica un escalamiento tipo Likert a una población de 16 elementos que es el colectivo de coordinadoras y coordinadores de programas académicos en la Unidad 162 de la UPN-Zamora.

Este escalamiento es un enfoque vigente y bastante popularizado. Se compone de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes; se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala.

Se usa un estudio descriptivo cuando la meta del investigador es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, o sea, se detalla como son. Estos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos u objetos.

Este informe es trabajado paralelamente desde las perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas, dándole mayor peso específico al aspecto cualitativo, como investigador me asumo como instrumento de medida, pues la mayoría de datos manejados se originan desde mi propio criterio.

El trabajo etnográfico es considerado desde el acercamiento a la población de estudio hasta la manera de involucrar a la población de estudio en la posibilidad de analizar los resultados del informe con la finalidad de incorporar mejoras a la docencia universitaria, que permitieran transformar y resolver aspectos de ésta relacionados con la hibridación docente.

Se utilizan también fuentes documentales y bibliográficas además de la observación, son estrategias de recogida de información ante la posibilidad de verificar o fundamentar hechos descubiertos inicialmente mediante actividades de observación o entrevista.

La observación ha sido la piedra angular del conocimiento; todos hacemos uso de la observación cotidianamente. La diferencia entre la observación cotidiana y la que se hace con fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva.

El diseño de la investigación se basa en que se trata de un trabajo con perspectivas cuantitativas y cualitativas, el investigador se asume como instrumento de medida, la mayoría de datos se originan en el criterio del investigador, el método más utilizado es la observación, el acercamiento a la población de estudio es la base del trabajo etnográfico, las fuentes documentales también son utilizadas además de la



observación incluyebo la revalorización de lo cualitativo y lo cuantitativo.

Esta investigación nace desde la formulación del problema y la pregunta que la guiará, se transita desde el diseño al trabajo de campo, de la escritura al análisis y del análisis al diseño, el plan de trabajo es transversal, pues en un mismo momento se estuanalizardian los individuos y los fenómenos; la realidad se reduce a un sistema de representación más fácil de tratar y de analizar a través de la observación participante y la entrevista informal y se aplica una escala de Likert. Se diseñó el instrumento con 20 ítems alusivos a las características del docente universitario upeniano.

Los aspectos generales considerados en el instrumento son: relación profesor-alumno, desarrollo académico institucional, conocimiento de la materia de trabajo, actualización y comunicación y trabajo colectivo.

El piloteo del instrumento con su aplicación a un grupo de compañeros, dando como resultado la viabilidad del mismo. La aplicación definitiva se realizó en un ambiente de camaradería, dando al instrumento la característica de servicio a la universidad.

Sabemos que este tipo de cuestionario no es compatible con los supuestos teóricos de la investigación cualitativa pero con todo y eso hemos optado por un cuestionario Likert.

La interpretación se hizo con el conocimiento de lo que se quería saber respecto a los cinco aspectos que el instrumento sondea. La sistematización se hizo clasificando los cinco ítems ya citados. La paradoja aplicable en estas condiciones es que son muy pocas la sperosnas entrevistadas y mucha la información obtenida. Luego se hizo la búsqueda de sentido a la información recabada con la aplicación del instrumento.

Para el análisis sistemático se proponen seis pasos: 1) Contar con una secuencia ordenada de preguntas, de las menos complejas a las más complicadas, con la condición de permitir que las personas vayan profundizando en su introspección, 2) Luego viene la captura, y registro electrónico, 3) Codificación de la información, se refiere a una etiqueta que pondremos a los textos con comentarios, opiniones y sentimientos, 4) Verificación participante, que consiste esencialmente en brindar la oportunidad a los participantes de verificar lo que el investigador ha encontrado, 5) En un grupo focal, se reúne el investigador con el colaborador para ver si se observaron y se escucharon las mismas cosas y para verificar las coincidencias en la percepción de la sesión, y, 6) Plantear la conveniencia de que los resultados se compartan con los participantes y otros investigadores.

Los datos y la información que se obtienen en entrevistas individuales o grupales se esvirtúan con el paso del tiempo la transcripción de los datos tan rápido como sea posible.



Docencia híbrida, perfiles profesionales y características laborales son las categorías de análisis consideradas en este trabajo, mismas que están presentes en el diseño metodológico para el trabajo de campo que se reporta en esta tesis.

Lo cualitativo y lo cuantitativo son indispensable e insustituiblemente complementario, pues la ciencia depende casi totalmente de la evidencia cualitativa y del reconocimiento del sentido común.

Se ha aplicado un método observacional analizando casos particulares a partir de los cuales pueden extraerse interpretaciones de carácter general.

El paradigma cualitativo fundamenta el diseño metodológico porque la investigación cualitativa es inductiva, porque en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, porque el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, porque los métodos cualitativos son humanistas, porque para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio y porque la investigación cualitativa es un arte. Además, se trata de “un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información” (Hammersley y Atkinson.1994:15)

Se trabaja el método etnográfico porque la atención de la etnografía educativa es lograr una comprensión profunda de la acción social que tiene lugar en la educación para producir teoría, puesto que la teoría es un sistema abierto que nos proporciona el lenguaje necesario para dialogar sobre lo educativo. La teoría que se elabora desde la etnografía tiene sentido en la medida en que dialoga muy de cerca con su objetivo de estudio.

La etnografía educativa pretende registrar los procesos sociales como se dan en la realidad, desde la interpretación que hacen de esa realidad los sujetos sociales y el investigador.

Como producto la etnografía es un trozo de cultura pública accesible a todos y a todas, admite y valora la subjetividad de la persona que investiga. La etnografía demanda un esfuerzo mayor del investigador para autocontrolar el sesgo que impregna cualquier tipo de investigación.

La investigación parte de la formulación del problema y la pregunta que guiará la investigación. Comienza con un proceso de inmersión en el mundo que es el referente empírico de la investigación.

El investigador va del diseño al trabajo de campo, de la escritura al análisis, del análisis al diseño, del diseño a la teoría. La estructura de la investigación tiene un carácter flexible y dinámico. Se utilizan las técnicas de la observación, la entrevista a profundidad y la revisión de fuentes documentales.



La observación es una práctica cotidiana, observamos para situarnos en un contexto o situación sociocultural. Observamos para establecer un registro visual sistemático y deliberado de los hechos en el momento en que ellos ocurren. Por eso “muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva” (Taylor y Bogdan, 1996:50)

El proceso en esta investigación se da a partir de una recolección de datos a través de la aplicación de un instrumento y después de un tratamiento estadístico básico de los datos y de su interpretación nos da a conocer los aspectos esenciales sobre la docencia y el perfil profesional de los docentes de la UPN-Zamora.

A través de la observación participante, la entrevista y la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente, nos hemos dado cuenta de que entre los coordinadores de programas académicos se da una diversidad de opiniones en torno a las categorías de análisis contempladas en el proceso metodológico del presente trabajo, ésa ha sido la preocupación investigativa.

Con este informe se desarrolló un plan de trabajo flexible que permitió añadir, cambiar o eliminar elementos durante el desarrollo del proceso, por lo que se define como un tipo de plan emergente.

Como técnicas de recogida de información se trabajaron de manera preferencial la observación participante y la entrevista informal. Las personas que colaboraron como población de estudio fueron parte de las observaciones efectuadas durante el proceso.

La población estudiada está constituida por 16 personas que son un directivo que ejerció durante el período 2011-2014 y las y los coordinadores de programas académicos como: Cuerpo Académico de Posgrado, de Investigación, LEPEPMI-90 en Zamora, LEPEPMI-90 en Cherán y El Faro de Bucerías, LIE-2002, Línea Específica de Educación Inicial de la LIE-2002, Línea Específica de Orientación Educacional de la LIE-2002, LEP-2007, LIE a Distancia, Vinculación con la Comunidad, LDC y LEP-2007 en El Ranchito, LEP-2007 en La Piedad.

Ahora pasaremos al capítulo siete donde veremos los resultados de la aplicación, la segunda parte del instrumento, un ainterpretación por agrupamiento de las categorías de análisis así como las imp`licaciones de la interpretación que de la aplicación de los instrumentos se hace.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7.

**ANÁLISIS
DE DATOS**





Introducción

Comenzamos este capítulo con la presentación de los datos en los que identificamos la muestra poblacional mediante el manejo de información que incluye la adscripción del elemento de que se trata, asimismo se maneja el dato de la edad, el sexo, las funciones que desempeña, la situación administrativa en la que se encuentra, la experiencia en el ámbito de la educación superior y el grado máximo de preparación profesional. Hernández, (2010:172) se pregunta “¿sobre qué o quiénes se recolectarán datos?”, y el mismo se contesta: “aquí el interés se centra en qué o quiénes, es decir en los participantes, objetos, sucesos o comunidades de estudio (las unidades de análisis), lo cual depende del planteamiento de la investigación y de los alcances del estudio.

Se maneja una simbología que atiende el tipo de contratación en la que se encuentra cada persona. Así vemos que la adscripción se distribuye en tres aspectos: quienes están adscritos a la sede, quienes están en subsede y quienes están tanto en la sede como en la subsede.

El dato de la edad maneja igualmente tres rangos: de 31 a 40 años, de 41 a 50 y de 51 a 60 años de edad. En los roles sexuales se manejan solo dos: hombre y mujer. El desempeño de funciones se maneja en tres rangos: directivo y docente, coordinador y docente y coordinador, docente y bibliotecario.

La situación administrativa tiene más rangos que los demás aspectos, estos son: Asesor de Tiempo Parcial de Base y Comisionado (ATPBC), Medio Tiempo de Contrato (MTC), Tiempo Completo Contrato Interino Indefinido (TCCII), Medio Tiempo de Base (MTB), Tiempo Completo Administrativo (TCA), Tiempo Completo Contrato Indefinido (TCCI), Asignatura Tiempo Parcial Contrato (ATPC) y Honorarios por Recursos Propios (HRP).

En cuanto a experiencia docente a nivel superior se manejan tres rubros: de uno a diez años, de 11 a 20 años y de 21 a 30 años. El aspecto de titulación o máximo grado de estudios se distribuye en doctorado, maestría, licenciatura y pasante de licenciatura.

Con esto constatamos que la muestra poblacional es predominantemente masculina, sus edades están entre los 40 y los 60 años, la situación administrativa está predominada por Medio Tiempo de Base y la categoría de Asignatura Tiempo Parcial de Contrato.

La segunda parte del instrumento maneja cinco rangos de respuesta que va del “totalmente de acuerdo”, pasando por “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Son 20 afirmaciones que exploran el punto de vista de la población entrevistada en torno a cinco categorías que son: relación profesor-alumno, desarrollo académico-institucional, conocimiento de la materia de trabajo, actualización y comunicación y trabajo colectivo.



El cuestionario se aplicó con la intención de conocer la opinión de la muestra poblacional acerca de las actitudes de los profesores que laboran en la unidad 162 de la UPN, respecto a los cinco aspectos antes citados. Y veremos la interpretación de los resultados obtenidos basados en esas cinco categorías.

7.1. Datos sociodemográficos de los participantes

Los resultados obtenidos se concentran en la siguiente tabla de datos de identificación de la muestra poblacional. Cabe mencionar que en el tratamiento de la información obtenida con la herramienta SPSS se obtuvo un estadístico de fiabilidad expresada con el Alfa de Cronbach que obtuvo un valor de .875. Como podrá advertirse cuenta con ocho columnas en las que se toman en cuenta la adscripción donde se ubica el trabajador entrevistado, la edad con la que cuenta, el sexo al que pertenece, las funciones que desempeña, la situación administrativa en la que está, los años de experiencia en la educación superior que ha acumulado y el grado máximo de estudios con el que cuenta hasta el momento.

Para la aplicación se recurrió al acercamiento individual a cada individuo miembro de la muestra poblacional en los tiempos libres con que cada uno cuenta y se le pidió su participación, acto seguido se le extendió un ejemplar del instrumento contemplando las dos partes con las que fue diseñado.

Así se fueron hasta que se completó la aplicación, lo que nos llevó aproximadamente tres semanas en hacer el recorrido para visitar las ocho subsedes y hacer el tiempo para la entrevista a cada uno de los miembros de la población entrevistada. No hace falta mencionar que encontramos buena disposición para participar en la actividad, lo que nos hace suponer esa misma disposición para implementar los cambios que de este trabajo emanen.

Como lo decimos en el diseño metodológico, se hizo el acercamiento con los elementos que conforman la población de estudio teniendo la confianza de que son compañeros de trabajo y convivimos día a día, de tal manera que no hubo ningún contratiempo en la aplicación de los instrumentos.

El acercamiento fue uno a uno, sin formalismos, se les abordó de una manera directa y al grano, se les pidió su colaboración para el proyecto de investigación, a lo cual accedieron y dieron respuesta inmediata a los cuestionamientos.



	<i>Adscrip.</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Función</i>	<i>Situación Admva.</i>	<i>Exp. Doc. Sup.</i>	<i>Titulación</i>
01	Sede	41-50	H	Directivo y Docente	A.T.P.B. y Comis.	21-30	Doctorado
02	Sede	41-50	M	Coord. y Docente	M.T.C.	11-20	Maestría
03	Sede y Subs.	51-60	M	Coord. y Docente	T.C.C.	11-20	Doctorado
04	Sede	51-60	H	Coord. y Docente	M.T.B.	11-20	Licenciatura
05	Sede	51-60	H	Coord. y Docente	M.T.B. y Comis.	11-20	Licenciatura
06	Sede	51-60	M	Coord. y Docente	M.T.B.	21-30	Licenciatura
07	Sede	51-60	H	Coord. y Docente	M.T.B.	21-30	Licenciatura
08	Sede	41-50	H	Coord. Bibl. y Docente	T.C.A.	1 a 10	Maestría
09	Sede	31-40	M	Coord. Y Docente	T.C.C.I.	11-20	Maestría
10	Subsede	41-50	H	Coord. y Docente	A.T.P.C.	11-20	Licenciatura
11	Sede y Subs.	51-60	H	Coord. y Docente	A.T.P.C. y COMIS.	11-20	Maestría
12	Subsede	51-60	H	Coord. y Docente	A.T.P.C.	11-20	Maestría
13	Subsede	41-50	H	Coord. y Docente	H.R.P.	1 a 10	Pasante de lic.
14	Subsede	41-50	H	Coord. y Docente	H.R.P.	11-20	Maestría
15	Subsede	41-50	H	Coord. y Docente	A.T.P.C.	11-20	Licenciatura
16	Sede	51-60	H	Directivo Y Docente	M.T.B. y COMIS.	11-20	Licenciatura

Tabla n° 1. Lista de entrevistados (Fuente: Elaboración propia)

Se hace mención de que en el instrumento, para esta primera parte de su diseño, se contemplaron siete tópicos de indagación de datos personales que al momento de aplicar fue necesario adecuar; tal es el caso del tópico referente a la situación administrativa, la que al momento de aplicar nos dimos cuenta de que había más de los cinco casos o situaciones que en el instrumento se estaban considerando, por lo que se incluye la siguiente explicación:

SIMBOLOGÍA:

- A.T.P.B. Asignatura Tiempo Parcial Base
- M.T.C. Medio Tiempo Contrato
- T.C.C.I.I. Tiempo Completo Contrato Interino Indefinido
- M.T.B. Medio Tiempo Contrato
- T.C.A. Tiempo Completo Administrativo
- T.C.C.I. Tiempo Completo Contrato Interino
- A.T.P.C. Asignatura Tiempo Parcial Contrato
- H.R.P. Honorarios por Recursos Propios

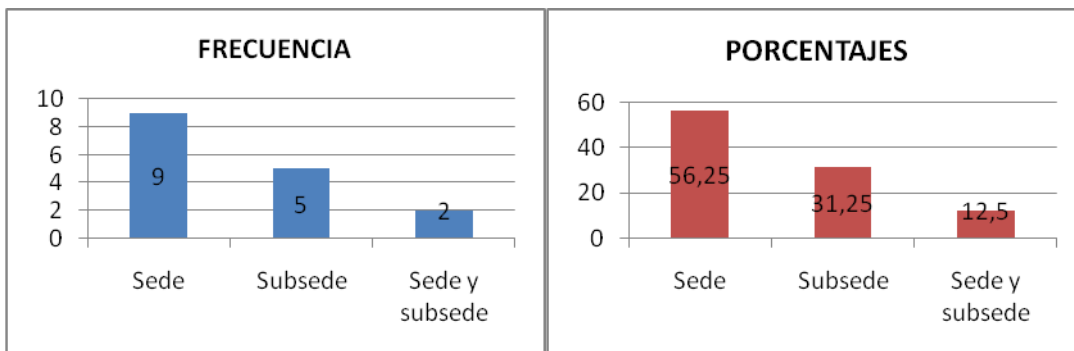


La concentración estadística por el tipo de datos quedó de la siguiente manera:

1.- Adscripción

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Sede	9	56.25
Subsede	5	31.25
Sede y subsede	2	12.50
TOTALES	16	100 %

Tabla n° 2: Adscripción del personal entrevistado (Fuente: Elaboración propia)



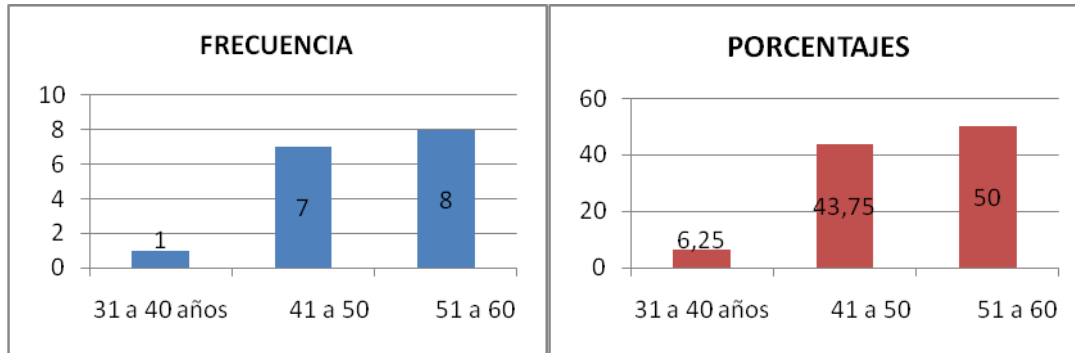
Gráfica n° 1: Frecuencias y porcentajes de la adscripción (Fuente elaboración propia)

Esta tabla con sus frecuencias y porcentajes indican que hay nueve trabajadores que se localizan en la sede, correspondiendo un 56.25% del total; cinco trabajadores localizados en las subsedes, representando un 31.25 por ciento del total y dos que trabajan en la sede y en la subsede, correspondiendo a 12.50 por ciento del total.

2.-Edad

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
31 a 40 años	1	6.25
41 a 50	7	43.75
51 a 60	8	50
TOTALES	16	100%

Tabla n°3: Edades del personal entrevistado (Fuente: Elaboración propia)



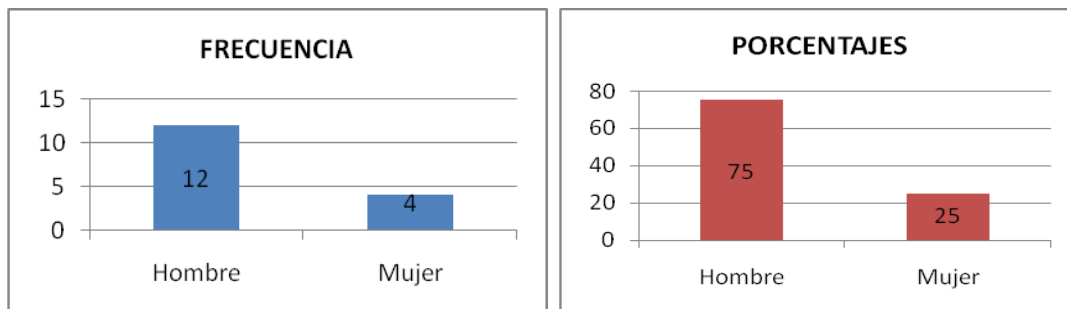
Gráfica n° 2. Frecuencias y porcentajes de las edades (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a la tabla de edades tenemos un trabajador de 31 a 40 años, representando un 6.25 por ciento; siete trabajadores de 41 a 50 años, representando un 43.75 por ciento y ocho trabajadores con 51 a 60 años, siendo un 50.00 por ciento del total.

3.- Sexo

<i>OPCIONES</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJES</i>
Hombre	12	75
Mujer	4	25
TOTALES	16	100%

Tabla n°4. Orientación sexual del personal. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 3. Frecuencia y porcentaje de la orientación sexual.
(Fuente: elaboración propia)

En la tabla, frecuencia y porcentajes de la orientación sexual se ve que hay 12 trabajadores hombres, con un 75 por ciento del total y cuatro mujeres que representan un 25 por ciento del total

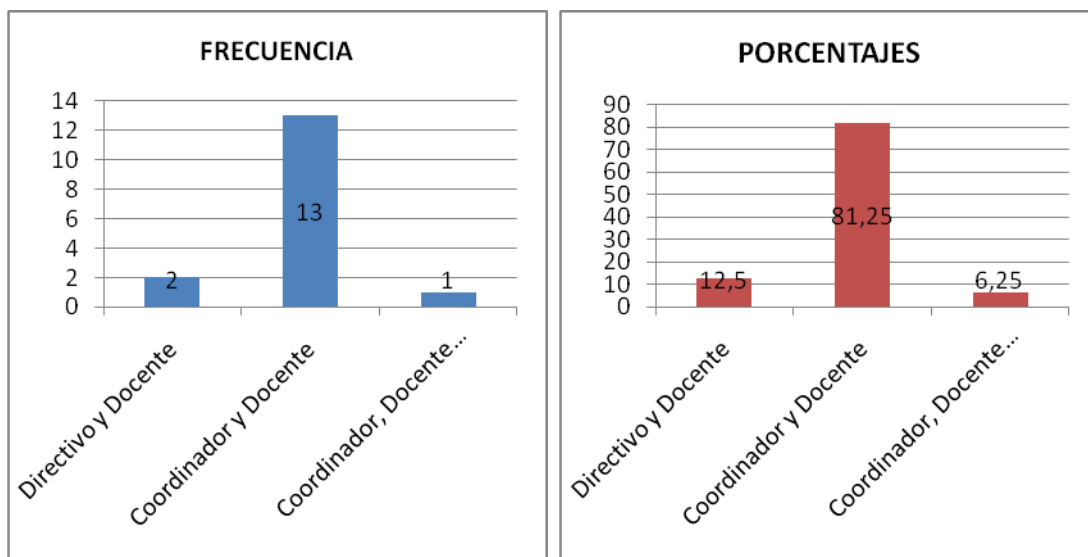


4.- Función

<i>OPCIONES</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJES</i>
Directivo y Docente	2	12.50
Coordinador y Docente	13	81.25
Coordinador, Docente y Bibliotecario	1	6.25
TOTALES	16	100%

Tabla n° 5. Funciones que cumplen los entrevistados. (Fuente: elaboración propia)

En esta tabla las funciones se distribuyen de la siguiente manera: dos integrantes son directivos (12.50 por ciento), 13 se desempeñan como coordinador y docente (81.25 por ciento) y uno es coordinador, docente y bibliotecario (6.25 por ciento)



Gráfica n° 4. Frecuencias y porcentajes de las funciones. (Fuente: elaboración propia)

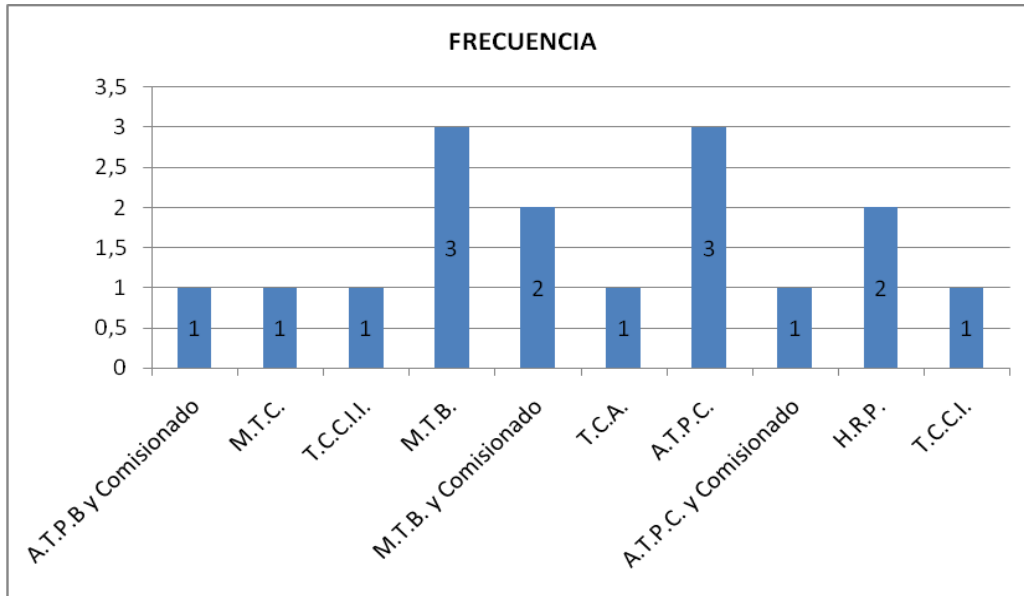
Los porcentajes expresan las funciones del personal entrevistado: doce punto cincuenta por ciento directivo y docente, ochenta y uno punto veinticinco por ciento so coordinador y docente y seis punto veinticinco por ciento es coordinador, docente y bibliotecario.

*5.-Situación administrativa*

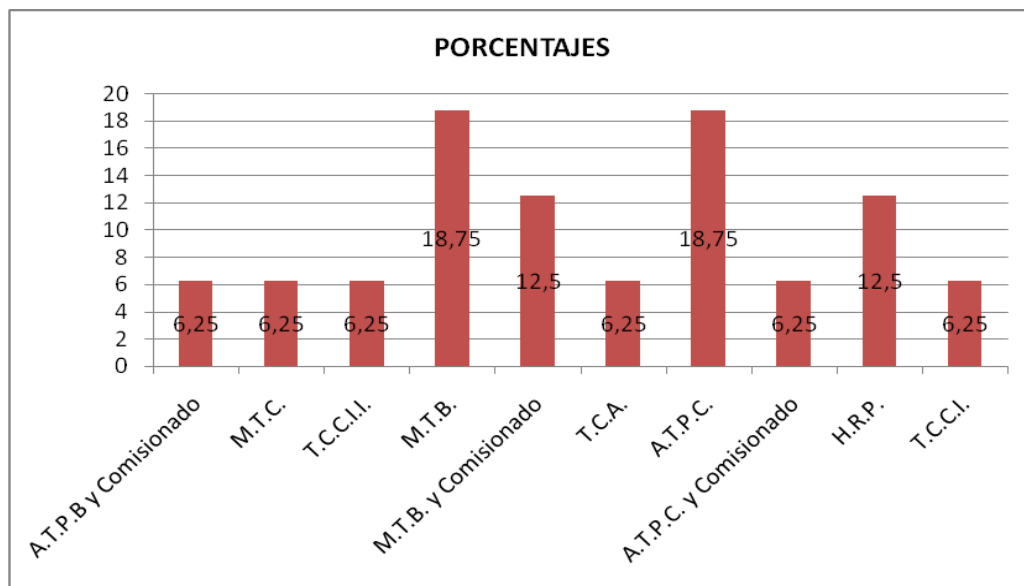
<i>OPCIONES</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJES</i>
A.T.P.B Comisionado y	1	6.25
M.T.C.	1	6.25
T.C.C.I.I.	1	6.25
M.T.B.	3	18.75
M.T.B. y Comisionado	2	12.50
T.C.A.	1	6.25
A.T.P.C.	3	18.75
A.T.P.C. y Comisionado	1	6.25
H.R.P.	2	12.50
T.C.C.I.	1	6.25
TOTALES	16	100%

Tabla n° 6. Situación administrativa de los entrevistados.
Fuente: elaboración propia)

Esta tabla nos muestra la situación administrativa en la que se encuentra cada una de las personas que conforman la muestra poblacional con la que se hizo el estudio: es un asesor de tiempo parcial de base y comisionado, que representa el seis punto veinticinco por ciento; una persona de medio tiempo de contrato, con el mismo porcentaje anterior; una persona de tiempo completo de contrato interino ilimitado, también con el mismo porcentaje anterior, tres personas de medio tiempo de base, con un porcentaje de dieciocho punto setenta y cinco, dos personas de medio tiempo de base y comisionado, con un doce punto cincuenta de porcentaje; una persona de tiempo completo administrativo con un porcentaje de seis punto veinticinco; tres personas que son asesores de tiempo parcial de contrato que representan un porcentaje de dieciocho punto setenta y cinco; un asesor de tiempo parcial de contrato y comisionado con un porcentaje de seis punto veinticinco, dos personas que cobran por honorarios de recursos propios con un porcentaje de doce punto cincuenta y un tiempo completo de contrato interino con un porcentaje de seis punto veinticinco.



Gráfica n° 5. Frecuencia de la situación administrativa.
(Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 6. Porcentajes de la situación administrativa.
(Fuente: elaboración propia)

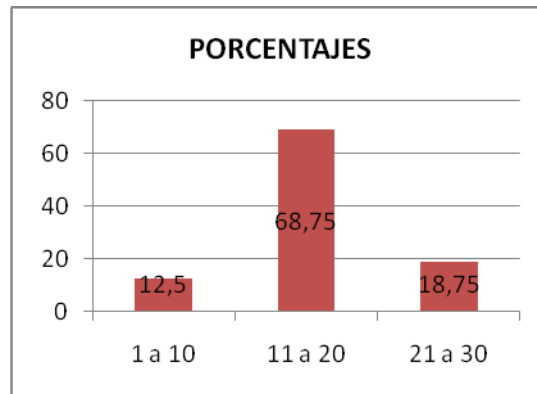
6.- Experiencia docente superior

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
1 a 10	2	12.50
11 a 20	11	68.75
21 a 30	3	18.75
TOTALES	16	100%

Tabla n° 7. Experiencia docente a nivel superior del personal entrevistado.
(Fuente: elaboración propia)



Esta tabla nos muestra los años de experiencia en la docencia de nivel superior. Son dos docentes que llevan entre uno y diez años de experiencia, con un porcentaje de doce punto cincuenta; once personas que tienen entre once y 20 años de experiencia, con un sesenta y ocho por ciento y tres que tienen entre 21 y treinta años de experiencia, con un porcentaje de dieciocho punto setenta y cinco.



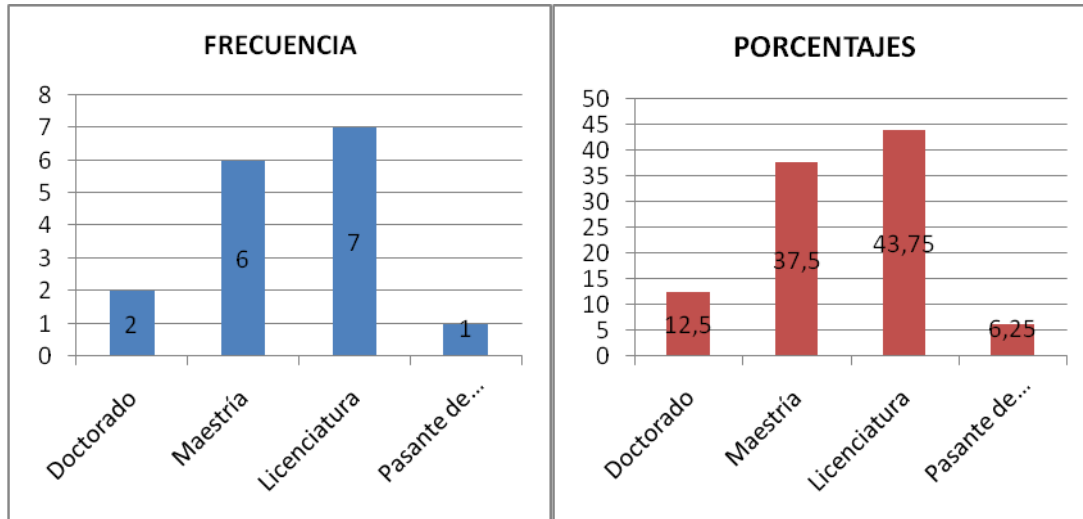
Gráfica n° 7. Frecuencia y porcentaje de la experiencia docente.
(Fuente: elaboración propia)

7.- Titulación

<i>OPCIONES</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJES</i>
Doctorado	2	12.50
Maestría	6	37.50
Licenciatura	7	43.75
Pasante de licenciatura	1	6.25
TOTALES	16	100%

Tabla n° 8. Grados de titulación. (Fuente: elaboración propia)

Esta tabla es una referencia de los grados académicos con los que cuenta la muestra estudiada. Tenemos dos doctores, que representan un doce punto cincuenta por ciento; seis con maestría que son un treinta y siete punto cincuenta por ciento; siete con licenciatura, que representan un cuarenta y tres punto setenta y cinco y un pasante de licenciatura, que el seis punto veinticinco por ciento.



Gráfica n° 8. Frecuencia y porcentaje de titulación. (Fuente: elaboración propia)

Estas dos tablas nos muestran las frecuencias y porcentaje antes descritos.

Por los datos obtenidos en esta primera parte del instrumento que agrupa la información personal, se observa que la población a la que se aplicó el instrumento descrito es predominantemente masculina ya que sólo la cuarta parte son mujeres. Sus edades están comprendidas entre los 40 y 60 años, periodo vital de madurez.

Entre ellos se da una importante variedad de situaciones administrativas, predominando el MTB (medio tiempo de base), con cinco casos y el ATPC (profesor de asignatura tiempo parcial de contrato), con cuatro. Conviene destacar que solamente tres tienen dedicación a tiempo completo, menos de la quinta parte del total.

Puede pensarse que quizá la situación de precariedad en el trabajo disminuya la motivación por la docencia en algunos de los encuestados.

En el siguiente apartado se presenta la interpretación de los resultados

7.2. Resultados de la aplicación del cuestionario

Como ya se mencionó en el apartado de las características del instrumento, la segunda parte incluye veinte ítems o afirmaciones alusivas a las características del docente universitario upeniano con el fin de que los individuos entrevistados valoraran y emitieran una opinión considerando cinco rangos de respuesta: 1.- Totalmente de acuerdo, 2.- de acuerdo, 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4.- En desacuerdo, y, 5.- Totalmente en desacuerdo.

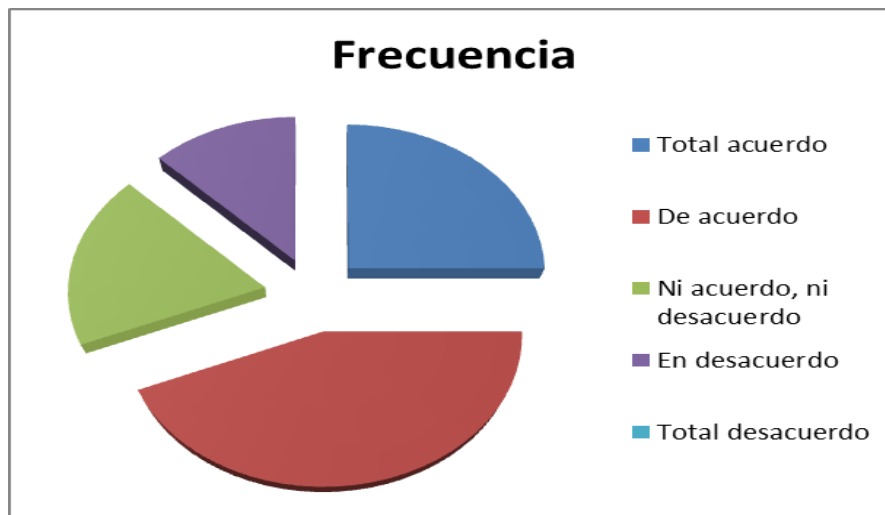
Los resultados estadísticos, por cada ítem, quedan manifiestos e interpretados seguidamente:



1.-El profesor asume su trabajo mostrando buena disposición para atender a los alumnos

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	4	25,0	25,0	25,0
De acuerdo	7	43,8	43,8	68,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	3	18,8	18,8	87,5
En desacuerdo	2	12,5	12,5	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 9. Disposición hacia el alumnado. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 9. Disposición hacia el alumnado. (Fuente: elaboración propia)

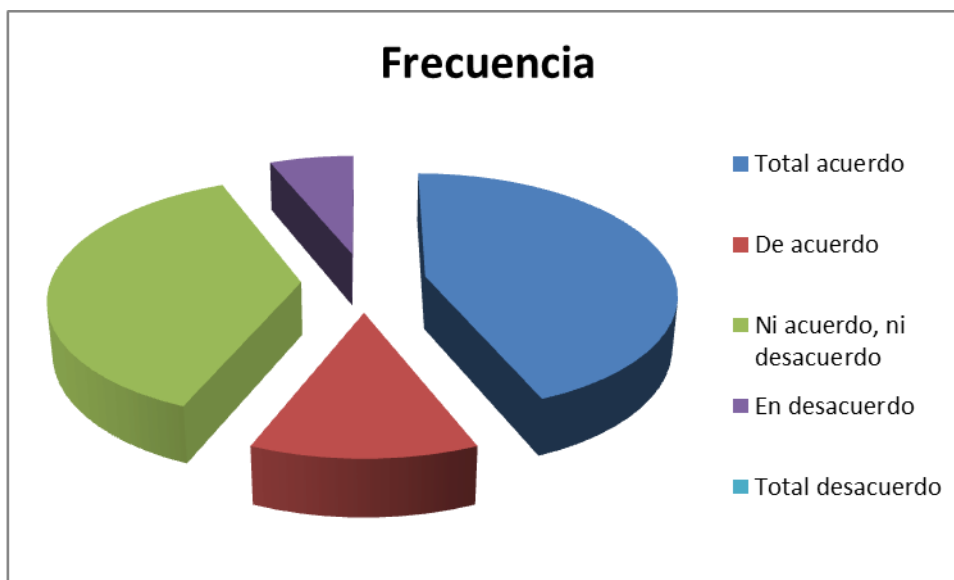
Los encuestados reconocen en una amplia mayoría que el profesorado está dispuesto a atender siempre al alumnado aunque hay tres personas que dudan de que esto se produzca o muestran su desacuerdo con lo propuesto. Hubiera sido más provechoso que pudieran haber matizado sus respuestas para poder mejorar los apoyos que requieren los estudiantes.



2.-La capacidad académica del profesor logra crear un clima de confianza para que el alumno pueda acercarse a él

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	7	43,8	43,8	43,8
De acuerdo	2	12,5	12,5	56,3
Ni acuerdo, ni desacuerdo	6	37,5	37,5	93,8
En desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 10. Clima del aula. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 10. Clima del aula. (Fuente: elaboración propia)

Aunque casi la mitad de los encuestados están de acuerdo en que la capacidad académica del profesor es un condicionante importante para generar un ambiente de buenas relaciones con el alumnado, otros tantos opinan de forma contraria, seguramente porque creen que hay otros

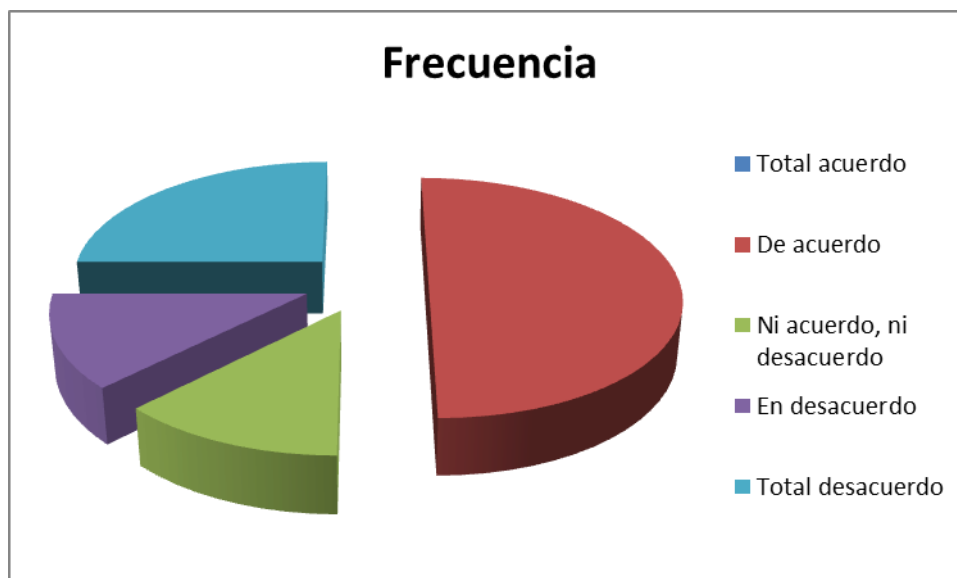


factores que influyen poderosamente en ellas, como las capacidades o relaciones psicológicas que cada uno haya desarrollado.

3.-*El profesor, en su rol de docente universitario, trata con respeto a los alumnos*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	8	50,0	50,0	50,0
Ni acuerdo, ni desacuerdo	2	12,5	12,5	62,5
En desacuerdo	2	12,5	12,5	75,0
Total desacuerdo	4	25,0	25,0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 11. Respeto al alumnado. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 11. Respeto al alumnado (Fuente: elaboración propia)

Es preocupante saber que sólo la mitad de los encuestados reconocen que se respeta al alumnado. Parece que aquí hay un amplio campo de trabajo para conseguir que esta cuestión cambie; tendrá un

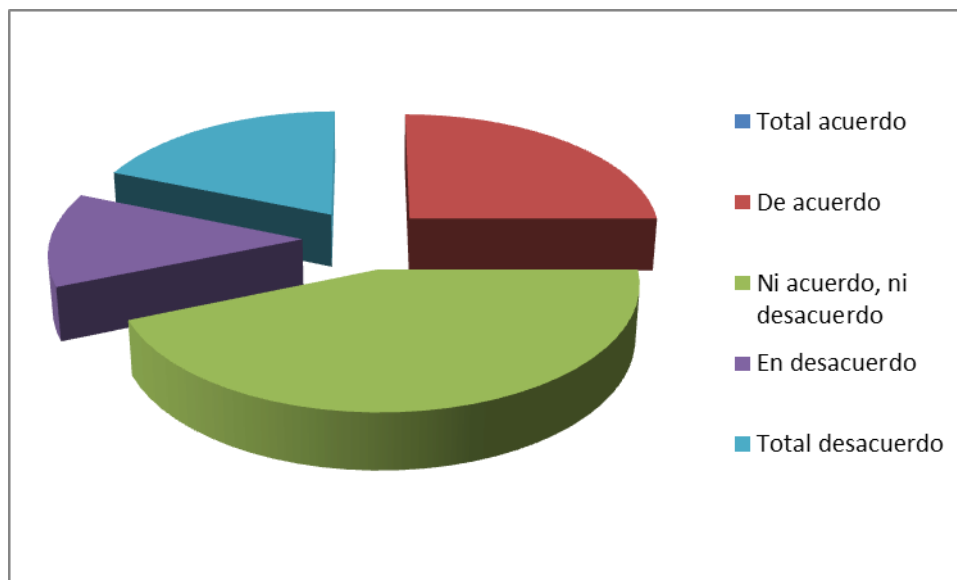


efecto beneficioso para la formación de los estudiantes tanto en la dimensión personal como en la profesional.

4.-*El profesor estimula y motiva a sus alumnos para que estos asuman su rol de estudiantes universitarios*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	4	25,0	25,0	25,0
Ni acuerdo, ni desacuerdo	7	43,8	43,8	68,8
En desacuerdo	2	12,5	12,5	81,3
Total desacuerdo	3	18,8	18,8	

Tabla n° 12. Motivación al alumnado. (Fuente: Elaboración propia)



Gráfica n° 12. Motivación al alumnado. (Fuente: elaboración propia)

En esta cuarta propuesta llama la atención que casi la mitad de los encuestados no opinan sobre la motivación que el profesor hace a los estudiantes.

No sabemos si se debe al desconocimiento que tienen de lo que hacen los colegas o si son ellos mismos los que no se toman en serio la motivación. Unidas estas respuestas a las cinco de los que creen que no

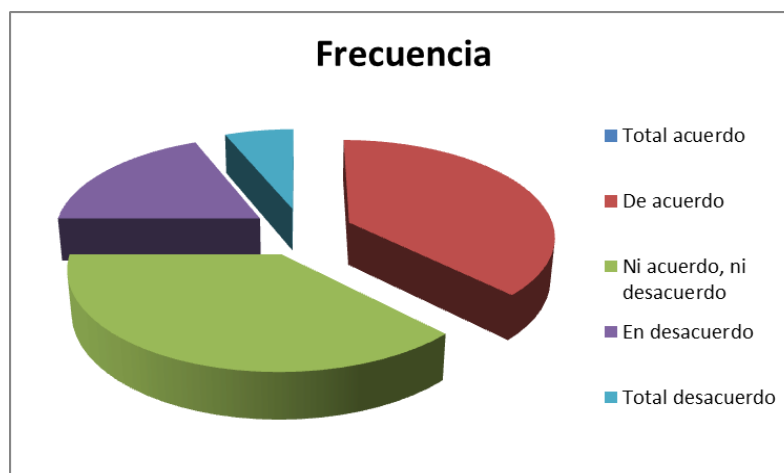


se les motiva, hacen de esta temática otro punto para tener en cuenta a la hora de abordar la formación o la actualización pedagógica del profesorado.

5.-El profesor orienta adecuadamente al alumno en la relación de éste con la universidad

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	6	37,5	37,5	37,5
Ni acuerdo, ni desacuerdo	6	37,5	37,5	75,0
En desacuerdo	3	18,8	18,8	93,8
Total desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 13. Orientación universitaria. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 13. Orientación universitaria. (Fuente: elaboración propia)

Igual que en el ítem anterior muchos encuestados ignoran lo que se viene haciendo en relación con la afirmación presentada. De los que opinan, casi en la misma proporción se muestran los que creen que sí se orienta a los estudiantes como los que creen que no se hace.

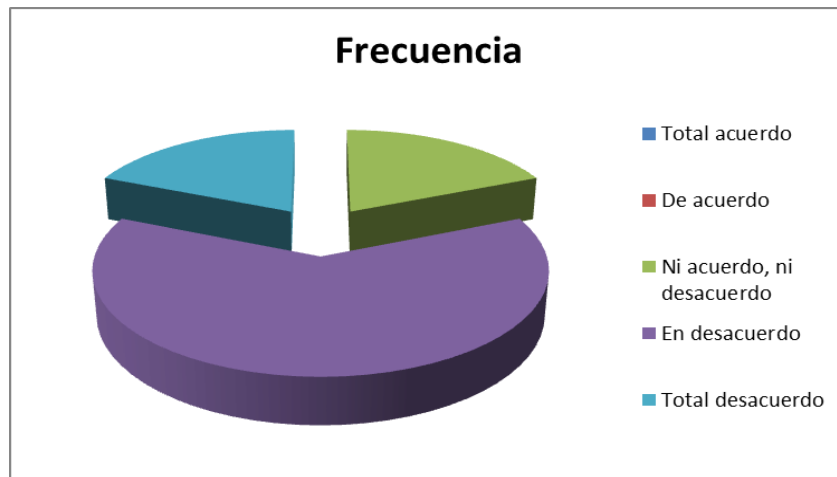


Convendría en investigaciones posteriores profundizar en todas las cuestiones que se muestran poco claras.

6.- *El profesor muestra interés en el desarrollo académico de la institución*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
Ni acuerdo, ni desacuerdo	3	18,8	18,8	18,8
En desacuerdo	10	62,5	62,5	81,3
Total desacuerdo	3	18,8	18,8	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 14: Interés hacia el alumnado. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 14. Interés hacia el alumnado. (Fuente: elaboración propia)

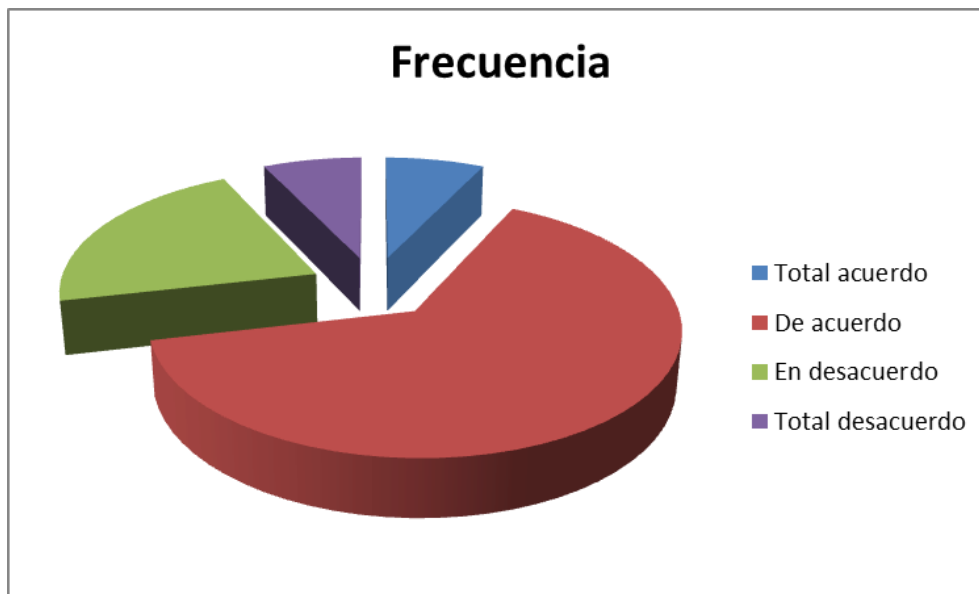
Las respuestas dadas a este ítem muestran un desinterés generalizado por parte del profesorado sobre el desarrollo académico de la institución. Una posible explicación podría ser que el hecho de tener casi todos los encuestados un trabajo de cierta precariedad no les incita a interesarse por lo que ocurre en ella.



7.- El profesor muestra capacidad para involucrarse en el desarrollo académico de la institución

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
De acuerdo	9	56,3	56,3	2,5
En desacuerdo	3	18,8	18,8	93,8
Total desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 15. Participación desarrollo institucional. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 15. Participación desarrollo institucional. (Fuente: elaboración propia)

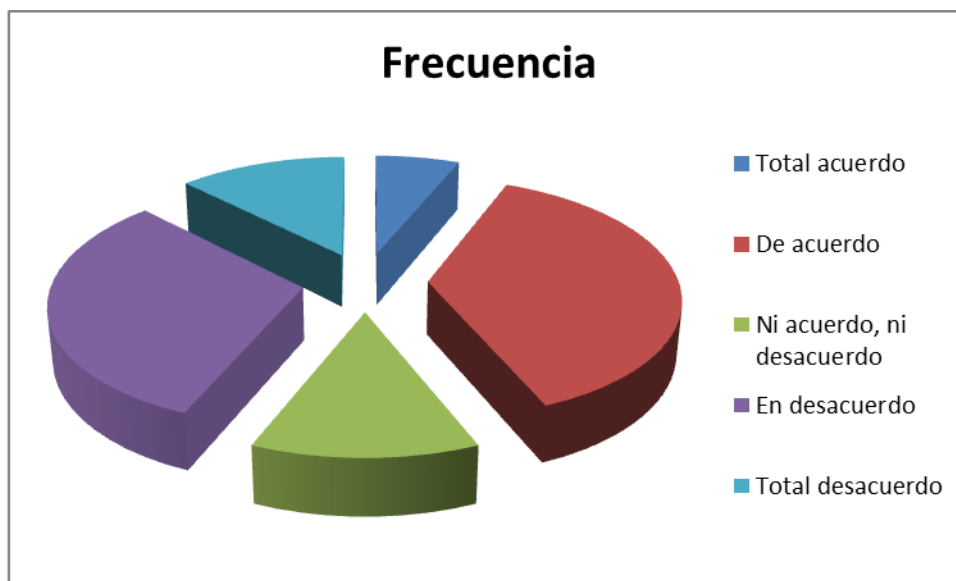
En esta afirmación sí se consideran la mayoría de los encuestados con capacidad suficiente para involucrarse en la institución y sin embargo, de acuerdo con el ítem anterior no están interesados en ello. Corrobora la necesidad de “sentir” más la institución, de identificarse con ella.



8.- El profesor conoce suficientemente bien los programas indicativos de las asignaturas que imparte

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
De acuerdo	6	37,5	37,5	43,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	2	12,5	12,5	56,3
En desacuerdo	5	31,3	31,3	87,5
Total desacuerdo	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 16. Capacitación del profesorado. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 16. Capacitación del profesorado (Fuente: elaboración propia)

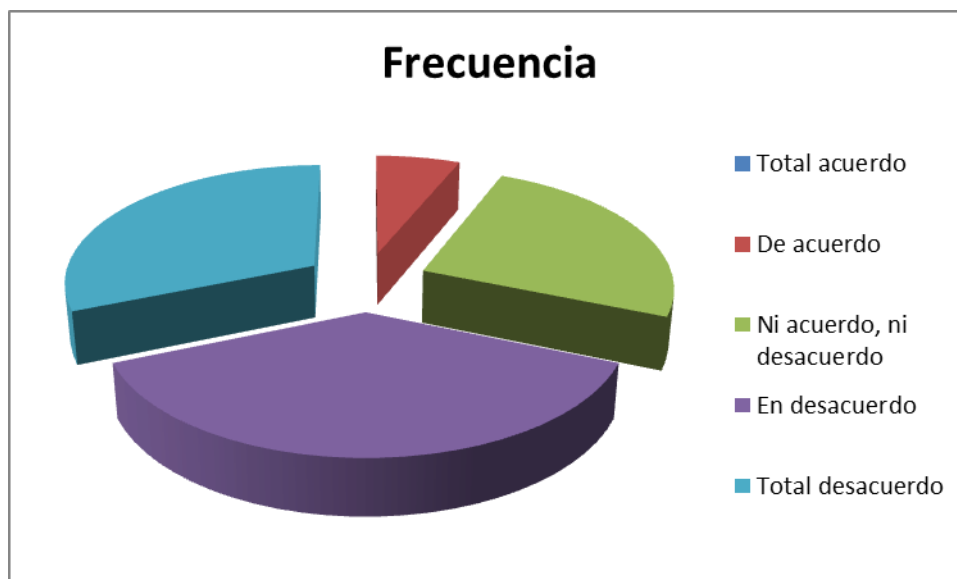
Casi la mitad del profesorado afirma conocer bien los programas de la asignatura que imparte, mientras que otros tantos aseguran lo contrario. Es preocupante esta realidad tanto por ser los responsables de la formación de los estudiantes como por la posibilidad de poner en entredicho su propia formación.



9.- El profesor conoce sus asignaturas gracias a su interés por la actualización académica

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
Ni acuerdo, ni desacuerdo	4	25,0	25,0	31,3
En desacuerdo	6	37,5	37,5	68,8
Total desacuerdo	5	31,3	31,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 17. Interés por la actualización académica. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 17. Interés por la actualización académica. (Fuente: elaboración propia)

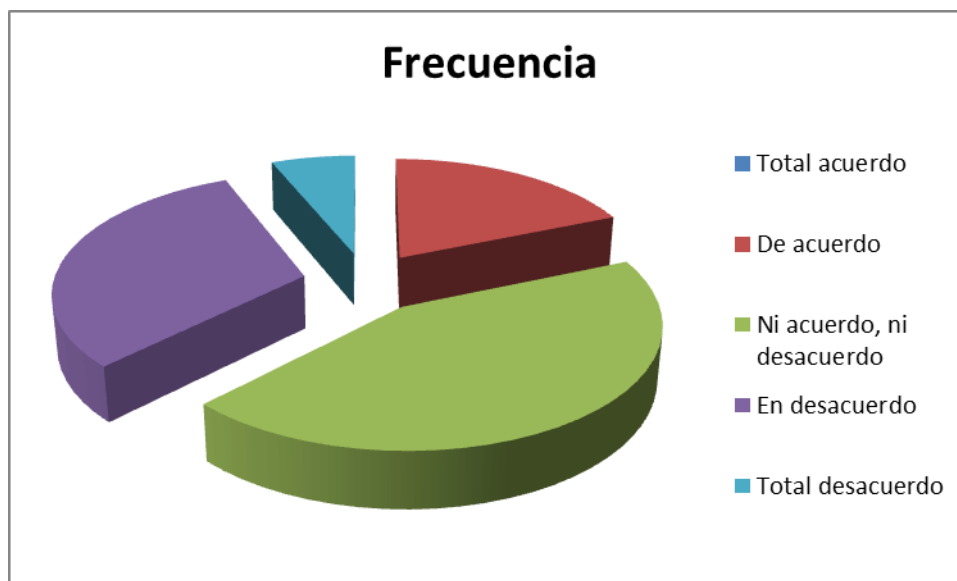
No creen los encuestados que el conocimiento de las materias que imparten venga dado por su interés por la actualización académica; piensan seguramente que las conocen por los estudios anteriores que fueron los que les permitieron acceder a ese contrato docente y que en realidad, la actualización va a cumplir con lo que su nombre indica: aportarles los últimos hallazgos científicos.



10.- La integración del profesor a la universidad ha mejorado la calidad académica de ésta

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	3	18,8	18,8	18,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	7	43,8	43,8	62,5
En desacuerdo	5	31,3	31,3	93,8
Total desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 18: Integración del profesorado. (Fuente: elaboración propia)



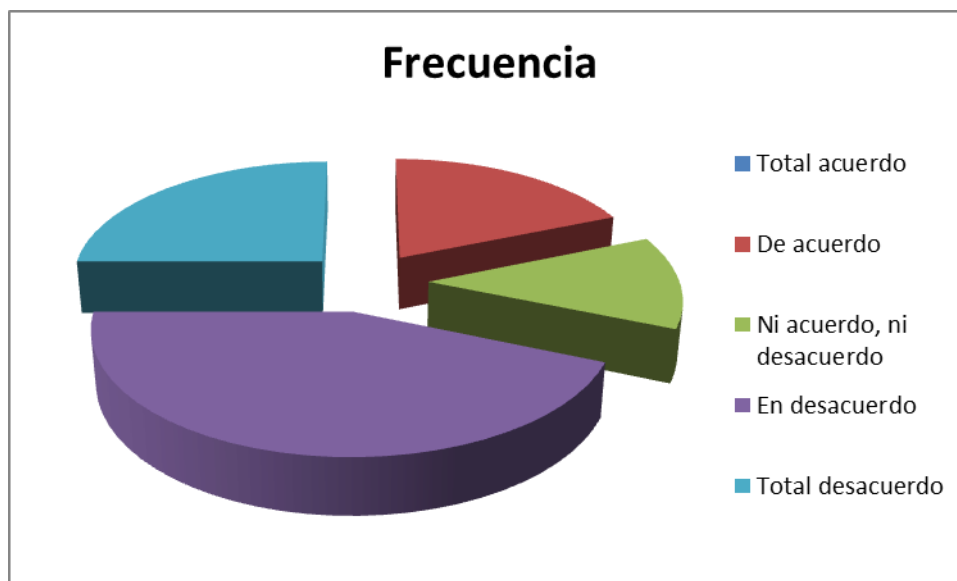
En la misma línea de respuestas anteriores hay una mayoría que no se decanta por ninguna opción. Esto es preocupante unido a otro grupo importante que responde que no ha mejorado la universidad con su integración en ella.



11.- El profesor muestra disposición a mantener una comunicación permanente con el colectivo docente

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	3	18,8	18,8	18,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	2	12,5	12,5	31,3
En desacuerdo	7	43,8	43,8	75,0
Total desacuerdo	4	25,0	25,0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 19. Comunicación docente. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 19. Comunicación docente. (Fuente: elaboración propia)

Aquí aparecen más respuestas en la línea del desentendimiento de las instituciones académicas de las que dependen los encuestados. Estas opiniones mayoritarias están en la misma línea de las opiniones dadas a ítems relacionados con las instituciones académicas y que es necesario cambiar. Por ello, se hará llegar la interpretación de estos resultados a

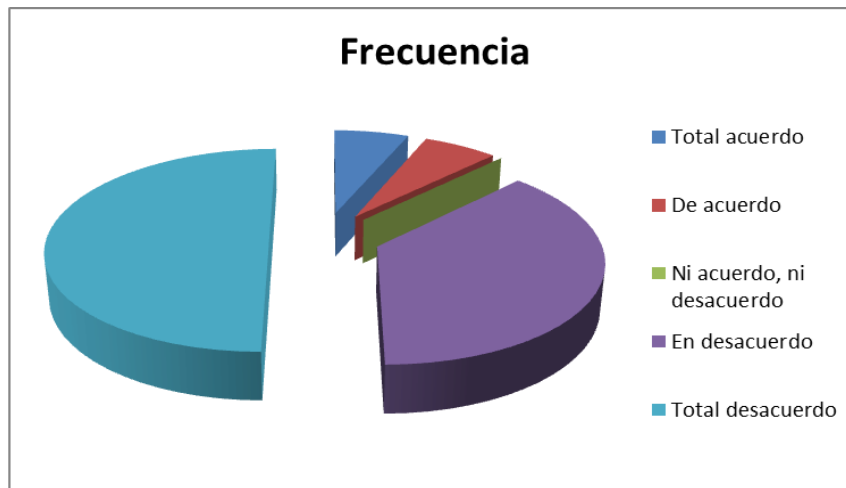


los responsables de la actualización de los docentes a fin de que promuevan actividades de mejora en este sentido

12.- *Es fácil involucrar al profesor en actividades colectivas de actualización*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
De acuerdo	1	6,3	6,3	12,5
Ni acuerdo, ni desacuerdo	0	0	0	12,5
En desacuerdo	6	37,5	37,5	50,0
Total desacuerdo	8	50,0	50,0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 20. Implicación en actividades colectivas. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 20. Implicación en actividades colectivas. (Fuente: elaboración propia)

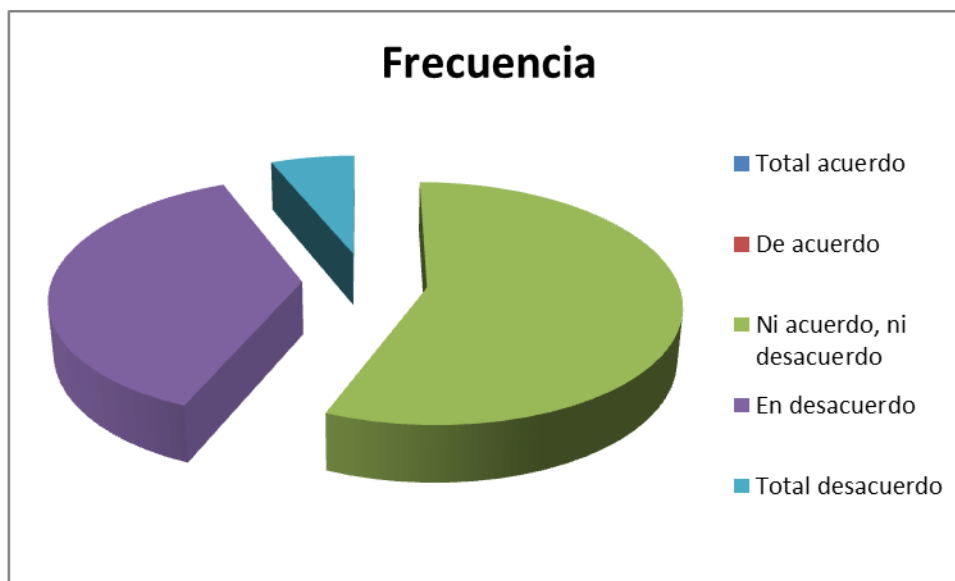
Sin embargo, dada la dificultad que se constata que existe para conseguir que se actualice el mayor número de profesores, catorce de dieciséis encuestados así lo cree, no parece que en un corto espacio de tiempo se pueda resolver la cuestión del sentimiento de pertenencia a la institución y la mejora de los docentes.



13.- La participación del profesor en el trabajo colectivo ha mejorado el prestigio académico de la institución

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	0	0	0	0
Ni acuerdo, ni desacuerdo	9	56,3	56,3	56,
En desacuerdo	6	37,5	37,5	93,8
Total desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 21. Trabajo colectivo y prestigio académico.(Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 21. Trabajo colectivo y prestigio académico (Fuente: elaboración propia)

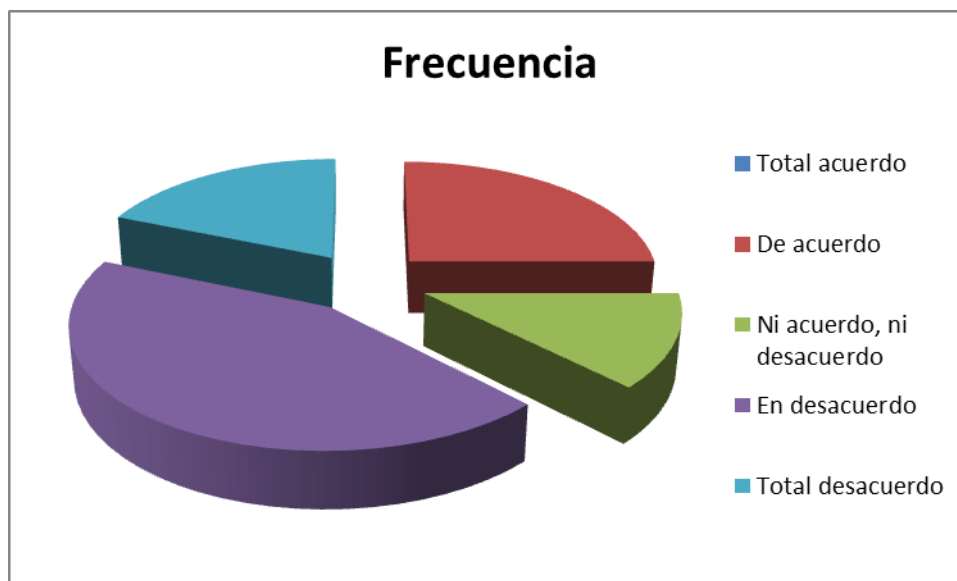
Aún más negativas son las respuestas dadas a esta proposición. Pero está en la línea de las deficiencias formativas citadas, con lo que reafirma los comentarios anteriores



14.- *Es satisfactorio el involucramiento del profesor en el trabajo colectivo*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	4	25,0	25,0	25,0
Ni acuerdo, ni desacuerdo	2	12,5	12,5	37,5
En desacuerdo	7	43,8	43,8	81,3
Total desacuerdo	3	18,8	18,8	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 22. Satisfacción con el trabajo colectivo (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 22. Satisfacción con el trabajo colectivo (Fuente: elaboración propia)

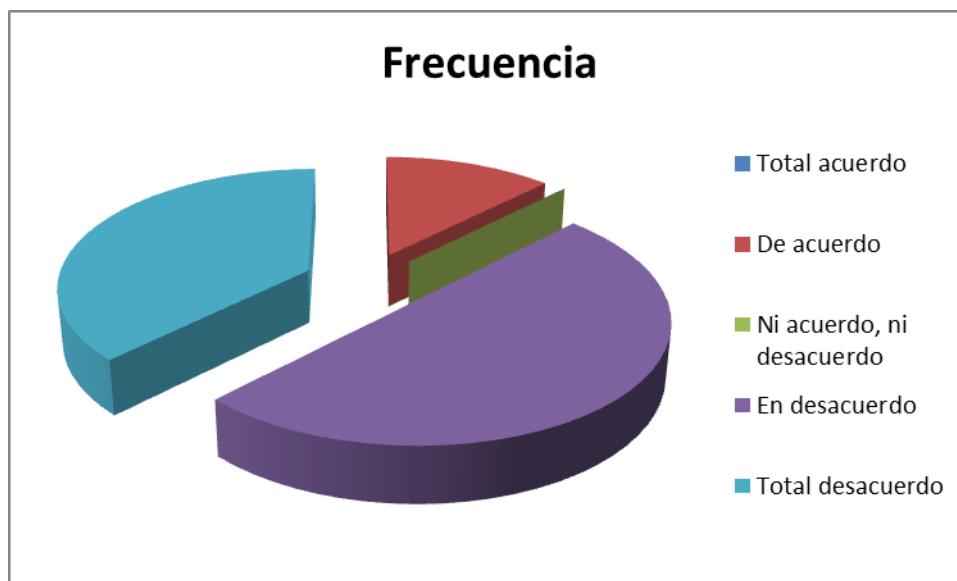
Obviamente, el trabajo colectivo no es satisfactorio porque se reconoce que apenas se hace; solamente cuatro encuestados lo consideran satisfactorio.



15.- El profesor ha dado su máximo esfuerzo en sus aportaciones al trabajo del colectivo docente

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	2	12,5	12,5	12,5
Ni acuerdo, ni desacuerdo	0	0	0	12,5
En desacuerdo	8	50,0	50,0	62,5
Total desacuerdo	6	37,5	37,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 23. Esfuerzo y trabajo colectivo. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 23. Esfuerzo y trabajo colectivo. (Fuente: elaboración propia)

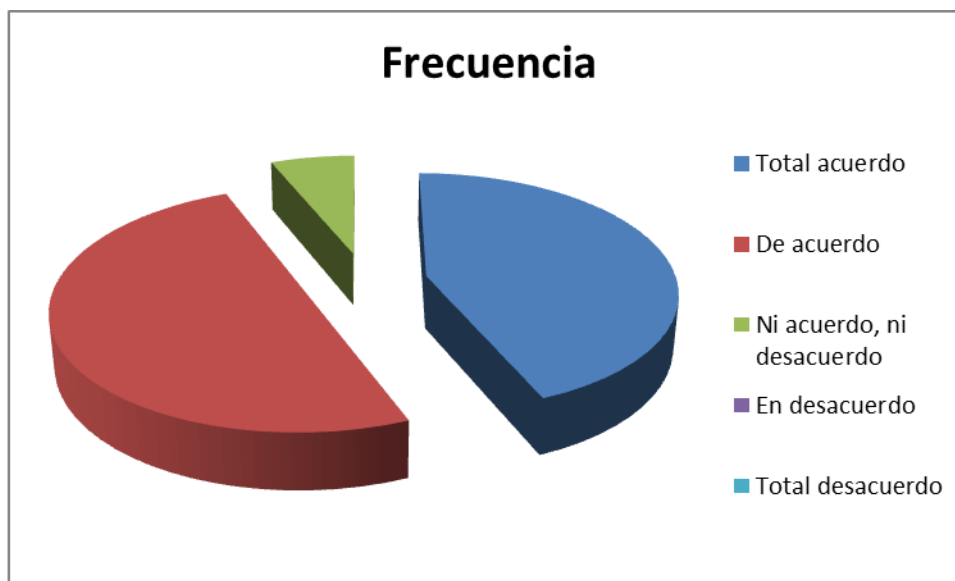
Los resultados no dan lugar más que a una interpretación idéntica a la del ítem anterior.



16.- *El profesor tiene capacidad profesional para resolver dudas académicas de los alumnos*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	7	43,8	43,8	43,8
De acuerdo	8	50,0	50,0	93,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
En desacuerdo	0	0	0	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 24. Capacidad profesional docente. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 24. Capacidad profesional docente. (Fuente: elaboración propia)

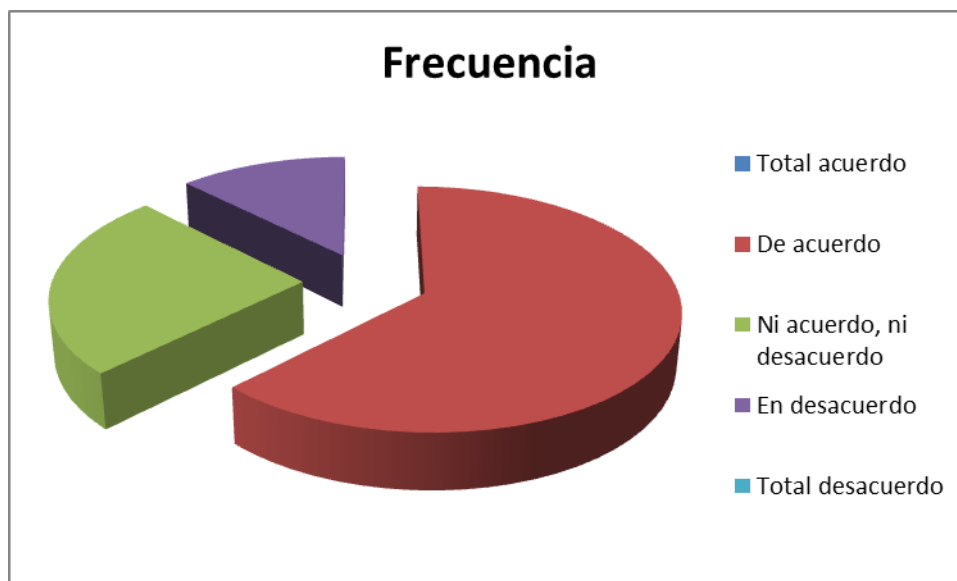
La capacidad profesional en lo relativo a la docencia no se pone en duda, ya que no hay ningún asomo de desacuerdo en las respuestas.



17.- El profesor demuestra sus conocimientos en metodología y técnicas de estudio ante sus alumnos

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	10	62,5	62,5	62,5
Ni acuerdo, ni desacuerdo	4	25,0	25,0	87,5
En desacuerdo	2	12,5	12,5	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 25. Conocimientos metodológicos. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 25. Conocimientos metodológicos. (Fuente: elaboración propia)

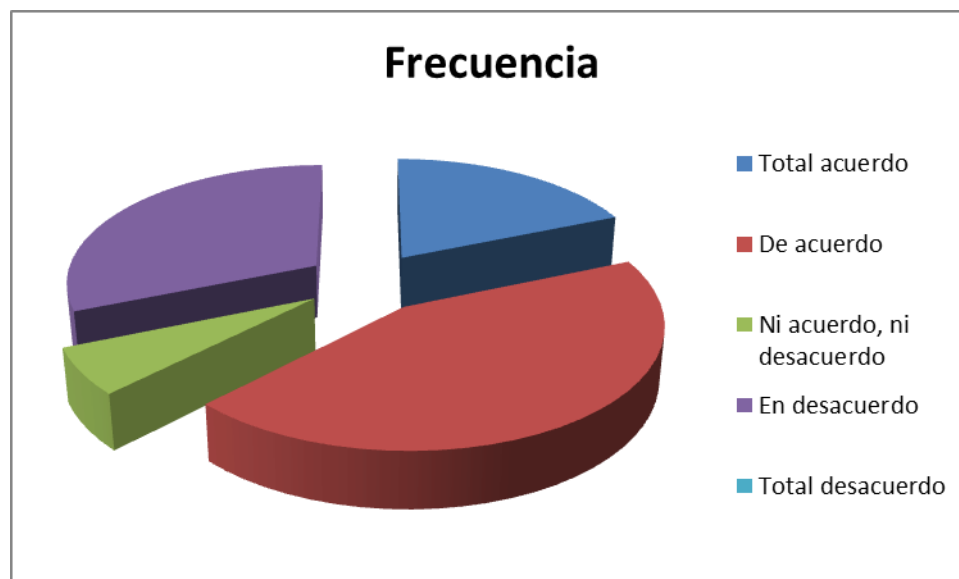
Estas respuestas abundan en la idea de que la mayoría de los docentes desempeña un buen papel como profesor y ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.



18.- El profesor tiene capacidad para reconocer las dificultades de su práctica docente y realizar acciones pertinentes para resolverlas

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	3	18,8	18,8	18,8
De acuerdo	7	43,8	43,8	62,5
Ni acuerdo, ni desacuerdo	1	6,3	6,3	68,8
En desacuerdo	5	31,3	31,3	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 26. Dificultades práctica docente. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 26. Dificultades práctica docente. (Fuente: elaboración propia)

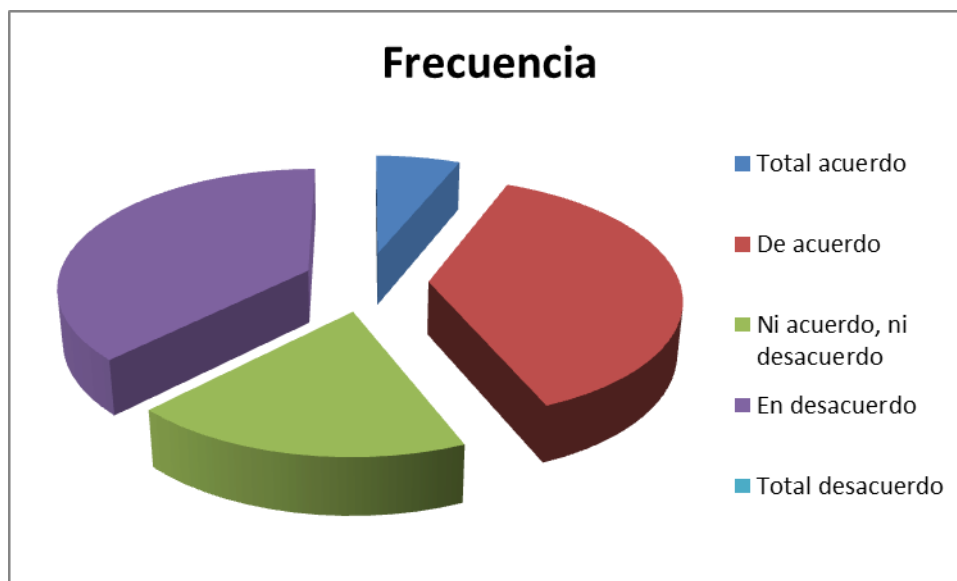
La mayoría de los encuestados asegura que el profesorado es capaz de encontrar problemas en su práctica docente y resolverlos, aunque una tercera parte cree no estar en condiciones de hacerlo. Es una debilidad que aparece en la acción docente y que pueden tener algunos profesores que vienen de campos profesionales alejados de lo que es la enseñanza.



19.- El profesor posee la formación profesional adecuada para atender sus asignaturas

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
De acuerdo	6	7,5	37,5	3,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	3	18,8	18,8	62,5
En desacuerdo	6	37,5	37,5	100,0
Total desacuerdo	0	0	0	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 27. Formación profesional del profesorado. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 27. Pregunta Diecinueve. (Fuente: elaboración propia)

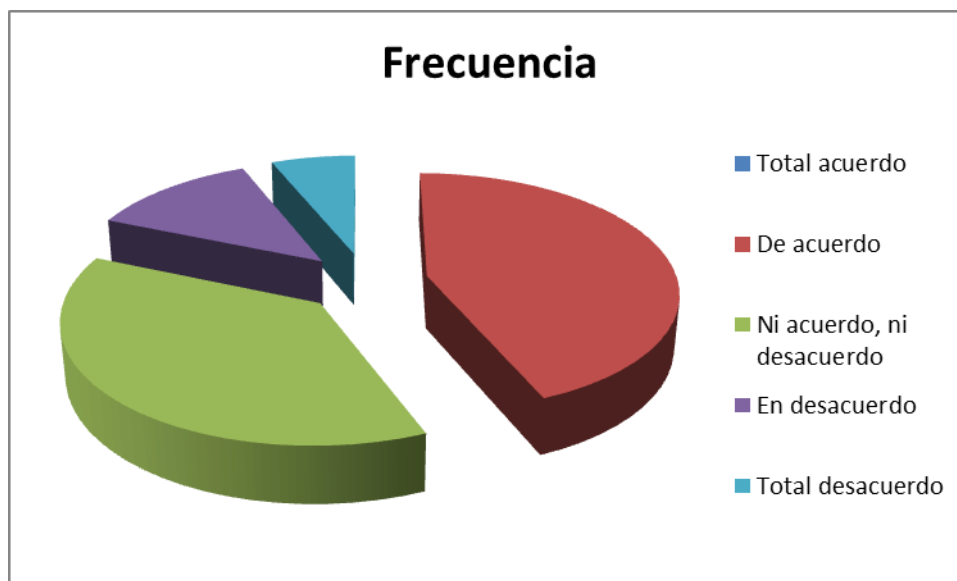
Casi por mitades los encuestados creen que el profesor tiene y no tiene la formación profesional adecuada para impartir sus asignaturas. Tanto si entienden que se refiere a los contenidos de la especialidad como si se piensa más en los elementos pedagógicos necesarios para ser buenos docentes apunta a una necesaria mejora en la formación



20.- *El profesor tiene dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal en relación con las asignaturas que imparte*

Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total acuerdo	0	0	0	0
De acuerdo	7	43,8	43,8	43,8
Ni acuerdo, ni desacuerdo	6	37,5	37,5	81,3
En desacuerdo	2	12,5	12,5	93,8
Total desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla n° 28. Atención individualizada o grupal. (Fuente: elaboración propia)



Gráfica n° 28. Pregunta Veinte. (Fuente: elaboración propia)

Sin embargo, en estas respuestas, obviando el importante número de respuestas que no dan una opinión, seis nada menos, predomina la idea de que el profesorado es capaz de impartir con éxito las asignaturas de las que es responsable.



7.3. Resultados de las entrevistas

A continuación se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos tras el desarrollo de las entrevistas y la realización de los tres sesiones de grupos formales estructurados. Se trata, por tanto, de informaciones cualitativas (grabaciones y registros realizados en las entrevistas y las reuniones) obtenidas una vez que se gestionaron los datos.

Para elaborar la información que se presentará a continuación se escogieron los textos transcritos de todas las entrevistas y todas las reuniones donde se contabilizaron 14.536 palabras de las que se fueron extrayendo 651 segmentos de significado a partir de palabras clave (relaciones, capacitación, actualización, equipo, colaboración, desarrollo, institución, formación, burocratización, orientación,) y que se muestran en la tabla adjunta.

Los segmentos se codificaron en 28 categorías que se clasificaron en 5 catálogos (ver tabla) que se han denominado

- *Relación profesor-alumno.*
En este catálogo encontramos 87 segmentos de significado donde destaca, sobre el resto por su mayor frecuencia, la baja motivación que encontramos en el profesorado entrevistado. No obstante, también cabe destacar como aspectos positivos la alta atención que muestran hacia el alumnado lo que repercute en un adecuado clima de aula.
- *Desarrollo académico institucional.* Hemos encontrado una alta frecuencia de segmentos de significado que hacían referencia al desinterés, a la baja identificación y al escaso sentimiento de pertinencia entre otros. De ahí que decidiéramos agruparlos en este catálogo para mostrar la importancia de seguir mejorando la participación del profesorado a partir de un liderazgo directivo más aglutinador.
- *Capacitación especializada.* En este catálogo queremos destacar la baja capacitación de muchos docentes que tienen que impartir materias para las que no están suficientemente formados. Esta es la razón por la que hayamos incluido la categoría “Desprofesionalización” para este colectivo que consideramos que es un aspecto que requiere mayor atención por parte de los directivos para la formación y la contratación.
- *Actualización.* En este catálogo las cinco categorías que fueron emergiendo indicaban principalmente que los bajos recursos disponibles y la alta burocratización están limitando las posibilidades de mejora de la docencia en la Institución.



- *Trabajo en equipo.* Si nos fijamos en las categorías de este catálogo comprobamos que son todas negativas por lo que el trabajo en equipo en nuestra Institución no está bien valorado por nuestros docentes y hay un desinterés generalizado. También se evidencia que hay una alta insatisfacción docente que está relacionada con las múltiples obligaciones que debe atender este colectivo.

D*	C*	CATEGORÍAS	CÓDIGO	f**	F***	FT****
				**	***	*** *
DOCENCIA UNIVERSITARIA (DU)	<i>RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (RPA)</i>	Alta Atención Individualizada (AAI)	DU-RPA-AAI	15	087	
		Clima Aula (CA)	DU-RPA-CA	14		
		Diversificación Tareas(DT)	DU-RPA-DT	19		
		Baja Motivación (BM)	DU-RPA-BM	23		
		Baja Orientación (BO)	DU-RPA-BO	16		
<i>DESARROLLO ACADÉMICO INSTITUCIONAL (DAI)</i>		Desinterés Generalizado (DG)	DU-DAI-DG	24	69	
		Baja Identificación (BI)	DU-DAI-BI	08		
		Bajo Respaldo Institucional (BRI)	DU-DAI-BRI	04		
		Formación Burocratizada (FB)	DU-DAI-FB	33		
<i>CAPACITACIÓN ESPECIALIZADA (CE)</i>		Desconocimiento Programas(DP)	DU-CE-DP	25	130	651
		Autosatisfacción (AS)	DU-DAI-AS	35		
		Desprofesionalización (D)	DU-DAI-D	40		
		Desmotivación Profesional (DPR)	DU-DAI-DPR	30		
<i>ACTUALIZACIÓN (A)</i>		Desinterés (D)	DU-A-D	27	206	
		Recursos Limitados (RL)	DU-A-RL	69		
		Burocratización Institucional (BI)	DU-A-BI	46		
		Dificultades de Acceso (DA)	DU-A-A	15		
		Baja Difusión (BD)	DU-A-BD	32		
		Desorientación (DO)	DU-A-DO	17		
<i>TRABAJO EN EQUIPO (TE)</i>		Insatisfacción (I)	DU-TE-I	43	159	
		Secundario (S)	DU-TE-S	23		
		Problemas de Espacios (PE)	DU-TE-PE	21		
		Horarios Rígidos (HR)	DU-TE-HR	37		
		Múltiples Obligaciones (MO)	DU-TE-MO	29		

Dimensión; f**Frecuencia de la categoría; F***Frecuencia del catálogo; FT**** Total de códigos.

Tabla 7.2. Catálogos Emergentes en la Docencia Universitaria (Entrevistas)

Fuente: Elaboración Propia



A) *Relación profesor-alumno*

Aunque los profesores que contestaron a la entrevista reconocen en una amplia mayoría que el profesorado está dispuesto a atender siempre al alumnado, hay tres personas que dudan de que esto se produzca, lo que nos obliga a realizar un acercamiento más constante con los estudiantes con el fin de mejorar y brindarles los apoyos que estos requieren.

Casi la mitad de los profesores participantes están de acuerdo en que la capacidad académica del profesor es un condicionante importante para generar un ambiente de buenas relaciones con el alumnado, pero son los que opinan de forma contraria quienes nos motivan a proponer estrategias y actividades en las que el ambiente de confianza entre el profesor y los estudiantes sea un factor de mejora no solo de las relaciones entre ambos, sino de un progreso sostenido de los resultados académicos, principalmente para los estudiantes.

Sólo la mitad de los profesores que contestaron el instrumento reconocen que se respeta al alumnado. Y para conseguir que esta cuestión cambie se proponen actividades sujetas a ciclos o programas de eventos de mejoramiento de las relaciones humanas, esperando que esto tenga un efecto positivo para la formación de los estudiantes tanto en la dimensión personal como en la profesional.

Es preocupante que los profesores no tomen en serio la motivación hacia los estudiantes, incluso hay quienes creen que no se les motiva.

Ante esto, los programas e iniciativas de formación o actualización pedagógica del profesorado serán motivo de revisión con la finalidad de incorporarlos como prioridad en la planeación institucional a corto plazo.

La orientación y el apoyo académico alternativo de los profesores a los estudiantes serán incorporados a los mencionados programas.

B) *Desarrollo académico institucional*

En palabras de Medawar (1967:7), "los buenos científicos estudian los problemas más importantes entre los que ellos piensan que pueden resolver".

Creemos que uno de los problemas más importantes que ha motivado al presente trabajo, se refiere al desarrollo académico de la Unidad 162 de la UPN.

Es evidente el desinterés generalizado por parte del profesorado sobre el desarrollo académico de la institución. No les incita a interesarse por lo que ocurre en ella. Tienen capacidad suficiente para involucrarse en la institución y sin embargo no están interesados en ello.

Se manifiesta la necesidad de "sentir" más la institución, de identificarse con ella. Esto es preocupante, está en la línea de las deficiencias formativas citadas, por lo que proponemos atender de manera más incisiva la programación de cursos y talleres formativos y de



actualización, tratando de que dicha programación combine el interés y la disposición de los profesores.

C) *Conocimiento de la materia de trabajo*

Mientras que unos afirman conocer bien los programas de la asignatura que imparte, otros tantos aseguran lo contrario. Es preocupante esta realidad tanto por ser los responsables de la formación de los estudiantes como por la posibilidad de poner en entredicho su propia formación. La mayoría de los docentes desempeña un buen papel como profesor y ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Bajo el supuesto de que el profesor tiene y no tiene la formación profesional adecuada para impartir sus asignaturas, asumimos que para ser buenos docentes se debe apuntar hacia una necesaria mejora en la formación, aunque predomina la idea de que el profesorado es capaz de impartir con éxito las asignaturas de las que es responsable, insistiremos en diseñar un programa de actualización académica en donde se involucre tanto a directivos como a coordinadores, teniendo como objetivo principal la atención a los profesores en sus procesos de actualización.

D) *Actualización docente*

No hay interés por la actualización académica; piensan que los estudios anteriores les permitieron acceder al contrato docente que poseen, por eso nuestra propuesta apunta a que la actualización va a cumplir con lo que su nombre indica: aportarles los últimos hallazgos científicos.

Esta propuesta de mejora institucional armoniza con lo que se ha venido planteando en párrafos anteriores. Sin embargo, dada la dificultad que existe para conseguir que se actualice el mayor número de profesores, no parece que en un corto espacio de tiempo se pueda resolver la cuestión del sentimiento de pertenencia a la institución y la mejora de los docentes. Se dice que:

El profesorado universitario ha estado centrado en realizar una docencia orientada al saber académico, necesario y cada vez más globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, las demandas de los empleos y los cambios exponenciales en los estilos y modos de desempeñar la vida laboral (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Goncalves, 2011:123)

Es una debilidad que aparece en la acción docente y que pueden tener algunos profesores que vienen de campos profesionales alejados de lo que es la enseñanza, sin embargo, en consonancia con los objetivos del presente proyecto, con éste análisis es posible acceder a niveles de motivación entre el profesorado con el fin de derribar las resistencias que aun existen entre ellos.



E) *Comunicación y trabajo colectivo*

El trabajo colectivo no es satisfactorio porque se reconoce que apenas se hace; el gran reto para que funcionen las propuestas de mejora antes enunciadas, insistimos en ello, será abatir resistencias, motivar a los profesores, hacer coincidir el interés por la actualización entre el colectivo docente, con los coordinadores y los directivos por delante.

Es parte de las propuestas que se trabajan en la auto-evaluación de la unidad y que nos permite contar con una alternativa que esperamos poner en práctica a la brevedad posible.

7.4. Implicaciones de la interpretación

Los profesores están dispuestos a atender siempre a los alumnos, aunque hay algunos que manifiestan sus dudas de que esto se produzca y eso nos permite realizar un acercamiento con los estudiantes para mejorar y brindar el apoyo que buscan.

La capacidad académica de los profesores es una condición que genera un ambiente de buenas relaciones con los alumnos, pero aun así se proponen estrategias y actividades de mejoramiento de las relaciones humanas.

Un tópico importante es la motivación, pues hay quienes creen que no se les motiva a los estudiantes. Por eso las iniciativas de formación o actualización se revisarán para incorporarlas a la planeación institucional a corto plazo.

El desarrollo académico es uno de los problemas más graves de la institución. Existe desinterés por parte del profesorado, en muchos de ellos se ha acentuado el interés monetario por el trabajo y se han fletado en una vorágine laborista (en México les decimos “chambistas”). No les importa lo que sucede en la Universidad, pueden pero no quieren involucrarse en nada. Por el desarrollo académico decimos que:

El estudio del desarrollo profesional y personal de los docentes (...) hace referencia a un ámbito muy relacionado con su conocimiento y su comunicación educativas que, aunque pueda ser no bien percibido por los estudiantes en su fase de formación inicial, incluye aspectos que ocuparán un primer plano en su esfera de intereses durante todo su ejercicio profesional. (De la Herrán, 2008:109)

Es necesario sentir más de cerca de la Universidad y se propone atender más puntualmente la programación de cursos y talleres formativos y de actualización, con el fin de recuperar el interés de los docentes y provocar más y mejor disposición de su parte.

Se enfrenta una dualidad en torno al conocimiento de la materia de trabajo. Por supuesto que preocupa mucho esta situación, pues somos los responsables de la formación de los estudiantes y parece que se pone en entredicho dicha responsabilidad.

Aun así la mayoría de los profesores se desempeña de forma acertada y proporcionan buenos servicios y atención a los estudiantes, pero se debe apuntar a una mejora en la formación permanente.



Se impone la idea de que los profesores dominan y conocen la materia de trabajo, pero aun así se insiste en el diseño de un programa de actualización académica, aunque haya, hasta el momento, según los resultados de las entrevistas, poco interés por ella.

Muchos de los docentes creen que la formación profesional que les permitió ser contratados es más que suficiente, pero no se renuncia a proporcionarles los últimos hallazgos científicos mediante la un programa de actualización.

Esto está en armonía con lo que se plantea en otros apartados de este trabajo, con lo que se mejorará el sentido de pertenencia a la UPN y, por supuesto, se verá una mejora en los docentes.

Hemos visto que el trabajo colectivo no es satisfactorio. Muy poco o nada de eso o nada sucede en la institución. Deberán combatir las resistencias naturales que persisten, hacer coincidir el interés por la actualización entre docentes coordinadores y directivos.

Reflexiones de síntesis

La segunda parte del instrumento es el escalamiento tipo Likert. Se aplicó con la intención de conocer la opinión acerca de las actitudes de los profesores que trabajan en la UPN-162.

Para la aplicación se recurrió al acercamiento individual en los tiempos libres de cada miembro de la muestra poblacional. Se obtuvieron datos sobre siete tópicos de indagación de datos personales.

Se observó que la muestra poblacional es predominantemente masculina y que solo la cuarta parte son mujeres. En la segunda parte se incluyen 20 ítems que exploran algunas características del docente upeniano.

Se reconoce disposición para atender al alumnado, aunque se advierte la necesidad de matización de respuestas con el fin de mejorar los apoyos requeridos.

Hay acuerdo en cuanto a que la capacidad académica es un condicionante para generar ambiente de buenas relaciones con el alumnado, aunque se piensa que hay otros factores que influyen poderosamente, como las capacidades o relaciones psicológicas que se hayan desarrollado.

Hay una tendencia a reconocer que se respeta a los estudiantes, aunque se reconoce que hay mucho que hacer para conseguir que esto tenga un efecto beneficioso para la formación de los estudiantes.

Parece que hay un desconocimiento de lo que hacen los docentes en torno al asunto de la motivación y la convierten en algo importante a la hora de abordar la actualización o formación permanente de los docentes.

Existe una tendencia a creer que si se orienta a los estudiantes, así como hay quienes creen que no se hace. Se cree que hay desinterés por



parte de los docentes hacia el desarrollo académico de la institución. Se asume que la mayoría de los encuestados se sienten con suficiente capacidad para involucrarse en el desarrollo académico de la institución.

Tenemos que casi la mitad de los profesores afirma conocer los programas de las asignaturas que imparte, aunque que hay la otra mitad que afirma lo contrario. Hay una tendencia a creer que el conocimiento de las materias no proviene del interés por la actualización académica.

Es preocupante que no haya definición en torno a creer que la integración del profesor a la universidad haya mejorado la calidad académica de ésta. Hay opiniones mayoritarias en el sentido de un desentendimiento de las instituciones académicas por mantener una comunicación permanente con el colectivo docente.

Hay dificultad para conseguir que se actualice el mayor número de profesores. Hay respuestas negativas en torno a considerar la participación del profesor en el trabajo colectivo para mejorar el prestigio académico de la institución.

Vemos que el trabajo colectivo es satisfactorio, pues se reconoce que apenas se hace, así como se reconoce que el profesor ha dado su máximo esfuerzo en sus aportaciones al trabajo del colectivo docente.

Se cree que hay capacidad profesional en torno a la docencia, hay similitud en las respuestas que se vierten. La mayoría de docentes desempeñan un buen papel como profesor y proporciona ayuda a los estudiantes.

Se asegura que el profesor es capaz de encontrar problemas en su práctica docente y resolverlos, aunque hay una tercera parte que cree no estar en condiciones de hacerlo.

Hay una creencia compartida mitad y mitad en torno a que el profesor tiene y no tiene la capacidad profesional adecuada par impartir sus clases. Igualmente predomina la idea de que el profesorado es capaz de impartir exitosamente las asignaturas que le corresponden.

Se llama la atención acerca de las ventajas que resultan al desarrollar teorías mediante el registro de información de campo, esto se hace para conocer la opinión de la población encuestada acerca de las actitudes de los profesores de la UPN respecto a los aspectos que incluye el instrumento.

De estos resultados pueden desprenderse propuestas o sugerencias de mejora que se incorporan. Se hace un análisis e interpretación de los resultados obtenidos en atención a la clasificación y agrupamiento de categorías de análisis.

Pasaremos ahora al capítulo ocho donde presentaremos una propuesta de mejora de la docencia universitaria en la UPN-162 así como la autoevaluación de la unidad, un análisis de las principales brechas académicas y de gestión, la planeación de la UPN Zamora y una propuesta general de plan de mejora.

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 8.

**CONCLUSIONES Y
PROPUESTAS DE MEJORA**





Introducción

A la hora de plantear las conclusiones me gustaría hacer previamente algunas referencias al especial contexto en el que se desarrolla habitualmente la docencia en nuestras Instituciones, una cuestión generalizada en muchas organizaciones educativas mexicanas.

Las conclusiones comienzan con una presentación de la propuesta de mejora de la docencia universitaria en la unidad UPN 162, tomando en cuenta las cinco categorías que le dan forma al instrumento aplicado durante la experiencia empírica de este trabajo, por lo tanto la siguiente etapa es aplicar institucionalmente un programa integral de mejora de las condiciones en que se da la docencia universitaria en esta institución.

Se menciona sobre el primer paso ya dado con respecto a esa mejora, aludiendo al diseño de un programa de fortalecimiento con el que se pretende traer y practicar las mejoras que hacen falta. Desde este programa se considera que la educación es el pilar fundamental en el desarrollo social y que siempre se ha considerado a la educación un derecho esencial de todo ser humano.

Uno de los obstáculos principales para la puesta en marcha de estos y otros programas han sido siempre los recursos con los que se cuenta, siendo los económicos los que mas escasean, pero aun con todo eso, el personal de la unidad UPN Zamora ha asumido con optimismo y responsabilidad la ausencia de los mismos. Para esto se hizo necesario realizar un proceso de autoevaluación, del que se da cuenta en las páginas de este capítulo, haciendo especial mención del personal académico constituido de manera indistinta por docentes de origen normalista y universitario.

Asi también se hace un análisis de las principales brechas académicas y de gestión que se hacen presentes en la administración de la Unidad UPN 162, haciendo mención de los problemas que se enfrentan para hacer funcionar académicamente la institución.

Vemos también el modelo de planeación de la unidad UPN, destacando que desde la administración educativa en el estado de Michoacán se dará apoyo y prioridad al buen funcionamiento de las instituciones de educación superior, considerando una serie de políticas institucionales. Por eso:

Al ser un hecho universalmente indiscutido que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado, es de vital importancia cuidar, con el mayor interés y con cuantos medios sea preciso (...) la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros donde se forman los futuros responsables de la calidad de la enseñanza en todo el país, los centros de formación de profesores. (Fernández Pérez, 2009:195)

Se presentan también en este capítulo los objetivos estratégicos que están haciendo funcionar a la unidad UPN, sin descuidar las estrategias que se siguen para propiciar el logro de los objetivos.



8.1 Propuesta de mejora de la docencia universitaria en la UPN - 162

La relación profesor –alumno, el desarrollo académico institucional, el conocimiento de la materia de trabajo, la actualización y la comunicación y trabajo colectivo, son las cinco categorías que se han condensado en el análisis de resultados del trabajo de campo realizado con el instrumento de investigación, mediante el cual se hace un balance de las actitudes del personal docente considerado como población de estudio.

Con esto, la siguiente etapa es aplicar institucionalmente un programa integral de mejora de la Unidad UPN-162, en el que de manera especial se le de atención a la docencia universitaria en esta institución. Así veremos que:

Si la efectividad docente, en el día de hoy, pasa por la profesionalización, urge cuestionarse en qué medida la profesionalización pasa por dimensiones no estrictamente cognitivas ni técnicas del profesor, sino por ese otro inmenso conjunto de variables que hacen referencia al mundo de las actitudes, las opciones personales de autorrealización, la afectividad, el significado de tener la posibilidad de influir sobre un niño (en términos de sentimientos axiológicos) los rasgos de la personalidad que afectan al ámbito de la intercomunicación humana, en el que se inscribe la comunicación educativa, etcétera. (Fernández Pérez, 2009:196)

De hecho ya se ha dado el primer paso: durante el semestre enero-julio de 2010, se diseñó un programa de mejora de la Unidad UPN-Zamora, y se ha puesto interés en los aspectos sustantivos que atienden la gestión y desarrollo de cursos de formación y/o actualización destinados a mejorar el desempeño de los profesores universitarios que laboramos en este centro de trabajo, así como en el apoyo para la obtención de grados académicos que fortalezcan los perfiles profesionales de la planta docente.

El diseño de este programa de fortalecimiento y mejora de la Unidad 162-Zamora se elaboró durante el mes de Marzo del presente año(2011). Se involucraron tanto los directivos como las y los coordinadores de programas académicos, fue un trabajo colectivo que a continuación se describe.

En este programa se considera que la educación es el pilar fundamental en el desarrollo social, y que ésta ha sido a través de la historia un derecho fundamental al que aspira todo ser humano por la contribución al mejoramiento de sus condiciones de vida.

En este sentido, es insoslayable que la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha potenciado la formación de profesionales de la educación con el propósito claro de que incidan en los contextos concretos por medio de innovaciones y transformaciones pertinentes y relevantes.

Sin embargo, los recursos económicos para el fortalecimiento de las Unidades UPN han sido insuficientes y en ocasiones nulos. Uno de los intentos para conseguir financiamiento para dicho fin, ha sido la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional



(PIFI), que si bien es un ejercicio formativo e importante para el diagnóstico, planeación y funcionamiento de las Instituciones de Educación superior (IES), no es el pertinente, debido fundamentalmente a que los requerimientos de dicho programa son inalcanzables para la amplia mayoría las Unidades UPN del país, básicamente en lo que refiere al número de profesores de tiempo completo que debe existir en cada IES.

En este sentido, el personal académico y administrativo de la Unidad UPN Zamora ha estado al tanto de este proceso, y lo ha asumido con optimismo y responsabilidad. En el mes de enero del año en curso se socializó la iniciativa de Rectoría, denominada: *Programa de Fortalecimiento y mejora de las Unidades UPN*.

A partir de ahí, y después de aclarar algunas dudas, se inició el trabajo en colegiados agrupados en cuerpos académicos⁸ (CA) de los diversos programas educativos y equipos de trabajo constituidos por el personal administrativo.

El producto de diversas sesiones de trabajo dio como resultado la autoevaluación de cada programa y de los servicios que presta la institución.

Con base en este estudio se han generado ideas y propuestas tendientes a incidir de manera pertinente y relevante en la mejora del personal académico, en la redefinición y calidad de la oferta educativa y en la eficacia de la gestión institucional. Entonces:

El desarrollo profesional del profesorado universitario ha de lograrse al avanzar en el dominio y mejora de las competencias empleando las modalidades anteriores y convirtiendo su práctica en una acción docente indagadora-innovadora, que aplica los métodos y técnicas pertinentes a la vez que la convierte en un escenario reflexivo colaborativo, así hemos de proceder de la narrativa, a la auto y coobservación de la práctica, con la emergencia y autocrítica conjunta entre docentes y estudiantes aplicada en estrecha interacción. (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Goncalves. (2011:127

Es necesario precisar que las autoridades educativas jerárquicas superiores de la entidad —La jefatura de Unidades UPN y la Subsecretaría de Educación Media Superior y Educación Superior— han manifestado su acuerdo, apoyo y respaldo al Programa de Fortalecimiento y Mejora de nuestra Unidad UPN..

8.2 Consecuencias de autoevaluación de la Unidad

El reconocimiento de la UPN y la necesidad de profesionalización y superación de cientos de profesores en servicio, generó la apertura en

⁸ Es necesario precisar la dificultad que se tiene para reunir a la totalidad de profesores para analizar, discutir, informar y proponer respecto al Programa. Esto principalmente debido al pluriempleo de muchos profesores de asignatura y a la adscripción en lugares alejados de quienes colaboran en las Sedes Regionales o Subcentros.



diversos lugares de la entidad, a esas “extensiones” de la Unidad se les denominó subcentros, hoy se prefiere llamarlas Sedes Regionales.

Éstas iniciaron sin edificio propio, y hasta la fecha no cuentan con él (excepto la subsede Cherán y El Faro de Bucerías). Tampoco existía el personal docente suficiente para cubrir la demanda, razón por la cual se inició con la contratación de personal externo para cubrir dicho requerimiento, por una parte benéfico, puesto que se cubre una función sustantiva de la Universidad: la docencia. Por otro lado, se mina la posibilidad de cumplir las funciones de investigación y difusión.

Desde su origen hasta la fecha esto ha sido una debilidad para la institución. Actualmente funcionan 6 Sedes Regionales en las que se desarrollan la mayoría de los programas ofertados en la Unidad.

Se tiene la certidumbre de que los procesos evaluativos permiten conocer y comprender realidades con miras a su innovación y/o transformación, por ello, en la institución se han realizado evaluaciones internas a los diversos programas educativos, sin embargo, hasta el momento ningún programa ha sido evaluado ni acreditado de manera externa por las CIIES (se evidencia en el cuadro siguiente).

De tal manera que hoy tenemos claro que la evaluación interna no es suficiente e iniciaremos el procedimiento requerido con las instancias pertinentes para empezar el proceso que concrete la evaluación externa de nuestra oferta educativa.

Una de las funciones sustantivas de toda Universidad es la docencia, función que se desarrolla de manera satisfactoria en la Unidad Zamora — sin soslayar algunas debilidades, y con la claridad de que se puede mejorar día con día—, debido fundamentalmente a que la planta académica está constituida de la manera siguiente: 5 profesores poseen el grado de doctor; 6 son candidatos a doctor por la UNAM, por la UPN Ajusco, por El colegio de Michoacán y por la Universidad de Oviedo; 8 están por concluir sus estudios doctorales en diferentes instituciones entre ellas, en la UPN Ajusco; 3 tienen estudios trancos de doctorado; 18 tienen grado de maestría y 16 concluyeron sus estudios de Maestría.

Como puede observarse, 56 profesores que colaboran en la institución ya cursaron mínimamente sus estudios de Maestría en diversos campos de la educación (Sociología, Antropología, Pedagogía y Psicología, por mencionar algunos) y otros más están en ese proceso. Sólo la cuarta parte del personal académico no ha realizado estudios de postgrado. Por eso:

Esta mejor calidad supuesta no se logrará sólo superficialmente (aunque también) por el mero hecho de que el profesor puede ir adquiriendo mas conocimientos técnicos, nuevas estrategias didácticas, nuevos instrumentos para analizar su práctica, sino, además y sobre todo, más profundamente, porque este compromiso de autoperfeccionamiento crítico, desarrollado en la investigación, es por si mismo un proceso educativo para el mismo profesor, proceso que no solo potencia al profesor en la superficie tecnológica de sus destrezas (aunque también), sino que además le enriquece en las dimensiones



personales básicas, anteriores a toda concreción de tal o cual ejercicio profesional. (Fernández Pérez, 2009:183)

Todas las y los profesores poseen una amplia experiencia en el sector educativo, puesto que la condición laboral (profesores de medio tiempo, de asignatura y por honorarios) de la gran mayoría los obliga a trabajar en otras instituciones tanto de educación básica como de educación media y educación superior, sin duda alguna esto representa una dualidad para la institución: por un lado existe la fortaleza de que el personal académico labora en preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior (algunos como docentes, otros como directivos, como asesores técnico-pedagógicos en diversas supervisiones escolares e incorporados en los Centros de Maestros), lo que representa para la UPN un conocimiento amplio y relativamente profundo respecto a la educación que se desarrolla en la entidad y las posibilidades de innovación y transformación desde los propios profesores y a través de los estudiantes universitarios, además de que la formación disciplinar potencia la revisión y actualización interdisciplinaria de los programas educativos ofertados. Sabemos que:

Los maestros son personas que actúan en ambientes extremadamente complejos. Lo hacen sin recetas, sin la posibilidad de recurrir a técnicas infalibles. Los maestros son personas que improvisan de manera constante, que gestionan la incerteza, que inventan respuestas a situaciones siempre nuevas. (Cela y Palou, 2011:45)

Por otro lado, existe la debilidad de que sólo están adscritos a la Unidad nueve⁹ tiempos completos, situación que dificulta la oportunidad de reunirse de manera frecuente para realizar trabajo colegiado con impacto institucional, aún así se buscan mecanismos, tratando de realizar las reuniones en horario que le permita a la mayoría asistir, sin soslayar que varios profesores solicitan permiso en sus otros centros de trabajo para colaborar con en sus respectivos CA.

Por otro lado, es necesario reconocer que existen debilidades, puesto que la amplia demanda ha originado que se establezcan sedes regionales o subcentros¹⁰ en diversas latitudes de la entidad, y aunque se cuida siempre que el perfil de ingreso de los asesores sea con base en los requerimientos de cada uno de los programas y con un preparación académica mínima de licenciatura, dando preferencia a quienes tienen estudios de posgrado o acreditan el grado de maestría o con estudios de doctorado; existe la desventaja de que colaboran por un máximo de 6 horas presenciales, recibiendo un apoyo económico erogado de los recursos propios de la institución, por lo tanto este tipo de contratación

⁹ Es necesario precisar que de los nueve tiempos completos aludidos: 5 son de base, 2 de contrato y los otros 2 son híbridos, es decir, tienen medio tiempo de base y el otro medio tiempo es comisión de su clave de educación primaria.

¹⁰ Actualmente existen 6 sedes regionales o subcentros dependientes de la Unidad 162, estos son: Cherán, donde se atienden los programas de LEP y LEPMI'90 y LDC; El Faro de Bucerías, Mpio. de Aquila, donde se trabajan los programas de LEP y LEPMI'90 y LEP'07; El Ranchito, Mpio. de Coahuayana, donde se ofertan los programas de LDC y LEP'07; La Piedad opera el programa de LEP'07; Los Reyes y Jiquilpan con atención a los programa de Maestría en Educación y LEP'07.



dificulta la confluencia de todo el personal académico para realizar trabajo colegiado que impacte en el buen desarrollo de la Unidad.

Pese a ello en cada Sede Regional se realiza este trabajo de manera continua, dando como resultado avances interesantes en lo que se refiere al desarrollo de los programas educativos. Sin soslayar que una o dos veces por semestre se realiza una reunión académica general en donde asiste una amplia mayoría.

La mayoría de profesores posee estudios de Maestría en diversos campos disciplinares, sin embargo, la formación en el campo de diseño curricular¹¹ es una debilidad.

Con base en ello, será necesario implementar dispositivos de actualización y/o formación que contribuyan a reducir esta brecha, ya que esta formación es necesaria para la puesta en marcha del programa de Fortalecimiento, el cual considera la necesidad y pertinencia de elaborar diseños de especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados acorde a los nuevos enfoques y requerimientos de la demanda real.

La Unidad oferta el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa en Línea (LIE-L), en ella colaboran y han colaborado un número considerable de profesores, oportunidad que les ha permitido aprender y acrecentar sus conocimientos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estos aprendizajes se han utilizado también con los alumnos de los diversos programas escolarizados y semiescolarizados, puesto que además de las interacciones presenciales lo hacen a través de correos electrónicos y de investigación a través de la internet, socializando sus trabajos por medios no tradicionales, cuestión que se les facilita a los estudiantes. Entonces, es por eso que “Las prácticas son un espacio donde la acción del docente expresa las presiones e influencias sociales, pero también donde se pueden modificar esa presiones y pautas sociales, por las intenciones y acciones de los propios profesionales”, (García López, Jover Olmeda y Escámez Sánchez.2010: 35)

Un número reducido de profesores participó y acreditó el curso de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) convocado por la UPN Ajusco para participar como tutores en línea. Actualmente ya hay quien participa como asesor (responsable de 30 tutores), de tal manera que su conocimiento respecto a la plataforma y a las TIC es pertinente.

En la Unidad se han operado cursos para el conocimiento y manejo de software, sin embargo, es necesario precisar que algunos profesores aún tienen dificultad con su manejo, razón por la cual es necesario programar y ejecutar cursos y/o diplomados para que todo el personal

¹¹ Existe la ventaja de que algunos asesores ya han participado y generado programas educativos, tal es el caso de la Maestría en Educación, con campo en: Formación intercultural docente, en la LDC, en el diplomado en Investigación Pedagógica, en la LIE y en los rediseños de los programas ofertados.



académico tenga mínimamente el dominio básico de esta útil herramienta.

Hoy en día, es muy complicado trascender si se está aislado como sujeto, como cuerpo académico o como institución. En la actualidad se hacen necesarios los interaprendizajes, es decir, la socialización de preguntas, ideas, propuestas, tesis y/o proyectos con interesados y profesionales de las diversas disciplinas establecidos en latitudes diversas, tanto del país como del resto del mundo.

La apertura hacia estas nuevas formas de aprendizaje contribuye a que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad permeen en la generación de conocimientos potenciadores de soluciones pertinentes en el campo educativo. Entonces “actividades docentes abarcan las acciones, tareas y trabajos que suponen la transmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos.” (García López, Jover Olmeda y Escámez Sánchez, 2010:96)

Existe una gran cantidad de redes en el mundo, sin embargo, la Red de Unidades UPN es una oportunidad viable para que los asesores de las Unidades —establecidas a lo largo y ancho de todo el país— puedan cuestionar, discutir, debatir, aportar y proponer alternativas relacionadas con el mejor funcionamiento de sus instituciones, incluida toda la comunidad universitaria y el estrecho vínculo que se tiene con la sociedad.

En este sentido, es necesario comentar que la Unidad UPN 162, pertenece y participa en la Red de Unidades, entre ellas en la Red de Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) y en la Red de Educación Inicial (REI), en ésta se ha tenido la oportunidad de participar con mayor estrechez, puesto que en esta institución se oferta la línea de Educación Inicial; en el mes de octubre de 2010, se desarrolló el primer Congreso Nacional de Educación Infantil, denominado: “*Actualidad y Prospectiva de Educación Infantil*” (al que asistió personal directivo, docente y estudiantil).

Previo a este congreso se realizaron dos Foros, uno en Chihuahua y el otro en Zamora, Mich., siendo sede del evento nuestra Unidad, el éxito fue grandioso, se tuvo la presencia de talleristas y conferenciantes nacionales e internacionales y la presencia de aproximadamente 800 asistentes provenientes de Unidades UPN y de otras IES de más de 10 entidades de la República Mexicana. Indudablemente que el poder de convocatoria de la Red fue amplio, y lo importante es que este tipo de eventos potencia la discusión y favorece la ampliación y profundidad de referentes cuya perspectiva es la generación de conocimientos relacionados con el campo de acción profesional.

Además de formar parte de la organización del aludido congreso, existen en esta Unidad profesores que participan en la difusión de los conocimientos generados por asesores y estudiantes de la red, es decir, próximamente se editarán materiales impresos y en línea con temáticas propias de la educación Inicial.



Por lo tanto, estamos ciertos de la importancia de la creación y fortalecimiento de la Red de Unidades, y en consecuencia, dispuestos a continuar participando en ella con la prospectiva de robustecerla y de contribuir a la generación de nuevas líneas.

Es evidente que el personal de base, de contrato y comisionado no es suficiente para desarrollar las funciones sustantivas de la Universidad, por ello ha sido necesario contratar por recursos propios a más de 30 profesores, quienes aunados a los primeros; básicamente cubren lo referido a docencia, soslayando la investigación, difusión y tutoría.

Necesario es entonces continuar con la gestión para que la Unidad cuente con suficientes profesores de carrera, puesto que actualmente sólo existen 9 tiempos completos, 3 tiempos de 30 horas y 6 de medio tiempo, el resto, 56, son profesores por horas/asignatura. En parte, la constitución de la planta docente ha originado que la eficiencia terminal no sea la deseable y que el número de titulados se mantenga en porcentajes bajos.

Es necesario precisar que actualmente ninguno de los programas ofertados es evaluado externamente, sin embargo se harán los trámites correspondientes para que a partir del presente año se inicie dicha evaluación.

Es insoslayable mencionar que la falta de apoyo financiero y humano por parte de las instancias correspondientes; mina posibilidades para programar, ejecutar y evaluar dispositivos de actualización y superación del personal académico, y en consecuencia, mina posibilidades de transferencias exitosas y actuales a los estudiantes.

El estilo discursivo y centrado en el profesor ha sido ampliamente documentado y criticado (entre otros por Freire) porque no potencia el aprendizaje de los estudiantes, además de que centra el poder en el profesor y se ejerce alienación sobre estos.

De ahí la importancia y necesidad de socializar y comprender que la situación actual exige que los contenidos curriculares sean abordados con el enfoque centrado en el aprendizaje, de esta manera se propicia la investigación, el autodidactismo y la construcción de redes que permiten el interaprendizaje desde enfoques diversos y ampliados. Por ello —en esta línea— será necesario programar, ejecutar y evaluar dispositivos de actualización para el personal académico.

Es necesario reconocer que las TIC han penetrado de manera impresionante en la vida cotidiana de muchos sujetos y de diversas instituciones, facilitando procesos. Sin embargo, también es preciso destacar que en nuestra institución no se han incorporado de manera plena debido —básicamente— a la falta de financiamiento para la compra de equipo y programas, actualización de base de datos e insuficiencia de capacitación y actualización para el manejo de programas informáticos.

Esta situación ha provocado que actualmente no exista una base de datos que integre una eficiente información con respecto personal académico en la que se destaque: su condición laboral (base, contrato,



comisionado, por honorarios), número de horas asignadas, antigüedad, clave(s), perfil académico, líneas de investigación, trabajos publicados, proyectos de tesis dirigidos, entre otros.

Respecto al área de servicios escolares afecta de manera directa porque tampoco existe una base de datos que integre: número de inscritos en cada programa y la sumatoria de ellos para saber con precisión la totalidad de estudiantes en la institución, eficiencia terminal por cohorte generacional de cada uno de los programas y número de titulados de cada licenciatura y posgrados, entre otros. De tal manera que cuando se requiere indagar sobre alguna información al respecto; el proceso se torna complejo, tardado e imposible de realizar (en algunos casos).

Con base en esta información, creemos que es necesaria la adquisición de equipo y programas informáticos, así como la capacitación del personal administrativo para su manejo, cuyo resultado será el manejo y difusión de información pertinente y relevante emitida de manera expedita.

Se tiene la certidumbre de que el momento actual exige el tránsito de la exclusiva participación y visión endógena a una que también incluya la relación con otras IES para favorecer los interaprendizajes, pues no debemos olvidar que “el docente universitario tiene la obligación de contribuir a transformar nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa”. (Martínez, 2008:11)

En este sentido compartimos de manera plena la creación de redes educativas que permiten el intercambio de ideas, propuestas, proyectos y programas con la clara intencionalidad de fortalecer a las comunidades universitarias

El perfil académico de la amplia mayoría del personal docente adscrito a la Unidad es pertinente, puesto que ya cursaron estudios de Maestría y un número importante posee estudios doctorales con heterogeneidad disciplinaria y desde diversos enfoques investigativos, lo que se traduce en fortalezas para la asesoría de cursos, de seminarios y de tutoría para la realización de trabajos de investigación, así como la experiencia y disposición para participar en la organización de eventos académicos y de actividades que se traducen en la formación de los estudiantes.

El problema que se tiene en la institución más bien es el referido a que muy pocos son de tiempo completo y de medio tiempo, la gran mayoría es personal de asignatura y por honorarios, lo que dificulta su presencia continua en la Universidad, minando posibilidades de trabajo colegiado. No sucede lo mismo con el personal administrativo, puesto que es el suficiente y asiste toda la semana cubriendo una jornada completa de trabajo.

Pese a la dificultad de confluencia del personal académico —ya antes anotada— éste se reúne en cuerpos colegiados constituidos por cada uno de los programas ofertados de manera programada en diversas



ocasiones por semestre, en dichas reuniones se aborda lo referido al análisis del programa, a la revisión de contenidos, a la evaluación, a la realización de eventos académicos, a los criterios de enseñanza y de aprendizaje, información pertinente y relevante para el programa, para los profesores y para los estudiantes, entre otros.

También existe la coordinación académica, presidida por el director académico, integra a los coordinadores de los programas educativos, y aborda lo relacionado a los programas con visión institucional, sesiona de manera ordinaria tres veces por semestre.

8.3 Análisis de las principales brechas académicas y de gestión.

Desde su creación, en el año de 1978, la Universidad Pedagógica Nacional establecida en México D.F. tuvo condiciones óptimas: infraestructura construida ex profeso con equipamiento adecuado; suficientes profesores investigadores con asignación de tiempo completo, reconocidos por su perfil profesional y experiencia en el ámbito educativo; presupuesto amplio para realizar, además de la docencia, las funciones de investigación y difusión de la cultura, en fin, se puede decir que nació con todas las condiciones para crecer y desarrollarse como una verdadera universidad pública.

No sucedió lo mismo con las Unidades UPN creadas en las entidades federativas, como el caso de la Unidad Zamora; que inició sus funciones en el año de 1979, en una casa rentada con escaso e insuficiente personal académico y administrativo.

Las brechas marcadas y en ocasiones ampliadas de la Unidad son producto de su génesis y desarrollo, éste permeado por entramados laborales, personales y político sindicales que incidieron para minar parcialmente su proceso de consolidación. Por eso el escenario de los cambios:

Es el lugar donde se normalizan los procesos y los resultados: Horario escolar, actividades complementarias, juegos de recreo... también se desarrolla el currículum reglado concretado en las programaciones de aula y aquí también tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje donde cabe incluir los sistemas de evaluación directos –sobre el alumnado- e indirectos entre tutores y resto del profesorado. (Alvarez Arregui y Rodríguez Martín. S/F. 51)

Confiamos en que el pensar dialéctico contribuye a construir escenarios posibles que favorezcan a la comunidad universitaria que aún considera que la universidad pública es una oportunidad para aprender por medio del diálogo, del debate y de la acción reflexionada traducida en verdadera praxis que contribuye a la disminución de los procesos alienantes. A continuación se presentan las brechas y, más adelante, las posibilidades de disminuirlas de manera paulatina:

- Todos los programas ofertados por la Unidad tuvieron serios problemas de eficiencia terminal. Los actuales no son excepción.



- La titulación de los egresados de licenciatura es muy baja, y en el caso de Maestría el porcentaje de titulados es mucho menor.
- El número de asesores de tiempo completo y medio tiempo es considerablemente menor a los de asignatura, situación que dificulta realizar las otras funciones sustantivas, es decir, prácticamente se atiende docencia, y se reduce la posibilidad de realizar investigación, aunado a que los recursos financieros son reducidos, y no siempre suficientes para financiar publicaciones.
- No existen programas informáticos actualizados que favorezcan la claridad, confiabilidad y rapidez de la información referida a: el personal docente y administrativo, a los alumnos, a los recursos financieros y materiales, lo relacionado a la biblioteca. Tampoco se cuenta con una base de datos completa que permita extraer la información requerida.
- No existe presupuesto suficiente para pagar la asistencia de todos los profesores a eventos académicos convocados fuera de la ciudad.
- No existe la formación de las y los profesores en tutorías, lo que impide que se les apoye a los estudiantes para que no reprobren cursos y/o deserten de la institución, contribuyendo a la ampliación del rezago educativo existente.
- No se tiene la formación en diseño curricular, conocimiento necesario para el diseño de programas educativos que permitan atender la demanda real de nuestra región y entidad.
- Los estilos de enseñanza no centrados en el aprendizaje propician la monotonía y falta de interés de algunos estudiantes, traducándose en apatía por la clase y en casos extremos en bajas temporales o definitivas.
- No se posee la formación de las y los profesores respecto a los diversos enfoques investigativos, lo que dificulta que las asesorías de tesis se desarrollen con suficiencia y pertinencia.

8.4 Planeación de la Unidad UPN-Zamora

Diseño de políticas institucionales.

En el marco del Plan Estatal de Desarrollo 2008-2012 del Gobierno del estado de Michoacán, en el que se afirma que se dará impulso a las actividades de las instituciones formadoras de docentes para potenciar la formación de profesionales de la educación por medio de la investigación con el fin de elaborar propuestas educativas coadyuvantes a la solución de los problemas inherentes al Sistema Educativo Estatal; tomando como referente la Misión y Visión de la UPN; los resultados de la Autoevaluación Institucional y las posibilidades de reorientar la oferta



educativa considerando los problemas educativos de la entidad, se registran las políticas institucionales siguientes:

- Mejoramiento de los perfiles profesionales de la planta académica para potenciar la formación de grupos colegiados dedicados a la investigación, al diseño, desarrollo y evaluación de la nueva oferta educativa que favorezca la formación de los profesionales de la educación
- Establecimiento de convenios con Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras para que los profesores que estén cursando o hayan culminado sus estudios de Maestría o Doctorado obtengan el grado correspondiente, puesto que la reorientación de la oferta educativa requiere una planta académica con tales características.
- Reordenamiento de la oferta educativa, potenciando programas de postgrado de calidad acordes a las necesidades de la entidad y del país.
- Funcionamiento de un sistema de información académica y administrativa actualizado y organizado en base de datos que permita eficientar la aplicación de la normatividad vigente en beneficio de la comunidad universitaria y de las instancias que así lo requieran.

La UPN en su cotidiano acontecer es una institución que potencia el esfuerzo individual y colectivo de sus profesores y profesoras e impulsa el crecimiento profesional de sus integrantes motivando a sus trabajadores y trabajadoras a la obtención de grados de maestría y doctorado, otorgando una serie de apoyos institucionales que están a la disposición de las y los trabajadores de la misma, y desde su postura Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) plantean la recuperación de las formas de actualizar al profesorado universitario, identificando las modalidades, programas y aspectos esenciales que el profesorado domina.

Las condiciones de la oferta académica de esta universidad requieren de un personal cada día mas preparado y conciente de su compromiso para con los educandos que nos toca atender. Estamos en posibilidad de seguir ofertando cuatro licenciaturas, tres maestrías y un doctorado, y para eso es necesario que el personal académico que aquí labora se prepare cada vez más con el fin de estar a la par de lo que se oferta en la institución.

Igualmente los servicios escolares deberán eficientarse para ofrecer a las y los estudiantes un servicio cada vez más eficiente de acuerdo a la calidad de los programas que funcionan en la unidad UPN.

Objetivos estratégicos

- Diseñar programas de posgrado con la intencionalidad de atender la demanda real de los profesionales de la educación en el estado y la región y establecer convenios con IES para que



autoricen la operación de sus programas de postgrado en nuestra institución.

- Promover la superación del personal académico para que curse y obtenga el grado de Maestría y/o Doctorado con la finalidad de contribuir en la formación de profesionales de la educación.
- Evaluar los programas académicos ofertados a través de los CIIEES con la finalidad de fundamentar y fortalecer la nueva oferta educativa.
- Capacitar y actualizar al personal académico para la creación y operación de un programa de tutorías y de asesoría de proyectos de investigación que favorezca la formación de los estudiantes contribuyendo a mejorar la eficiencia terminal en los programas académicos ofertados.
- Establecer un sistema de información académica y administrativa actualizado y organizado en base de datos que permita eficientar la aplicación de la normatividad vigente en beneficio de la comunidad universitaria y de las instancias que así lo requieran.
- Impulsar la investigación que permita generar conocimientos relevantes y pertinentes orientados a la resolución de la problemática detectada en los ámbitos educativos.

Se tiene en puerta la implementación de una Licenciatura más, que que sería la de Educación e Innovación Pedagógica. Vendría a robustecer la oferta educativa de esta universidad, sdoctorado en Formación de profesorese está trabajando a partir del estudio de factibilidad y la conformación del equipo diseñador del cual formamos parte. Esta licenciatura forma parte de los programas ofertados por la UPN a nivel central. Hemos avanzado hasta la autorización del rector y el equipo diseñador y operador de la misma.

Su puesta en operación se debe principalmente a que las LEP y LEPMI-90 y la Licenciatura en Preescolar son programas que han termkinado su operacionalidad pues ya no hay demanda de docentes en servicio que la requieran.

Según Pedroza (2005:19) “en la universidad pública, desde hace dos décadas, se han realizado cambios en las estructuras académica, administrativa y de gobierno”. La UPN-Zamora no es la excepción y se plantea la mejora a la que deberá sujetarse en el futuro cercano. Esta mejora deberá ser operada por quienes en ella trabajan, sus académicos, sus profesores y resto de personal.

Distintos organismos mundiales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial son promotores de esos cambios y recomiendan ajustes en la universidad como organización académica multidisciplinaria, entre ellos la profesionalización de la carrera docente, sistemas flexibles, currículum integral y crecimiento regulado.



La naturaleza de los proyectos de innovación es muy diversa. En una institución de educación superior, los proyectos de innovación provienen de dos fuentes de transformación, que son por una parte la renovación regulatoria de los sistemas de educación y, por otra, las acciones específicas de innovación que acomete cada institución universitaria.

Desde la postura de Perinat (2004:135):

La universidad –el sistema escolar en general- tiene unas funciones clave en la sociedad. Es la depositaria del conocimiento y la garante de su transmisión. La universidad sanciona con sus títulos y diplomas las capacidades profesionales, es la puerta de los empleos mejor remunerados y de mayor prestigio.

Uno de los puntos a mejorar es sin duda la evaluación de la docencia, sin embargo “la evaluación de la docencia particular cuenta con una presencia relativamente menor en nuestro contexto, comparada con la producción de conocimiento del campo general de la evaluación en educación, y específicamente de la practicada en las universidades” (Rueda y Landesman. 1999:203).

Los proyectos de innovación son las acciones organizadas que emprendemos para modificar los procesos y con ello provocar e instalar innovaciones en las formas de proceder en una institución educativa. Los proyectos de innovación son por lo tanto los mecanismos imprescindibles a través de los cuales una institución canaliza sus cambios en los procesos.

En palabras de Gimeno Sacristán (2005:161):

Sería deseable que la universidad admitiera que las formas de aprender y de enseñar son variables de la calidad de la educación que imparte, que existe una amplia y larga tradición de pensamiento y de práctica en este terreno como para no tener que inventar competencias docentes y modelos de planificación de la docencia, y que se sabe bastante sobre cómo introducir innovaciones en la práctica educativa, así como acerca de las estrategias y tácticas que llevan al fracaso de las políticas de innovación.

Estos proyectos de innovación pueden surgir de diferentes orígenes y de su resolución eficiente se deduce en qué medida una institución educativa es innovadora porque tiene una capacidad mayor o menor de adaptación.

Pocas universidades son capaces de resistir a la tentación de producir prestigio social. Los académicos aman el conocimiento más que el prestigio, pero para las universidades como instituciones, y para sus dirigentes, la búsqueda de prestigio es a menudo más fuerte incluso que la búsqueda de ingresos. La UPN no se resiste a esa tentación y trabaja en pos de la búsqueda de tal prestigio. Las universidades colocan cada vez a más administradores en puestos clave, y recompensa a los profesores con investigación financiada por encima de aquellos cuya investigación atrae menos fondos o cuyos funciones se centran en la docencia.

Según Zabalza (2007:151), “las Universidades deben plantearse la formación desde una perspectiva que integre ambas dimensiones: programas y actividades de formación que resulten interesantes por si



mismas y, a la vez, que tengan repercusiones beneficiosas para los profesores en lo que se refiere al reconocimiento institucional”.

Es obvio que en cuanto a mejoras hay muchas cosas por hacer pues la UPN Zamora es una institución con muchos retos y desafíos, empezando por el personal docente, los programas académicos, el personal administrativo y en general su proyecto como institución educativa de nivel superior.

Se tiene proyectada la implementación de cursos y talleres referidos al diseño curricular para que los profesores asistentes se apropien de los referentes teóricos y metodológicos y los transfieran a la creación de programas educativos, pues se tiene como meta que podemos trascender a una ODES (Organismo Descentralizado de Educación Superior), que dicho sea de paso es menester contar con programas propios, y otras características propias que habrá necesidad de incorporar, y para eso es necesario:

Gestionar ante las IES la elaboración de un convenio que permita operar programas educativos de postgrado. Así tenemos que el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores es un programa que pretende educar el pensamiento profesional y científico del personal docente que tiene a su cargo los procesos básicos de la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, media superior y normal.

Es una propuesta para la acción que supone una estrategia metodológica didáctica y un modelo de formación en el que se alternan experiencias pedagógicas presenciales y en línea, comprometidas con el logro de la ciencia investigadora y la conquista de la autonomía técnica, práctica y social para formar a los educadores con calidad y compromiso moral. Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. (2014) <http://upn011.edu.mx/oferta-educativa/doctorado/ddeefp/convocatoria.html>. El 14 de julio de 2015)

Así, la propuesta de mejora, después de considerar lo expuesto y desarrollado en este trabajo deberá entenderse de renglones importantes que inciden en el trabajo que se desarrolla dentro de la universidad y que impacta tanto la formación como el quehacer cotidiano de quienes en ella se desenvuelven diariamente.

Los renglones y propuestas de mejora se ocuparán de:

- Contratar los servicios de la ANUIES y de otros (as) especialistas para impartir cursos y talleres de capacitación y actualización referidos a tutorías, asesoría de proyectos de investigación y enfoques investigativos para el personal académico. Para esto:

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en cumplimiento de su compromiso de contribuir al mejoramiento integral y permanente de los servicios que ofrecen sus asociadas y el sistema de educación superior en su conjunto y, en particular, del objetivo consignado en el Artículo Tercero, Fracción VIII, de su Estatuto, de “impulsar la superación académica, capacitación y actualización del personal de las asociadas en áreas de desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y de la gestión académica y administrativa”; ofrece cursos de



especialización y actualización dirigidos a las instituciones educativas del nivel. (ANUIES. Educación continua y capacitación. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/educacion-continua-y-capacitacion>. El 14 de julio de 2015)

- Solicitar la intervención de los CIIEES para someter a evaluación los programas educativos ofertados en esta Unidad UPN. Y así tenemos que:

El principal objetivo de la evaluación que realizan los Comités (CIIEES), consiste a contribuir a mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior en nuestro país México. Es importante mencionar que no se trata de una evaluación fiscalizadora ni tiene propósitos de administración externa. Su tarea se inscribe en la búsqueda de modelos de educación superior que responde no sólo a la evaluación del conocimiento y la cultura, sino a las exigencias y necesidades sociales del país. (Aceves Vázquez. (2008) El modelo de evaluación de los CIIEES y su aplicación en el programa de pedagogía de la UPN. p. 94) En: <http://200.23.113.59/pdf/25866.pdf>. El 14 de julio de 2015.)

- Adquirir e instalar un programa integral de información académica y administrativa organizado en base de datos que permita la accesibilidad y fluidez de los servicios y documentos normativos.
- Gestionar los recursos financieros para que los profesores que estén cursando o hayan culminado sus estudios de Maestría o doctorado obtengan el grado respectivo.
- Gestionar recursos financieros para apoyar los procesos de investigación y la publicación de sus resultados.

Reflexiones finales

A continuación procedemos a valorar los logros conseguidos con este trabajo en función de los propósitos planteados. Uno de ellos, el principal analizar la docencia universitaria y los perfiles profesionales de los profesores en la UPN-162, aportar un punto de vista endógeno desde el enfoque de la hibridación docente y utilizar los resultados para proponer mejoras a la práctica docente de los profesores de la UPN-162.

Tenemos ese análisis, le hemos dado un vistazo al autopoietismo y a la hibridación docente que impera en nuestra institución, por lo tanto vale mencionar que en los apartados anteriores están las propuestas de mejora que, desde nuestra perspectiva, nos permitirán hacer de la Unidad UPN-162 una Universidad responsable y congruente con el papel que como Institución Pública de Educación Superior nos corresponde desempeñar, esperando que quienes en ella laboramos nos demos cuenta que en nuestras manos está el cambio y la mejora.

Dado que es poco común en nuestras unidades UPN realizar trabajo colegiado, a excepción de los muy contados intentos de formación de cuerpos académicos, se espera que la elaboración del Programa de Fortalecimiento y Mejora de la Unidad UPN-162 de Zamora, Mich., permita aglutinar esfuerzos y buenas intenciones en



torno a la posibilidad de obtener recursos frescos y sanos destinados a la transformación y mejora institucional.

Entre nuestras fortalezas y problemas se ha encontrado la certeza de que lo necesario es posible, sobre todo con la participación entusiasta de las compañeras y compañeros que ven la oportunidad de darle un giro radical a las inercias y resistencias que por costumbre y tradición han permeado en las dificultades para trabajar en equipo.

Hoy, con este programa, se renueva el sentido de cohesión en torno a una tarea común: construir una visión y una misión institucional que posicione a esta institución en el ámbito de la educación superior como una universidad con presente y futuro.

Ciertamente no ha sido tarea sencilla concretar el presente trabajo, y lo menos que se espera de él es que brinde la posibilidad de alcanzar exitosamente los objetivos estratégicos en torno a las tareas sustantivas de la Unidad UPN-162.

En consecuencia, se espera mejorar los perfiles profesionales de los docentes universitarios de esta Unidad. El programa habla por sí mismo, pero se tiene la seguridad de que a través de las acciones articuladas propuestas, podrán ser alcanzadas las metas y propósitos contemplados en él.

Se tiene conciencia de que hay que vencer y derribar muchos obstáculos, entre ellos la resistencia al cambio o a la mejora de nuestro desempeño profesional, sin embargo, con propuestas viables y con procesos investigativos colectivos, se hará el intento de superar los problemas comunes de nuestro quehacer docente universitario. Este informe de investigación es un intento para ello.

Sin embargo, en cuanto al interés manifestado por el profesor hacia el desarrollo académico de la UPN, se nota una tendencia negativa en la opinión de los coordinadores. Por otro lado, consideran que el profesor si tiene capacidad para involucrarse en el desarrollo académico institucional, aunque se dividen las opiniones en torno al conocimiento del profesor de las asignaturas que imparte, pues consideran que el desconocimiento de sus asignaturas se debe al desinterés por la actualización académica.

El resultado en torno al mejoramiento de la calidad académica de la UPN-162 de Zamora, gracias a la integración del profesor está estrechamente relacionado con la opinión de los coordinadores acerca de la disposición del profesor hacia la comunicación con el colectivo docente.

Llama la atención la opinión casi unánime de los coordinadores al considerar que no es fácil involucrar al profesor en actividades colectivas de actualización. Esta tendencia negativa cambia en relación con el mejoramiento del prestigio académico de la institución a través de la participación del profesor en labores colectivas, considerando además que no es satisfactorio el involucramiento del profesor en este tipo de tareas.



La comprensión holística de la función docente ha llevado a una nueva definición de la calidad de la docencia universitaria, en la que se adoptan ciertas dimensiones y componentes comunes; pero a la vez se concluye que su concreción y evaluación debe darse de acuerdo con los valores y criterios de excelencia académica propios de cada institución.

Estos resultados, que responden a los propósitos planteados, constituyen la base desde la que partiremos para concretar el programa de mejora de la docencia universitaria propuesto en esta Unidad UPN de Zamora, Michocán a lo largo del próximo lustro.

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES CONSULTADAS

**BIBLIOGRÁFICAS
NORMATIVAS
ELECTRÓNICAS**





Fuentes Bibliográficas

- Althusser. L. y otros (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Alvarez Arregui, Emilio y Alejandro Rodríguez Martín. (2012) *Organización y gestión de instituciones socioeducativas que aprenden y emprenden. Inspirando el cambio desde una perspectiva ecosistémica*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Paidós educador
- Anadón, C. R., Ángeles Z. R., Calderón, A. L. y otros. (2005) *Licenciatura en Desarrollo Comunitario. Diseño Curricular*. Morelia. Unidades UPN de Michoacán.
- Arnau, A. (1994). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Aroche, S.A. y Rodríguez, C. (1999). *La Unidad 03-A de la UPN, una contribución a su microhistoria*. México. ed. UPN03-A, BCS.
- Avalos, Beatrice. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: Tenti Fanfani E. (2010) *El oficio de docente*. Mexico. UNESCO
- Baena Paz, Guillermina. (1999). *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*. México. Ariel prácticum.
- Balachevsky, Elizabeth. *Los cambiantes patrones de la profesión académica en la era de la globalización*. En: Stromquist, Nelly P. (Coord.) (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México. ANUIES.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. Ceac.
- Blumer, Herbert. Symbolic. (1998) *Interactionism. Perspectives and method*. Berkely. California. University of California Press. (1ª. Ed. 1969).



- Bonfil Batalla, Guillermo.(1994) *México profundo.Una civilización negada..* México. Grijalbo
- Boyle, Joyceen.(1994) *Styles of ethnography*. En: Janice Morse (Comp.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, California: Seach Publication.
- Campbell, D.T. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castañeda Salgado, A., Castillo Rodríguez, R; Moreno Fernández, X. L.. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica..* México. SEP
- Cela J. y Palou J. (2011) *Carta a los nuevos maestros*. España. Paidós.
- Cembranos, F. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid, Popular.
- Cerda Michel, A. D. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cheybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México, UAM
- CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*.Santiago de Chile. CINDA.
- Cohen L. y Manion L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Colatrella, Carol (2009). *El profesorado en Dinamarca en la era de la globalización. Retos y perspectivas. En: La profesión académica en la globalización. Seis países , seis experiencias*. México. ANUIES.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Comisión Nacional para el desarrollo de la Educación Superior (1997). *Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones*. Bogotá: ICFES.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis Issues for Field Settings*. Chicago. Rand McNally.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- De Bono, Edward. (1995). *El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono*. México. Paidós.



- Escobedo, M. y Esquivel, S. (2001). “*Repensar el normalismo. Una nota sociohistórica sobre expectativas y demandas de la formación docente*”, en *Caleidoscopio*, Año 5, Número 10, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Fernández, A.(2007) *El desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente”*. El Salvador: Universidad El Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Fernández Pérez M. (2009) *La profesionalización del docente*. México. Siglo XXI.
- Firestone, W. A. y Louis K. S. (1999). *School and cultures*, en J. Murphy y K. S. Louis (Eds). *Handblook of research on educational adminsitration*. (2a. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores De La Peña, H. (1995). “*Guerra en el Ajusco*”, en *Diario La Jornada*, 16 de octubre de 1995, México.
- Frigerio, G. (1995). *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz.
- García López R., Jover Olmeda G. y Escámez Sánchez J. (2010) *Ética profesional docente*. España. Síntesis.
- Gaona Cortés, L. C.(1994). *Plan de desarrollo institucional de la Unidad 03A de la Universidad Pedagógica Nacional en BCS*, La Paz, BCS ed. U03A de la UPN,
- García N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. CNCA/Grijalbo.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México. Gedisa.
- Garfinkel, H. (1968). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs,N.J. Prentice Hall.
- Gil Anton, Manuel (2009) *¿Segmentación o diversificación?: Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México*. En: Stromquist, Nelly P. (Coordinadora) (2009) *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México. ANUIES.
- Gimeno Sacristán, J. *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1994). “*The Discovery of Grounded Theory, Chicago, Illinois, Aldine*”. En: Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía, Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.



- Gros Salvat, B. y P. Lara Navarra. (2009). *Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya*. Barcelona. Revista Iberoamericana de Educación.
- Guber, R. (2000) *La etnografía. Método, campo y reflexividad..* Bogotá. Norma
- Guzmán Marín F. (2013) El discurso del enfoque educativo por competencias. En:Salgado Medina et. al.(2013) Tendencias contemporáneas en educación. Michoacán. UPN
- Hammersley, M. y Atkinson P. (1994) *Etnografía*. España. Paidós
- Hammersley, Martyn. (1990). *The dilemma of qualitative method, Herbert Blumer and the Chicago tradition*, Londres y Nueva York: Routledge.Books.
- Handy, C. y Aitken, R. (1986). *Understanding Schools as organization*. Middlesex: Penguin
- Herrán, Agustín de la . (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General*. Madrid. CCS M.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado, P. Baptista Lucio.(2010) *Metodología de la Investigación*. México. Mc. Graw Hill
- Hannan, A. y Silver, H. (2006). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid, Narcea.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Jordá Hernández J. (2000) *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90*.México. UPN
- Kemmis, S. y Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes
- Knight, P. I. (2008). *El profesor de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid. Narcea.
- Krueger, Richard. (1998). *Analizing and reporting focus group results*, California: Sage.
- Latapí, P. (2003). *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid, Narcea



- López, M. y Regnasco, M. en Lóizaga, P. (Compilador). (1996). *Diccionario de pensadores contemporáneos*. Barcelona. Ed. Emecé.
- Lozano Medina A., T. Rodríguez M. (2005). *Perfil de ingreso. Serie histórica 1995-2003. Estudios sobre la UPN*. México. UPN
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge and Kegan Paul, Trad. Castellana (1986): *Los argonautas del Pacífico Oriental*, Barcelona, Ediciones 62.
- Martínez (2008). En: García López, Jover Olmeda y Escámez Sánchez. *Ética profesional docente*. 2010. España. Síntesis.
- Martín Hu, M.(2012:240). Una reflexión histórica sobre los preceptos constitucionales de la educación en México: obligatoriedad, gratuidad y laicidad. En: Espadas F. J. et. al. *Tribuna pedagógica*. Yucatán. UPN
- Mastache, A..(1996). “*Relaciones entre lo cognitivo, lo grupal y lo didáctico*”.. Año V N° 9. Buenos Aires. *Revista del ICCE*.
- Medawar, P. (1994). “*The Art of the Soluble*” Londres, Methuen. En: Hammersley, M. y Atkinson, P. *Etnografía, Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Medina Rivilla A., Domínguez Garrido M. C. y Ribeiro Goncalves F.,(2011) *Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. Revista de historia y educación latinoamericana*. Vol. 13.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México. UPN/Plaza y Valdés.
- Moraleda, M. (1998) *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*.. Madrid. Editorial CCS
- Navarrete, L. A. (2002). *Apuntes de Legislación Universitaria*. Cajamarca-Perú. Ed. Área de Investigación Universitaria de la Universidad Nacional de Cajamarca.
- Obakeng Mabokela, Reitumetse. (2009). *El impacto de la globalización en la profesión académica en Sudáfrica. Un estudio sobre la fusión de la New University*. En: *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*.. México. ANUIES.
- Osorio, M.(1986). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Buenos Aires. Ed. Heliasta S.R.L.



- Pedroza Flores, R., García Briceño, B. (2005) *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México. Porrúa.
- Pérez, R. *Didáctica universitaria y recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. Sin fecha. Oviedo. U. de Oviedo.
- Perinat, A. (2004) *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona. Paidós.
- Poder Ejecutivo Federal. (1978). "Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional", en: *Diario Oficial de la Federación* 29 de agosto de 1978, México. , ed. Poder ejecutivo federal.
- Prieto. L. (2008). *Enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- P. Stromquist, Nelly. (2009) (Coordinadora). *La profesión Académica frente a las cambiantes expectativas sociales e institucionales. En: La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias.. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México. ANUIES.
- Ramírez, S. (coordinador) (1999). *Perspectivas en las teorías de sistemas*. México. Siglo XXI.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid-España. 22º edición. Ed. Rotapapel S.R.L.
- Rébsamen, E. C. (2001). *Obras completas*, Tomo I, Xalapa, Ver Secretaría de Educación y Cultura.
- Rhoades, G. (1998). *Managed professional. Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*. Albany: State University of New York Press
- Rockwell, E.(2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires. Paidós
- Rueda M., Landesmann M., (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México. CESU/UNAM.
- Rugarcía, A.(1999) *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. México*. Trillas.
- Sandoval Flores E., Blum-Martínez R. y Harold Andrews I.(2009) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México. UPN. The University of New México y Simon Fraser University.



- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- Sefchovich, Galia. (1993). (Reimp. 2010). *Creatividad para adultos*. México. Trillas.
- Sicilia, Javier.(2011). *Estamos hasta la madre*.México. Planeta.
- Sierra, R.: "*Trabajos de Investigación Científica*". Madrid, Paraninfo.
- Smolentseva, Anna. (2009). *La globalización y la educación superior en Rusia. La imposición de la desigualdad en la profesión académica. En: La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*México. ANUIES.
- Souto, M. (1996). *Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente*. Quebec. Revista IGLU. N° 11.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.(1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México. UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*, París 5 – 9 de octubre de 1998.UNESCO.
- UPN. *Licenciatura en Educación. Plan de estudios*. (Junio de 1994) México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Valdovinos Capistrán, José de Jesús, et. al.(2011). *Una historia de la UPN Zamora*. Zamora. Unidad UPN Zamora
- Villar, L.M. (2004): *Manual para la excelencia en la educación superior*. Madrid, McGraw-Hill.
- Villar, L.M. (2009). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga, Aljibe
- Villaroel, C.(1995). "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento". *Revista Educación Superior y Sociedad* Vol. 6 N° 1. Caracas. OREALC -UNESCO..
- Wolcoot, Harry F. (1999). *Ethnography, a way of seeing*, California: Altamisa Prees.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea



Zabalza, Miguel A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

Fuentes Normativas

SEP. (2001). "Acuerdo del Secretario de Educación Pública que traslada a la UPN a la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica", en: *Diario Oficial de la Federación*, , 25 de junio de 2001, México. ed. Poder Ejecutivo Federal

SEP-SNTE. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Ciudad de México, D.F., México. 18 de mayo de 1992. Ed. SEP-SNTE y Poder Ejecutivo Federal.

Fuentes Electrónicas

Aceves Vázquez A. (2008) El modelo de evaluación de los CIIIES y su aplicación en el programa de pedagogía de la UPN. En: <http://200.23.113.59/pdf/25866.pdf>. El 14 de julio de 2015

ANUIES. Educación continua y capacitación. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/educacion-continua-y-capacitacion>. El 14 de julio de 2015

Barrón Tirado, María Copncepción.(2014) *Docencia Universitaria y Competencias Didácticas*.Recuperado el 21 de octubre de 2014. De <http://www.scielp.php.?pid=S0185-269820090003000068&script=sci-arttext>.

Benzo, F. "*Propuestas sobre perfil de la carrera docente*".2003. Profesor MSc de la Facultad de Química de la Universidad de Rusia. Recuperado el 26 de oct. de 2013, de: <http://www.educa.ue.es>

Gros Salvat, B. y P. Lara Navarra. (2014) *Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universidad Oberta de Catalunya*. Recuperado el 26 de oct. 2014. de: <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf>.

Cámara, P.(2005). *¿Profesionales de la docencia o súper docentes?*Recuperado de:<http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/profesionales-docencia-super-docentes-21913.html>. El 28 de oct. de 2014.

Cortés, F: "*Profiss± o: Professor: ¿Sábio, anjo ou demónio*" (*Profesión: Profesor: ¿Sabio, ángel o demonio?*) Traducido del Portugués al



- Español por el Dr. Carlos Xavier Obando Peralta; Instituto de Administración Escolar. Portugal. Recuperado de: <http://www.educa.ue.es>.
- El rol del maestro. (S/F) Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/rol_maestro.htm. El 12 de julio de 2015
- Escobedo, M. *La formación de maestros en México. Historia, balance y perspectivas*. Recuperado de: www.iea.gob.mx.
- González, M. (2004). "El neoliberalismo en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en: Revista de educación y cultura *La tarea*, ed. Sección 47 del SNTE, Guadalajara, Jalisco, México, Recuperado de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu23/gonzal23.htm>.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. IEESA. Dirección de investigación. Michoacán 2012. Población y educación. Recuperado de: <http://www.ieesa.org.mx> www.invi.uchile.cl.
- Martín Hernández A. (1991) "Los círculos de calidad como forma de participación directa en el trabajo: Evolución y perspectiva en España". Tesis doctoral. Santander. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10595/1de1.AMHparteI.L.pdf;jsessionid=2C02E3B4E1F9F8B4A6644B18A23F86DC.tdx1?squence=2>. El : 12 de julio de 2015
- Navarrete, L. A.: "*Perfil Profesional del Docente Universitario*". Cajamarca-Perú. (2005). Ensayo. Recuperado de: [http://www.rie\[arroba\]oei.uh.cu](http://www.rie[arroba]oei.uh.cu); y, <http://www.monografías.ue.es>.
- Ocaña, M. T.; Quijano, R.; Pérez, M.; Vida, L.C.; (2005). *El docente en la universidad: ¿Cómo enseñar cuando no te han enseñado a hacerlo?* Universidad de Jaén. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/docente-universidad-como-ensenar-cuando-no-te-han-enseñado-21914.html>
- Ortega, S. "Los siguientes 30 años: El Proyecto Académico de la UPN". Recuperado de: educ@upn.mx/REVISTA UNIVERSITARIA. México. Agosto/2009.
- Palazón, A. (2005). *Hacia un nuevo perfil del docente universitario*. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/nuevo-perfil-docente-universitario-21916.html>
- Peña, J. V. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Monografías virtuales, Ciudadanía, democracia y valores en



sociedades plurales. Línea temática: Universidad, profesorado y ciudadanía. OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>

Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Ciencia y la Cultura (OEI): "*Hacia un nuevo perfil del docente universitario*". Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/profdocente>

S/A. El sistema UPN en México. 2014. En <http://upn011.edu.mx/acerca/historia/sistema-upn.html>. Recuperado el 10 de julio de 2015.

S/A. Herramientas para medir el clima laboral de tu negocio. Recuperado de <http://ce.entel.cl/marketing/posts/herramientas-medir-clima-laboral-negocio>. El 12 de julio

Universidad Francisco Marroquín. (S/F) La excelencia académica. Recuperado de: <https://www.ufm.edu./images/d/d5/excelencia.pdf> El 12 de julio de 2015.

Universidad de Xalapa-México. Facultad de Educación y Ciencias Humanísticas. Área de Investigación en Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/profdocente.htm>.

UPN. Doctorado En desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Recuperado de: <http://upn011.edu.mx/oferta-educativa/doctorado/ddeefp/index.html>, el 14 de julio de 2015

ANEXOS

ANEXOS

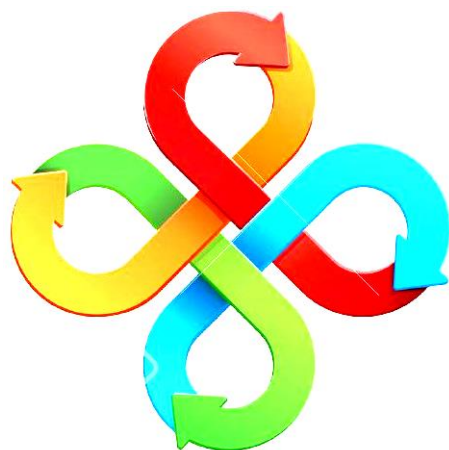


ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

DECRETO DE CREACIÓN DE LA UPN.





ANEXO 1: DECRETO DE CREACIÓN DE LA UPN.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DECRETO que crea la Universidad Pedagógica Nacional.

Al margen un sello con el Escudo nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-
Presidencia de la República.

JOSÉ LÓPEZ PORTILLO, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 89, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamento en los artículos 23, 24, fracciones IV y V, 23, fracciones I y II, y 29 de la ley Federal de Educación, 17 y 38, fracciones I, inciso e), III y IV de la Ley Orgánica de la Administración Pública federal, y

CONSIDERANDO

Que el Estado debe concurrir a la educación a nivel nacional bajo la orientación de los principios doctrinarios del artículo tercero constitucional:

Que la actividad de Gobierno de la República parte de una concepción unitaria de los asuntos económicos y sociales y que, dentro de estos últimos, los relativos a la educación representan una preocupación relevante;

Que la educación constituye un factor determinante para el desarrollo nacional;

Que la evolución del sistema educativo es no sólo necesaria sino indispensable para contribuir a la conformación del individuo de la sociedad y de un sistema social y económico más participativo, más libre y más justo:

Que el Estado debe promover y vigilar la formación de profesionales de la educación, y

Que la creación de una universidad pedagógica constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magistrado nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo,

He tenido a bien expedir el siguiente:

Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional

Capítulo I

Disposiciones Generales

ARTÍCULO 1.- Se crea la Universidad Pedagógica nacional como institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

ARTÍCULO 2.- La Universidad pedagógica nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

ARTÍCULO 3.- Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes:

I.- Docencia de tipo superior;

II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y

III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.



ARTÍCULO 4.- Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato.

ARTÍCULO 5.- Para acreditar los estudios que en ella se realicen, la Universidad pedagógica nacional expedirá constancias y certificados de estudios y otorgará diplomas, títulos profesionales y grados académicos a quienes cumplan con los requisitos establecidos por la institución y por las disposiciones aplicables en materia de educación y ejercicio profesional.

ARTÍCULO 6.- Para su funcionamiento, la Universidad Pedagógica Nacional contará con los recursos que le asigne el Gobierno Federal en el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública. La Universidad podrá recibir, conforme a las disposiciones legales aplicables, ingresos que deriven de los convenios únicos de coordinación que se celebren con las entidades federativas, de los servicios que preste la institución y de otras fuentes u organizaciones que deseen apoyar sus actividades.

ARTÍCULO 7.- El titular de la Secretaría de Educación Pública vigilará el cumplimiento de los términos de este decreto y establecerá las modalidades académicas y de organización que requiera el desarrollo de la Universidad Pedagógica nacional, resolviendo además sobre aquellas otras que al respecto le proponga la propia Universidad.

ARTÍCULO 8.- El Secretario de Educación Pública, cuando lo estime conveniente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la Universidad Pedagógica nacional y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país.

Capítulo II

Organización de la Universidad

ARTÍCULO 9.- Son órganos de la Universidad:

- I. El Rector;
- II. El Consejo Académico;
- III. El secretario académico;
- IV. El secretario administrativo;
- V. El Consejo Técnico, y
- VI. Los jefes de área académica.

ARTÍCULO 10. Para ser Rector se requiere:

- I. Ser mexicano;
- II. Poseer título profesional de nivel superior;
- III. Haber destacado en tareas de docencia e investigación científica, y
- IV. Poseer reconocido prestigio profesional.

ARTÍCULO 11.- El Rector será nombrado y removido por el Secretario de Educación Pública.

ARTÍCULO 12.- Son facultades y obligaciones del Rector;

- I. Representar a la Universidad Pedagógica Nacional;
- II. Cumplir y hacer cumplir este ordenamiento y las demás normas de organización y funcionamiento de la institución;
- III. Someter al acuerdo del Secretario de Educación Pública o de los funcionarios que éste determine, los asuntos que a su juicio así lo requieran o los que disponga el propio titular del ramo;



IV. Presidir el Consejo Académico

V. Dictar las políticas generales de orden académico y administrativo a que se sujetará la Universidad;

VI. Conocer y resolver los conflictos que se presenten entre los órganos de la Universidad;

VII. Ejercer el derecho de veto respecto de las resoluciones del Consejo Académico, a efecto de que el Secretario de Educación Pública o el funcionario que éste designe resuelva en definitiva;

VIII. Aprobar, cuando lo juzgue procedente, los planes y programas académicos que hayan sido dictaminados favorablemente por el Consejo Académico;

IX. Aprobar, en su caso, las normas relativas a la organización y funcionamiento académicos acordadas por el Consejo Académico y expedir las de orden administrativo;

X. Presentar al Secretario de Educación Pública o a los funcionarios que él mismo determine un informe anual de actividades académicas y administrativas y poner a su disposición la información que le sea solicitada;

XI. Elaborar y presentar oportunamente al Secretario de Educación Pública o a los funcionarios que éste señale, previa consulta al consejo Académico, el proyecto de presupuesto anual de la Institución, así como informarle del ejercicio presupuestal anterior;

XII. Nombrar y remover a los secretarios académico y administrativo, a los jefes de área académica y al jefe de la Unidad de Planeación a que se refiere el artículo 23, previa aprobación del Secretario de Educación Pública;

XIII. Nombrar, promover y remover a los demás funcionarios y personal académico y administrativo de la Universidad, de conformidad con las disposiciones aplicables;

XIV. Administrar los recursos asignados a la Universidad y vigilar su adecuada aplicación;

XV. Celebrar, previa autorización del Secretario de Educación Pública, convenios con los gobiernos de las entidades federativas para coordinar servicios educativos similares a los que preste la Universidad;

XVI. Establecer, previa aprobación del Secretario de Educación Pública o de los funcionarios que él mismo determine, comisiones consultivas que coadyuven al buen funcionamiento de la institución; y

XVII. Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas de organización y funcionamiento de la Universidad.

ARTÍCULO 13.- Las ausencias temporales del Rector serán cubiertas por el secretario académico y, a falta de éste, por el secretario administrativo.

ARTÍCULO 14.- El Consejo Académico estará integrado por:

I. El Rector de la Universidad, quien los presidirá y tendrá voto de calidad;

II. El secretario académico, quien desempeñará el cargo de secretario del Consejo;

III. El secretario administrativo, quien suplirá al secretario del Consejo;

IV. Los jefes de área académico;

V. Un representante del personal académico por cada una de las siguientes categorías: titular, titular adjunto y asistente, y

VI. Dos representantes de los alumnos de licenciatura y dos de los alumnos de posgrado.

Por cada representante propietario se elegirá un suplente.



Los representantes durarán en su cargo dos años y no podrán ser reelectos para el período inmediato.

Por acuerdo del Consejo podrán participar en sus sesiones, sólo con derecho a voz, otros miembros de la comunidad universitaria.

ARTÍCULO 15.- Corresponde al Consejo Académico:

I. Vigilar que el desarrollo de las actividades de la Universidad sea congruente con sus objetivos y con las normas que la rigen, así como velar por el buen funcionamiento de la institución;

II. Dictaminar sobre los proyectos de planes y programas académicos que sean sometidos a su consideración por el Consejo Técnico;

III. Estudiar iniciativas en materia de organización y funcionamiento académico y someterlas, en su caso, a la consideración del Rector;

IV. Emitir opinión sobre el proyecto de presupuesto anual de la institución elaborado por el Rector;

V. Conocer del informe anual de actividades que le presente el Rector, y

VI. Las demás funciones que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 16.- Son facultades y obligaciones del secretario académico:

I. Presidir el Consejo Técnico.

II. Cumplir y hacer cumplir los lineamientos y resoluciones académicas emanadas de las autoridades superiores de la Universidad.

III. Vigilar, apoyar y estimular el eficaz funcionamiento de las áreas académicas;

IV. Determinar anualmente la asignación de los miembros del personal académico a las diferentes áreas académicas y fijar las tareas de dicho personal, de acuerdo a los requerimientos y criterios que establezca el consejo Técnico, una vez que éste haya armonizado las propuestas provenientes de los jefes de área.

V. Apoyar al Rector en lo concerniente al buen funcionamiento académico de la institución;

VI. Requerir al secretario administrativo el apoyo permanente que exija la vida académica de la institución, y

VII. Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 17.- Son facultades y obligaciones del secretario administrativo:

I. Cumplir y hacer cumplir los lineamientos y resoluciones administrativas de las autoridades superiores de la Universidad;

II. Coordinar las unidades administrativas a su cargo, así como vigilar, apoyar y estimular su eficaz funcionamiento;

III. Apoyar al Rector en lo concerniente al funcionamiento administrativo de la institución;

IV. Prestar al secretario académico el apoyo permanente que requiera la vida académica de la Universidad, y

V. Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 18.- El Consejo Técnico estará integrado por:

I. El secretario académico, quien lo presidirá;

II. Los jefes de área académica, y

III. El jefe de la Unidad de Planeación, quien desempeñará el cargo de secretario.



ARTÍCULO 19.- Corresponde al consejo Técnico:

- I. Promover, armonizar, vigilar y emitir su opinión sobre los proyectos de planes y programas correspondientes a cada área académica, aplicando el criterio de integración entre las funciones académicas;
- II. Establecer anualmente los requerimientos de personal académico de las diferentes áreas y fijar los criterios de prioridad respectiva para los efectos a que se refiere la fracción IV del artículo 16;
- III. Conocer y emitir su opinión sobre las iniciativas provenientes de las áreas académicas en materia de organización y funcionamiento académico;
- IV. Elaborar un proyecto de presupuesto anual a partir de las necesidades de las distintas áreas académicas y someterlo a la consideración del Rector.
- V. Conocer y emitir su opinión sobre los proyectos académicos que le sean transmitidos por el Rector o por cualquiera de los miembros del propio Consejo;
- VI. Evaluar y ajustar anualmente el desarrollo de los planes y programas académicos que hayan sido aprobados;
- VII. Formular, mediante el voto aprobatorio de la mayoría absoluta de sus miembros, las observaciones que estime procedentes y, en su caso, solicitar la reconsideración de las decisiones emanadas de cualquier otra autoridad de la Universidad que afecten la vida académica, y
- VIII. Las demás funciones que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 20.- Son áreas académicas las de:

- I. Docencia;
- II. Investigación;
- III. Difusión, y
- IV. Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico.

ARTÍCULO 21.- La organización y funcionamiento de las áreas académicas serán los que apruebe el Rector, de acuerdo con los procedimientos establecidos por el presente ordenamiento.

ARTÍCULO 22.- Son facultades y obligaciones de cada jefe de área académica:

- I. Aplicar las resoluciones de las autoridades académicas superiores cuando aquéllas se refieran a su área;
- II. Dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas del área a su cargo y vigilar su adecuado desarrollo;
- III. Proponer al Rector la designación de quienes deban coadyuvar en la coordinación de las actividades a su cargo;
- IV. Conocer y resolver los asuntos y conflictos que se presenten en el área a su cargo;
- V. Elaborar y presentar al consejo técnico los proyectos de planes y programas académicos y las iniciativas sobre la organización y el funcionamiento de su área y formular los proyectos de presupuesto correspondientes, y
- VI. Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 23.- La actividad universitaria estará apoyada por una Unidad de Planeación que asesorará al Rector y colaborará con los diversos órganos de la institución para lograr el mejor desarrollo de sus funciones.

El jefe de la Unidad de Planeación propondrá al Rector la designación de los colaboradores de dicha unidad.



La Unidad de Planeación podrá recibir la asesoría de las comisiones consultivas que se lleguen a establecer de acuerdo con la fracción XVI del artículo 12 de este decreto.

ARTÍCULO 24.- Corresponde a la Unidad de Planeación:

I. Asesorar a los órganos de la Universidad para la definición de políticas que permitan su adecuado desarrollo;

II. Llevar a cabo los estudios necesarios para la planeación integral de la Universidad, y

III. Las demás funciones que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTÍCULO 25.- La organización administrativa será la que establezca el Rector de acuerdo con los requerimientos de la vida académica de la institución.

ARTÍCULO 26.- Para ser secretario académico o administrativo, jefe de área académica o jefe de la Unidad de Planeación, se deberá reunir los requisitos a que se refieren las fracciones I, II y III del artículo 10 y poseer las cualidades académicas y administrativas que el cargo requiera.

Capítulo III

Del Personal Académico y Administrativo

ARTÍCULO 27.- El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública a propuesta del Rector, la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que les corresponda. Para la selección de dicho personal no se establecerán limitaciones derivadas de la posición ideológica, ni política de los aspirantes.

ARTÍCULO 28.- La promoción del personal académico se encontrará sujeta a previo dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora, el cual sólo se fundará en la comprobación que efectúe dicha Comisión de los méritos académicos correspondientes a la categoría y nivel a que aspire el interesado.

ARTÍCULO 29.- La organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora, así como el establecimiento de las categorías y niveles de clasificación, serán objeto de la reglamentación que al efecto expedirá el Secretario de Educación Pública conforme a criterios de orden exclusivamente académico y sin perjuicio de los derechos de los trabajadores.

ARTÍCULO 30.- Para los efectos que correspondan, serán considerados trabajadores de confianza; el Rector, los secretarios académico y administrativo, los jefes de área académica, los responsables de coordinar actividades académicas o administrativas, los jefes y subjefes de unidades y departamentos, así como el personal que proporcione servicios de apoyo directo a las autoridades y quienes desempeñen funciones generales de fiscalización, inspección, supervisión y vigilancia, de conformidad con lo dispuesto por la ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional.

Transitorios

PRIMERO. El presente decreto entrará en vigor el día de su publicación en el "Diario Oficial" de la Federación.

SEGUNDO. En tanto entre en funcionamiento la totalidad de las categorías y niveles educativos a que se refieren respectivamente las fracciones V y VI del artículo 14, el



Rector fijará los criterios para la representación del personal académico y del alumnado en la integración del Consejo Académico.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los veinticinco días del mes de agosto de mil novecientos setenta y ocho.—José López Portillo.—Rúbrica.—El Secretario de Programación y Presupuesto, Ricardo García Záinz.—Rubrica.—El Secretario de Educación Pública, Fernando Solana.—Rúbrica

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 2

**REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO
DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**





ANEXO 2 REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Con fundamento en los artículos 38, fracción Y, inciso e), de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 15, 18, 19, 24 y 49 de la Ley Federal de Educación; 3° de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior; y Transitorio del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación Pública; 5°, fracciones I y VIII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; 2°, 3°, 27°, 28°, 29° y 30° del Decreto que crea a la Universidad Pedagógica Nacional; y 1°, y 2° del Acuerdo Presidencial de 24 de noviembre de 1982, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 del mismo mes y año, por el que las Instituciones y Escuelas de Educación Media Superior y Superior, dependientes en forma directa de la Secretaría, propondrán a su Titular^{oo} la organización académica, se expide el siguiente:

REGLAMENTO INTERIOR DE TRABAJO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TÍTULO PRIMERO

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO ÚNICO

ARTÍCULO 1°.- El presente Reglamento establece las condiciones de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya observancia es obligatoria para autoridades y personal académico.

ARTÍCULO 2°.- En lo no previsto en este Reglamento se estará a lo establecido en el artículo 123, Apartado "B", de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, y en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública y demás disposiciones aplicables.

ARTÍCULO 3°.- El personal académico podrá laborar mediante nombramiento interino o definitivo, previo concurso de oposición, conforme a lo dispuesto en los artículos 27, 28 y 29 del Decreto de Creación de la Universidad.

ARTÍCULO 4°.- Los casos de profesores e investigadores visitantes, eméritos u otros que no impliquen su inclusión en los tabuladores vigentes de la Universidad, serán específicamente reglamentados por las autoridades de la misma, previa consulta a su Consejo Técnico.

ARTÍCULO 5°.- Para ingresar al servicio docente se deberán cubrir los requisitos establecidos en el modelo para el personal académico que señala las funciones, categorías y niveles correspondientes, aprobado por las autoridades competentes.

ARTÍCULO 6°.- La promoción del personal académico a las diferentes categorías y niveles se sujetará al Acuerdo Reglamentario para la Organización y Funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad.



TÍTULO SEGUNDO DERECHOS Y OBLIGACIONES

CAPÍTULO UNO

DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PERSONAL ACADÉMICO

ARTÍCULO 7°.- Son derechos del Personal Académico:

I. Percibir el salario correspondiente en su centro de trabajo, según su categoría y nivel, conforme a los tabuladores vigentes.

II. Disfrutar, por cada cinco días de trabajo, de dos días de descanso, preferentemente sábado y domingo con goce de sueldo íntegro.

III. Disfrutar de los días de descanso que determine el calendario oficial, y los demás que acuerde el Rector de la Universidad.

IV. Conservar el horario de labores que le sea asignado en cada período o solicitar con oportunidad el cambio del mismo, al responsable de su área de adscripción, quien resolverá lo conducente atendiendo a las necesidades del servicio.

V. Disfrutar Del total de vacaciones, distribuidas en tres períodos generales, tomando en cuenta el calendario oficial y de acuerdo a las necesidades de la Institución. Dos períodos serán de 15 días hábiles y uno de 10 días hábiles.

VI. Percibir una prima vacacional equivalente al 45% de su sueldo.

VII. Recibir una prima de antigüedad pagadera de la siguiente forma:

a) Tendrá efecto a partir del quinto año efectivo de servicios prestados a la Universidad.

b) Se cubrirá a razón del 2.0% por cada año de servicio hasta el vigésimo y 2.5% por cada año del vigésimo primero al vigésimo quinto, a partir de este último, el mismo factor porcentual acumulado hasta la jubilación del trabajador.

VIII. Desempeñar las funciones propias de su cargo y labores conexas, sin perjuicio de que por necesidades especiales o por situación de emergencia deba prestar su colaboración en otra actividad.

IX. Recibir estímulos, premios y recompensas, conforme a la Ley respectiva y a este Reglamento.

X. Solicitar al Consejo Técnico su cambio de adscripción, el que lo podrá autorizar a partir de las razones que, por escrito, le presenten los interesados y tomando en cuenta las necesidades del servicio.

XI. Las trabajadoras disfrutarán de un total de 90 días naturales de licencia con goce de sueldo, repartidos antes y después del parto, los cuales no podrán limitarse ni reducirse.

XII. Desempeñar las labores preferentemente en un mismo centro de trabajo, de acuerdo a las necesidades del servicio.

XIII. Recuperar los días de vacaciones no disfrutados por incapacidad, mismos que le serán cubiertos con tiempo en fechas posteriores, de acuerdo con el trabajador y según lo permitan las necesidades del servicio y las actividades académicas a su cargo.

XIV. Reintegrarse al puesto que desempeñaba, después de ausencia por incapacidad o licencia otorgada en los términos de la Ley.

XV. Obtener permisos para asistir a las asambleas y actos del SNTE, previo acuerdo entre éste y la Universidad.



XVI. Recibir cursos de actualización y de superación académica para adquirir los conocimientos necesarios que le permitan un mejor desempeño de sus funciones, tomando en cuenta las necesidades del servicio.

XVII. Ser notificado por escrito de las resoluciones que afecten su situación académica.

XVIII. Recibir el crédito correspondiente por su colaboración en trabajos académicos colectivos.

XIX. Ejercer la autoridad académica dentro del grupo a su cargo y desempeñar sus actividades conforme al principio de libertad de cátedra e investigación con apego a los planes y programas aprobados.

XX. Percibir la remuneración establecida por la Universidad, por su participación en exámenes profesionales, de recuperación y especiales.

XXI. Gozar del año sabático en los términos establecidos por el Consejo Académico.

XXII. Desempeñar, previa la obtención de la licencia correspondiente, cargos académico-administrativos dentro de la Universidad o de representación sindical y al término de su gestión reintegrarse al centro de trabajo de su origen con la categoría y nivel que le correspondan y sin menoscabo de sus demás derechos.

XXIII. Disfrutar de un permiso con goce de sueldo hasta por ocho días hábiles por una sola vez al año, para la atención de su cónyuge o hijos menores, en caso de enfermedad debidamente requisitada con su documentación del ISSSTE.

XXIV. Los demás que en su favor establezcan las Leyes y Reglamentos aplicables.

ARTÍCULO 8º- Son obligaciones del Personal Académico:

I. Prestar las horas de servicio señaladas en su nombramiento y de acuerdo a lo que dispongan los planes y programas de labores asignados por las autoridades de la Universidad.

II. Cumplir las comisiones docentes afines al área, que les sean encomendadas por las autoridades de la Universidad.

III. Actualizar continuamente sus conocimientos, preferentemente en la asignatura o asignaturas que impartan, de acuerdo a los programas de superación establecidos por las autoridades de la Universidad.

IV. Diseñar y presentar al principio de cada ciclo escolar la programación de las actividades docentes que le sean encomendadas, cumplirlas en su totalidad y adjuntar bibliografía y material correspondiente. Cuando por causas no imputables al personal académico no sean cubiertos dichos programas, se convendrá con las autoridades de la Universidad sobre las formas de cumplimiento de los mismos.

V. Aplicar evaluaciones de acuerdo al calendario oficial de la Universidad, y remitir la documentación respectiva dentro de los plazos que le sean fijados. En casos de fuerza mayor, en los que no se pueda cumplir con lo establecido en el párrafo anterior, las autoridades fijarán fechas y lugares para la aplicación de las evaluaciones.

VI.- Presentar a las autoridades académicas, al final de cada período escolar, un informe sobre el resultado de las actividades realizadas en su programa, independientemente de los reportes sobre el estado de avance, que le sean requeridos por las autoridades de la Universidad.

VII.- Abstenerse de impartir clases particulares remuneradas a sus propios alumnos.

VIII.- Asistir a los cursos de actualización y superación académica que la Universidad organice y a los cuales hayan sido comisionados.

IX.- Asistir con puntualidad al desempeño de sus labores docentes registrando la asistencia mediante el sistema de control establecido por la Universidad.



X.- No modificar los horarios de labores, salvo autorización de las autoridades correspondientes.

XI.- Responsabilizarse de preservar el mobiliario y equipo que tenga bajo su custodia.

XII.- Representar a la Universidad y al centro de adscripción al que pertenezca, contando con los viáticos y materiales necesarios, en seminarios, simposia, congresos y otros eventos dentro del área de su especialidad.

XIII.- Las demás obligaciones que establezca su puesto, así como las demás disposiciones legales vigentes aplicables al caso.

CAPÍTULO II

DE LAS OBLIGACIONES Y FACULTADES DE LA UPN

ARTÍCULO 9º.- La universidad está obligada, de acuerdo con lo estipulado expresamente por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y conforme a su disponibilidad presupuestal a:

I.- Proporcionar al personal académico cursos de actualización y de superación con objeto de que los mismos puedan ampliar los conocimientos indispensables para desempeñar adecuadamente su función.

II.- Los cursos se impartirán dentro del horario normal de labores. Cuando por la naturaleza de los mismos deban darse en horarios diferentes al normal o fuera de la dependencia, la Universidad se obliga a otorgar las facilidades correspondientes.

III.- Proporcionar las condiciones de seguridad e higiene que prevengan de accidentes o enfermedades al personal académico.

IV.- Organizar programas internos de bienestar para el personal académico, con objeto de acrecentar su formación cívica, cultural y deportiva, y de promover la mejor utilización del tiempo libre y la integración familiar.

V.- Gestionar ante distintas editoriales, la celebración de convenios que permitan abatir el costo de adquisición de libros para el personal académico de la Universidad.

VI.- Proporcionar instalaciones, equipo y profesorado para el fomento del deporte y la mejor utilización del tiempo libre, en coordinación con el Sindicato.

TÍTULO TERCERO

CATEGORÍAS Y NIVELES DEL PERSONAL ACADÉMICO

CAPÍTULO ÚNICO

ARTÍCULO 10.- El personal académico se clasificará en:

- Ayudantes
- De asignatura.
- De carrera.
- Técnicos docentes.
- y Visitantes.

ARTÍCULO 11.- Son profesores ayudantes aquellos que coadyuvan en el desarrollo de las actividades académicas que dependen de los profesores de categorías académicas superiores; su nombramiento no deberá exceder de 20 horas semanales.



ARTÍCULO 12.- Los profesores de asignatura tienen la obligación de impartir cátedra, según el número de horas que indique su nombramiento, mismas que podrán fluctuar entre 1 y 19 horas semanales. Los niveles serán: “A” y “B”

ARTÍCULO 13.- Los profesores de carrera podrán ser de:

- a) Tiempo completo, con 40 horas semanales.
- b) Medio tiempo, con 20 horas semanales.

ARTÍCULO 14.- Los profesores de carrera podrán tener la categoría de:

- a) Asistente
- b) Asociado, o
- c) Titular

Cada categoría tendrá tres niveles “A”, “B” y “C”.

ARTÍCULO 15.- Los profesores de carrera de tiempo completo, dentro de su jornada de trabajo además de impartir el número de horas clase frente a grupo que tengan asignadas, de conformidad con la distribución que establezca el Consejo Académico, deberán participar de acuerdo con su categoría y el programa de trabajo en:

- a) El diseño y la producción de materiales didácticos, tales como programas y guías de estudio, paquetes didácticos, textos, monografías, material audiovisual, diseño de prácticas de laboratorio, esquemas de experimentación bibliografía y los apoyos de información que se consideren necesarios.
- b) La presentación de asesorías docentes a estudiantes y pasantes, o asesorías en proyectos externos y laborales de extensión y servicio social.
- c) La realización y apoyo a los trabajos específicos de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, así como la definición, adecuación, planeación, dirección, coordinación y evaluación de proyectos y programas académicos de los cuales sean directamente responsables.
- d) Aquellas otras actividades de apoyo a la docencia y a la investigación que las autoridades de la Universidad les encomiende.

ARTÍCULO 16.- Los técnicos–docentes tienen por funciones:

- I.- Planear y vigilar la adquisición, clasificación, catalogación, colocación y circulación de documentos bibliográficos;
- II.- Indicar a los interesados que lo solicitan las fuentes de información que pueden serles más útiles.
- III.- Confeccionar listas de bibliografía sobre un tema particular y
- IV.- Apoyar los trabajos técnicos de laboratorio, prácticas de campo y de aquellos que requieren de técnicas estadísticas o matemáticas supervisando su desarrollo, bajo la coordinación y vigilancia de un profesor:
- V.- Apoyar los trabajos docentes mediante la elaboración de material didáctico audiovisual y en el uso de los medios masivos de comunicación, para fines pedagógicos.

ARTÍCULO 17.- El técnico docente, se clasifica en:

- I. Auxiliar con niveles A, B y C;
- II. Asociado con niveles A, B y C;
- III. Titular con niveles A y B

ARTÍCULO 18.- Son profesores visitantes aquellos que desempeñan funciones docentes específicas por un tiempo determinado, mediante convenios celebrados por la Universidad. Estas funciones no deberán desplazar las del personal académico, ni menoscabar sus derechos.



TÍTULO CUARTO

AÑO SABÁTICO

CAPÍTULO ÚNICO DEL AÑO SABÁTICO

ARTÍCULO 19.- El personal académico de tiempo completo podrá solicitar al Consejo Académico, por cada seis años de servicios ininterrumpidos contados a partir de la fecha en que haya obtenido la definitividad en dicha categoría, el goce de un año sabático, de acuerdo a lo establecido en el artículo 7º, fracción XXI de este Reglamento Interior.

El año sabático consiste en separarse durante un año de sus labores docentes con goce de sueldo y sin pérdida de sus derechos, a fin de dedicarse al estudio, investigación y actividades que coadyuven a su superación académica y sean de interés de la Universidad y del Sistema Educativo Nacional.

ARTÍCULO 20.- Cuando el trabajador académico haya disfrutado del primer año sabático, en lo sucesivo podrá solicitar un semestre sabático por cada tres años de servicios ininterrumpidos.

ARTÍCULO 21.- Los candidatos a recibir el beneficio del año sabático, deberán presentar una solicitud, indicando los programas de trabajo desarrollados en el ejercicio de sus funciones docentes o de investigación durante el período anterior al del año sabático y, al mismo tiempo propondrán el programa de actividades para dicho año. La solicitud deberá presentarse, cuando menos 90 días antes de su inicio, al responsable de la Unidad de su adscripción, quien la turnará al Rector y éste a su vez la pondrá a la consideración del Consejo Académico. La respuesta del Consejo Académico deberá ser dada a conocer a los interesados en un plazo no mayor de 45 días naturales, contados a partir de la fecha de entrega de la solicitud.

ARTÍCULO 22.- En los casos en que el solicitante prefiera disfrutar del año sabático en otra Institución, deberá contar con la carta de aceptación de la misma.

ARTÍCULO 23.- El trabajador académico beneficiario del año sabático, deberá entregar al Rector, con copia a la Unidad de su adscripción, un reporte intermedio y otro al final de sus actividades desarrolladas.

ARTÍCULO 24.- Salvo aquellos casos de excepción que sean resueltos por el Consejo Académico, en ningún otro se podrá sustituir el año sabático por una compensación económica ni serán acumulables dos o más años sabáticos.

ARTÍCULO 25.- Al trabajador académico en disfrute del año sabático que no cumpla con su programa por causas imputables a él, se le cancelará el ejercicio del año sabático en vigencia.

ARTÍCULO 26.- Para tener derecho al año sabático no se consideran como interrupciones de labores cuando:

- a) Se produzca inasistencia por incapacidad expedida por el ISSSTE.
- b) Se desarrollen otras labores al servicio de la Universidad.
- c) Se haya concedido licencia sindical.
- d) Se conceda licencia con el fin de dictar cursillos o para asistir a reuniones culturales; y
- e) Se conceda licencia para asistir a cursos que eleven el nivel académico.



TÍTULO QUINTO SELECCIÓN Y PROMOCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

CAPÍTULO ÚNICO

ARTÍCULO 27.- Para ingresar como miembro del personal académico de la Universidad, se deberá cumplir siempre con el procedimiento de concurso de oposición establecido en el decreto que la crea.

ARTÍCULO 28.- El concurso de oposición es el procedimiento mediante el cual se selecciona a uno o varios aspirantes a través del examen de sus valores académicos y profesionales determinados mediante la evaluación de sus conocimientos, competencia pedagógica, experiencia docente y trabajos realizados.

ARTÍCULO 29.- El aspirante a formar parte del personal académico de la Universidad, deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Tener más de 18 años de edad.
- b) Ser de nacionalidad mexicana o extranjero con estancia legal en el país.
- c) Comprobar haber realizado estudios completos en cualquier institución perteneciente al Sistema Educativo nacional, en la especialidad relacionada con el trabajo que va a desempeñar. En el caso de licenciaturas cursadas en el extranjero se estará a lo dispuesto por el artículo 61 de la Ley Federal de Educación.
- d) Aprobar el concurso de oposición de cátedra correspondiente.
- e) Cumplir con las disposiciones y requisitos del presente Reglamento y demás aplicables al efecto.
- f) Presentar comprobante médico de buena salud física y mental.

ARTÍCULO 30.- Para ingresar a la Universidad como miembro del personal académico, se requiere:

- a) Reunir los requisitos establecidos en el modelo docente de la Universidad para la categoría que se abra a concurso.
- b) Haber sido dictaminado favorablemente en el concurso de oposición.
- c) Contar con el nombramiento expedido por el Rector.

ARTÍCULO 31.- El ingreso del personal académico podrá ser:

- a) Para cubrir una plaza vacante; o
- b) Para cubrir una licencia.

ARTÍCULO 32.- El nombramiento que se otorgue al personal académico de nuevo ingreso, estará sujeto a lo establecido por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública y al presente Reglamento.

ARTÍCULO 33.- El nombramiento que se otorgue al personal académico de nuevo ingreso según el inciso b) del artículo 31, será limitado a la fecha de vencimiento de la licencia respectiva, la que no podrá exceder de 6 meses.

ARTÍCULO 34.- El concurso de oposición es el medio para el ingreso y la promoción del personal académico de la Universidad.

ARTÍCULO 35.- Los concursos de oposición podrán ser:

- a) Concurso cerrado para promoción. El concurso para promoción o concurso cerrado es el procedimiento mediante el cual el personal docente de la Universidad puede ser ascendido de categoría o nivel.



b) Concurso abierto para ingreso. El concurso de oposición para ingreso o concurso abierto, es el procedimiento a través del cual cualquier persona puede aspirar a obtener una plaza vacante puesta a concurso.

ARTÍCULO 36.- El procedimiento para designar al personal académico a través del concurso de oposición para ingreso, o concurso abierto, deberá quedar concluido en un plazo no mayor de 60 días hábiles, contados a partir de la fecha de publicación de la convocatoria respectiva.

ARTÍCULO 37.- Para el concurso abierto de oposición se observará el procedimiento siguiente:

a) El consejo Técnico, con base en las necesidades presentadas por el Secretario Académico de acuerdo con el Rector, determinará las necesidades de plazas académicas conforme a la estructura educativa respectiva.

b) La Universidad redactará y publicará la convocatoria respectiva para el personal académico requerido, la que deberá ser dada a conocer ampliamente por medio de los órganos oficiales de información de la misma y en los diarios que se juzguen pertinentes, además de fijarse en lugares públicos de la propia institución.

c) Los aspirantes deberán presentar a la Comisión Académica Dictaminadora su curriculum vitae, debiendo adjuntar copia de los documentos que certifiquen los requisitos anotados.

d) La Comisión Académica Dictaminadora revisará la documentación y si se apega a los requerimientos de la convocatoria procederá a registrar a los aspirantes.

e) La Comisión Académica Dictaminadora comunicará por escrito a los aspirantes el lugar y fecha en que se llevará a cabo el concurso de oposición.

f) La Comisión Académica Dictaminadora deberá entregar por escrito a la Rectoría, los resultados del concurso dentro de los 30 días hábiles siguientes a la celebración del mismo para su conocimiento.

g) Si el dictamen es favorable o desfavorable a un candidato, se le notificará por escrito. Si no hubiera dictamen favorable o no se hubiera presentado candidatos, el concurso será declarado desierto.

h) En caso de inconformidad del sustentante, éste podrá presentar solicitud de revisión al Rector en un plazo de 10 días contados a partir de la fecha de la comunicación del resultado, quien en el caso de considerarlo procedente, la turnará a la Comisión Académica Dictaminadora, la que en los 10 días hábiles siguientes rectificará o ratificará su dictamen, respetando el derecho de audiencia del sustentante.

ARTÍCULO 38.- La convocatoria deberá indicar:

a) Los requisitos que deberán satisfacer los aspirantes, los cuales serán acordes con la disciplina de que se trate.

b) El área, y la materia en su caso, en que se celebrará el concurso.

c) El número de plazas a concurso, la categoría de las mismas.

d) Los procedimientos y pruebas que se realizarán para evaluar la capacidad profesional y docente de los aspirantes.

e) Los lugares y fechas en que se practicará el concurso.

f) El plazo para la presentación de la documentación requerida, que no deberá exceder de 10 días hábiles, contados a partir de la fecha de publicación de la convocatoria.

g) Funciones académicas a realizar y distribución de las mismas.

h) Jornada, horario de labores, período de contratación y salario mensual

i) Adscripción.



ARTÍCULO 39.- La Comisión Académica Dictaminadora, determinará las pruebas específicas a que deberán someterse los aspirantes:

Los exámenes y pruebas de los concursos serán siempre en igualdad de circunstancias y abiertos al público. Para las pruebas escritas se concederá a los concursantes un plazo no mayor de 48 horas para su presentación.

ARTÍCULO 40.- En igualdad de circunstancias se preferirá, en el siguiente orden:

- a) A los profesores definitivos de la Universidad.
- b) A los egresados de la Universidad, con grado de maestría.
- c) A los egresados de la Universidad, con grado de licenciatura.
- d) A los aspirantes con antecedentes de Normal Básica o de Normal Superior, cuyos estudios y preparación se adapten mejor al programa de labores de la Universidad.

ARTÍCULO 41.- Para obtener la promoción, el trabajador deberá cumplir siempre con el procedimiento establecido en el Acuerdo que reglamenta la organización y Funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora.

ARTÍCULO 42.- El personal docente definitivo que haya cumplido un año de servicio ininterrumpido con dictamen en una misma categoría y nivel, o dos años a partir de que hubiere sido recategorizado, podrá solicitar durante el período de promoción que cada año llevará a cabo la Comisión Académica Dictaminadora, se le evalúe con el objeto de que se resuelva si procede su ascenso a la siguiente categoría o nivel.

ARTÍCULO 43.- El procedimiento a seguir en la evaluación de promoción, o concurso cerrado, será el siguiente:

- a) Los interesados, deberán solicitar por escrito a la Comisión Académica Dictaminadora la evaluación correspondiente durante el período respectivo.
- b) La Comisión Académica Dictaminadora, previo estudio de los expedientes y en su caso, de la aplicación de las pruebas que para el efecto determine, emitirá su dictamen dentro de los 30 días hábiles siguientes a la fecha en que se cierre el período de registro, notificando por escrito los resultados a la Rectoría de la Universidad y al Sindicato.
- c) Si la Comisión Académica Dictaminadora encuentra que los interesados satisfacen los requisitos reglamentarios, establecerá la aptitud de los candidatos para la categoría o nivel inmediato superior.
- d) Si el dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora es desfavorable al solicitante, este conservará su misma categoría y nivel, sin menoscabo del derecho a participar en los siguientes períodos de promoción.

ARTÍCULO 44.- En caso de inconformidad del sustentante, éste podrá presentar en un plazo de 10 días hábiles, contados a partir de la fecha de comunicación del resultado, solicitud de revisión al Rector quien en caso de considerarla procedente, la turnará a la Comisión académica Dictaminadora, la que en los 10 días hábiles siguientes ratificará o rectificará su dictamen, respetando el derecho de audiencia del sustentante.

ARTÍCULO 45.- El cambio del personal académico de carrera de medio tiempo a tiempo completo, dentro de la misma categoría y nivel, se podrá efectuar a juicio de las autoridades de la Universidad, siempre y cuando exista disponibilidad en la partida presupuestal, y de acuerdo con las necesidades del servicio.



TÍTULO SEXTO N O M B R A M I E N T O S

CAPÍTULO ÚNICO

ARTÍCULO 46.- El nombramiento es el instrumento jurídico que establece la relación de trabajo entre la Universidad y el trabajador académico y debe constar por escrito.

ARTÍCULO 47.- Los nombramientos serán expedidos por el Rector o por el funcionario en quien delegue dicha facultad, en los términos de las disposiciones aplicables.

ARTÍCULO 48.- Ningún trabajador podrá empezar a prestar sus servicios a la Universidad si previamente no le ha sido expedido el nombramiento correspondiente. Contravenir esta disposición será de la estricta responsabilidad de los titulares de las unidades o áreas respectivas. Quedan prohibidos los servicios de meritorios.

ARTÍCULO 49.- Los nombramientos deberán contener:

- a) Nombre, nacionalidad, edad, sexo, estado civil y domicilio del designado.
- b) Los números de las cédulas de Registro del Personal Federal y del Registro federal de Contribuyentes, así como de la cédula profesional, cuando proceda.
- c) La categoría y el nivel que le correspondan.
- d) Los servicios que deberá prestar el trabajador académico, los que se determinarán con la mayor precisión posible.
- e) El carácter del nombramiento: definitivo, provisional o interino.
- f) La duración de la jornada de trabajo.
- g) El lugar de la prestación de los servicios.
- h) El salario y demás prestaciones que habrá de percibir el trabajador académico; y
- i) La fecha en que se expide.

TÍTULO SÉPTIMO ADSCRIPCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

CAPÍTULO ÚNICO DE LOS CAMBIOS DE ADSCRIPCIÓN

ARTÍCULO 50.- El trabajador sólo podrá ser cambiado de la adscripción señalada en su nombramiento por las siguientes causas:

- I.- A solicitud del trabajador académico, siempre y cuando la Universidad tenga la posibilidad de atenderla.
- II.- Por determinación de la Universidad en el caso de reorganización de oficinas para la atención de programas, o necesidades del servicio. En estos casos se deberá tomar en cuenta los antecedentes del trabajador académico.
- III.- Por desaparición de la unidad administrativa u órgano de adscripción.

ARTÍCULO 51.- Los cambios de adscripción, por necesidades del servicio, podrán ser temporales o definitivos. En ambos casos, los trabajadores académicos estarán obligados a acatar la orden de cambio, siempre y cuando la Universidad cumpla con las prestaciones estipuladas en el Artículo 16 de la Ley Federal de los Trabajadores



al Servicio del Estado, quedando a salvo su derecho de objetar ante el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje la legitimidad o procedencia de la misma.

TÍTULO OCTAVO
DISTRIBUCIÓN DE LABORES, JORNADA DE TRABAJO, SALARIO
LICENCIAS Y COMISIONES

CAPÍTULO I
DE LA DISTRIBUCIÓN DE LABORES

ARTÍCULO 52.- Al inicio de cada período escolar, las autoridades del centro de trabajo, entregarán a cada trabajador académico el programa de trabajo correspondiente que se integrará fundamentalmente por las actividades de docencia e investigación que sean requeridas para realizar sus funciones de acuerdo a lo establecido en el presente capítulo y que deberá desarrollarse en los horarios de actividades del propio centro de trabajo.

ARTÍCULO 53.- Al final de cada período escolar, cada trabajador deberá presentar a la autoridad de su centro un informe general sobre el resultado o avance de las actividades enumeradas en su programa y horario de trabajo, independientemente de los reportes relativos al estado de avance de sus actividades, que le sean requeridos por las autoridades de la dependencia de que se trate.

El programa, horario de trabajo y el informe a que se refieren los artículos anteriores, deberán adjuntarse al expediente del trabajador académico respectivo.

CAPÍTULO II
JORNADA DE TRABAJO, HORARIOS Y CONTROL DE ASISTENCIA

ARTÍCULO 54.- Los horarios de trabajo son los establecidos por la Universidad, de conformidad con la naturaleza y necesidades del servicio.

ARTÍCULO 55.- El trabajador académico registrará la asistencia a sus labores tanto a la entrada como a la salida, en las listas que la Universidad proporcione.

ARTÍCULO 56.- Para entrar a sus labores y registrar su asistencia, se concede al trabajador académico una tolerancia de quince minutos, después de la hora señalada para iniciar.

ARTÍCULO 57.- Se considerará falta de asistencia injustificada cuando el trabajador académico se presente a sus labores con posterioridad al margen de tolerancia otorgado.

ARTÍCULO 58.- Se considerará falta de asistencia injustificada cuando el trabajador académico firme las listas de asistencia después del lapso considerado como retardo.

ARTÍCULO 59.- Se considerará falta de asistencia injustificada el hecho de que el trabajador académico abandone sus labores sin la autorización respectiva y no firme las listas de salida.

ARTÍCULO 60.- Las faltas injustificadas de asistencia privan al trabajador académico del derecho de percibir el salario correspondiente al tiempo de labores no desempeñado.

ARTÍCULO 61.- Invariablemente, para salir del trabajo con anterioridad al tiempo estipulado, se requerirá la autorización del jefe inmediato.



CAPÍTULO III DEL SALARIO

ARTÍCULO 62.- Los salarios devengados por el personal académico serán cubiertos dentro de las horas de oficina, a más tardar los días 15 y último de cada mes, o en la víspera cuando esas fechas no sean hábiles.

ARTÍCULO 63.- Los salarios base serán uniformes para cada nivel dentro de su categoría y estarán establecidos en los tabuladores vigentes.

ARTÍCULO 64.- Sólo podrán hacerse retenciones, descuentos o deducciones al salario de los trabajadores cuando se trate:

I.- De deudas contraídas con el Estado, por concepto de anticipos de salarios, pagos hechos por exceso, errores o pérdidas debidamente comprobadas.

II.- Del cobro de cuotas sindicales.

III.- De los descuentos ordenados por el ISSSTE con motivo de obligaciones contraídas por los trabajadores.

IV.- De los descuentos ordenados por autoridad judicial competente para cubrir pensiones alimenticias que fueren exigidas al trabajador.

V.- De cubrir obligaciones a cargo del trabajador en las que haya consentido, derivadas de la adquisición o del uso de habitaciones legalmente consideradas como baratas, siempre que la afectación se haga mediante fideicomiso en institución nacional de crédito autorizada al efecto; y

VI.- Del pago de abonos para cubrir préstamos provenientes del Fondo de la Vivienda del ISSSTE destinados a la adquisición, construcción, reparación o mejoras de casa habitación o al pago de pasivos adquiridos por estos conceptos. Estos descuentos deberán haber sido aceptados libremente por el trabajador y no podrán exceder del 20% del salario.

El monto de los descuentos no podrá exceder del 30% del importe del salario total, excepto en los casos a que se refieren las fracciones III, IV, V y VI de este Artículo.

ARTÍCULO 65.- La Universidad otorgará a los trabajadores académicos, conforme a las disposiciones vigentes la gratificación anual correspondiente, libre de todo descuento.

ARTÍCULO 66.- El salario se pagará personalmente al trabajador, o a su apoderado, cuando haya causa de fuerza mayor que lo amerite. Es nula la cesión del salario a favor de terceras personas.

CAPÍTULO IV DE LAS LICENCIAS Y COMISIONES

ARTÍCULO 67.- El personal académico gozará de sus derechos inherentes a licencias y comisiones previstos de manera general en la ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y en el Reglamento de las condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación Pública.

ARTÍCULO 68.- El personal académico tendrá derecho a licencias en los siguientes casos, con goce de sueldo:

I.- Por enfermedad, en los términos de la Ley del ISSSTE.

II.- Con el fin de dictar cursos de corta duración o conferencias en otras instituciones docentes, que a juicio de la institución sean de interés para la misma.

III.- Para asistir a seminarios, simposia, congresos y otros eventos similares, que la institución considere de interés.



Para los casos previstos en las fracciones II y III, las autorizaciones se otorgarán de acuerdo a los programas específicos de la Institución y no podrán exceder de quince días hábiles en un semestre.

ARTÍCULO 69.- Cuando la licencia de gravidez de una trabajadora académica coincida con un período oficial de vacaciones se ampliará el período de la licencia en los días naturales necesarios inmediatos, para que disfrute en su totalidad, tanto de su licencia por gravidez como del período de vacaciones coincidente.

ARTÍCULO 70.- Los profesores de carrera tendrán derecho a dos meses de licencia para la conclusión de las tesis de doctorado. Estas licencias serán concedidas por una sola vez con goce de salario, siempre que se demuestre que la tesis se elaborará en dicho período. Para la conclusión de la tesis de licenciatura o maestría, se le concederá al profesor por un período de tres meses, la utilización del tiempo que no lo tenga comprometido frente a grupo. En casos de incumplimiento se considerará como licencia sin goce de sueldo.

ARTÍCULO 71.- Por lo que se refiere a licencias, permisos y comisiones para el desempeño de actividades que permitan la superación académica del personal, así como de otras de interés para la institución, las autorizaciones se otorgarán de acuerdo a los programas específicos que las Unidades o centros de trabajo determinen previo acuerdo del Rector de la Universidad.

ARTÍCULO 72.- En caso de licencias temporales para comisiones fuera de la Universidad, deberán ser renovables semestralmente en caso necesario y serán estudiadas y resueltas por el Rector de la Universidad.

ARTÍCULO 73.- Las licencias a que se refiere este capítulo serán concedidas por acuerdo escrito del Rector de la Universidad o de quien tengan por él delegada esta facultad cuando excedan de 15 días con notificación al director de la Unidad o Área de Trabajo. Cuando la duración sea menor o igual a quince días, las autorizaciones serán concedidas por el Director de la Unidad o Centro de Trabajo, en ambos casos, con apego a las disposiciones aplicables.

ARTÍCULO 74.- Cuando los miembros del personal académico se encuentren incapacitados para laborar, tendrán derecho a recibir su salario conforme a lo dispuesto sobre este particular en la Ley del ISSSTE y demás ordenamientos aplicables.

ARTÍCULO 75.- En los términos del Artículo 43 de la ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, la Ley del ISSSTE y el reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación Pública, los trabajadores académicos podrán obtener licencia sin goce de sueldo, para el desempeño de cargos de elección popular, comisiones oficiales, sindicales o puestos de confianza en otra dependencia o entidad de la Administración Pública federal.

ARTÍCULO 76.- Las licencias sin goce de sueldo hasta por seis meses solicitadas por el trabajador académico, no se concederán con carácter de renunciables. En consecuencia, quien obtiene una licencia de esa naturaleza, queda obligado a disfrutarla, salvo cuando no se haya designado al trabajador interino que lo sustituya.

ARTÍCULO 77.- Para efectos de antigüedad o de promoción, se considerará como tiempo efectivo de servicio el que transcurra durante la licencia concedida para el desempeño de comisiones sindicales o cargos de elección popular.

ARTÍCULO 78.- El Rector de la Universidad, podrá conferir comisiones a los trabajadores académicos para desempeñar dentro de la propia institución funciones administrativas, contando con la anuencia del interesado.



TÍTULO NOVENO

RECURSOS

CAPÍTULO ÚNICO DE LA RECONSIDERACIÓN

ARTÍCULO 79.- Los trabajadores académicos que se consideren afectados en su situación, podrán presentar recurso de reconsideración ante la Rectoría de la Universidad, dentro de los diez días hábiles siguientes a la fecha en que se les haya dado a conocer la decisión que les afecte. El recurso deberá presentarse por escrito y estar debidamente fundamentado, ofreciendo las pruebas del caso.

ARTÍCULO 80.- El recurso deberá resolverse en un plazo no mayor de 30 días naturales, contados a partir de la fecha de recepción del mismo.

TÍTULO DÉCIMO SANCIONES Y RECOMPENSAS

CAPÍTULO I DE LAS SANCIONES

ARTÍCULO 81.- El incumplimiento de este Reglamento por parte de los trabajadores académicos, será sancionado de la siguiente forma:

- a) Amonestación verbal.
- b) Amonestación escrita.
- c) Suspensión temporal en sus labores de uno a seis días.
- d) Suspensión del nombramiento, cargo o comisión, y
- e) Terminación de los efectos de nombramiento en los términos del Artículo 46 de la ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado.

ARTÍCULO 82.- La amonestación verbal se hará al trabajador académico como advertencia formal por cualquier falta leve, entendiéndose por ésta, aquella que no repercute en el buen funcionamiento de la unidad de adscripción o de la Universidad.

ARTÍCULO 83.- Toda reincidencia de un trabajador académico amonestado verbalmente, dará lugar a una amonestación escrita. La amonestación escrita se integrará al expediente del trabajador y se considerará nota mala.

ARTÍCULO 84.- El incumplimiento por parte del trabajador académico de las obligaciones establecidas en el artículo 8º del presente Reglamento, dará lugar a amonestación escrita con apercibimiento de sanción mayor.

ARTÍCULO 85.- Cuando el trabajador académico reincida en el lapso de un mes en hechos y omisiones por las cuales se le haya sancionado con amonestación escrita, se hará acreedor a suspensión de uno a seis días o a la terminación del nombramiento según la gravedad de la falta.

ARTÍCULO 86.- Si un trabajador académico incurre en actos u omisiones que le ocasionen tres suspensiones en un año, se considerará que ha violado este Reglamento para los efectos de demandar su baja sin responsabilidad para la Universidad, de conformidad con la resolución del Tribunal Federal de conciliación y Arbitraje.

ARTÍCULO 87.- La terminación de los efectos del nombramiento establecida por la fracción I del Artículo 46 de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado se considerará consumada y procede cuando el trabajador incurra en faltas de



asistencia injustificadas a sus labores o a los cursos de capacitación cuando éstos tengan lugar durante las horas de trabajo, por más de tres veces consecutivas o más de seis no consecutivas en un mes y, consecuentemente, será motivo de baja inmediata sin responsabilidad para la Universidad.

ARTÍCULO 88.- Las faltas de puntualidad que registre el trabajador académico en el período de un mes, se sancionarán con suspensión de un día de labores por cada tres retardos.

ARTÍCULO 89.- Para la aplicación de las sanciones establecidas en este capítulo se atenderá a los antecedentes del trabajador académico, a la gravedad de la falta y a las consecuencias de la misma.

ARTÍCULO 90.- Cuando se considere que un trabajador ha incurrido en alguna falta será sancionado conforme al procedimiento establecido en la Ley de la materia y el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.

ARTÍCULO 91.- Las sanciones previstas en este capítulo, se aplicarán con independencia de la responsabilidad penal, civil o laboral que proceda, de conformidad con las leyes de la materia.

CAPITULO II

DE LAS RECOMPENSAS

ARTÍCULO 92.- Además de los premios, estímulos y recompensas establecidos por la Ley de Premios, Estímulos y Recompensas Civiles, los trabajadores académicos autores de iniciativas que redunden en mejoría de los servicios de la Universidad, se harán acreedores a una mención honorífica, así como a los estímulos que las autoridades de la Universidad estimen convenientes.

ARTÍCULO 93.- La mención honorífica se otorgará por escrito, dándose constancia de los hechos que la motivaron y sólo se concederá una vez al año. La mención honorífica cancelará hasta seis notas malas en el expediente del trabajador académico que la obtenga.

ARTÍCULO 94.- Se otorgará nota de mérito al trabajador académico que no incurra en sanciones y faltas injustificadas en el término de un año.

TÍTULO UNDÉCIMO

TERMINACIÓN DE LAS RELACIONES LABORALES

CAPÍTULO ÚNICO

DE LA TERMINACIÓN Y DE LA SUSPENSIÓN DE LOS EFECTOS DE NOMBRAMIENTO

ARTÍCULO 95.- En los términos de los artículos 6 y 19 de la ley Federal de los Trabajadores al servicio del Estado, el personal académico de base es inamovible; el cambio de funcionarios no afectará sus derechos.

ARTÍCULO 96.- Son causas de suspensión temporal de los efectos del nombramiento:

I.- Que el trabajador académico contraiga una enfermedad transmisible que ponga en peligro la salud de las personas que trabajan cerca de él.

II.- La prisión preventiva del trabajador académico seguida de sentencia absolutoria o el arresto impuesto por autoridad judicial o administrativa, a menos que tratándose de arresto, el Tribunal federal resuelva que debe tener lugar el cese del trabajador.



III.- El personal académico que tenga encomendado el manejo de fondos, valores o bienes, podrá ser suspendido hasta por sesenta días por la Universidad cuando aparecieren algunas irregularidades en su gestión, mientras se practica la investigación y se resuelve lo conducente. Para los efectos de esta fracción, el trabajador académico sujeto a investigación deberá entregar todo lo relativo al desempeño de sus funciones al sustituto que se le designe y concurrir normalmente a su centro de trabajo para hacer las aclaraciones o explicaciones que exija la investigación, sin que se le prive de la percepción de su salario.

ARTÍCULO 97.- Procede la suspensión de los efectos del nombramiento del trabajador académico, si con ello está conforme el sindicato, cuando incurra en una o más de las causales contenidas en el Artículo 46, fracción V, de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. La relación de trabajo terminará definitivamente al sobrevenir el laudo del Tribunal Federal.

ARTÍCULO 98.- Procede la terminación de los efectos del nombramiento del trabajador, sin responsabilidad para la Universidad, cuando incurra en abandono de empleo, debiendo entenderse por éste, además de las circunstancias señaladas en el Artículo 87, en caso de que el trabajador abandone el lugar donde presta sus servicios más de tres veces, sin la debida autorización, o sin causa justificada, una vez que haya registrado su asistencia.

ARTÍCULO 99.- Los hechos que den lugar a la suspensión o a la terminación de los efectos de un nombramiento, se harán constar invariablemente en el acta administrativa que se levante a instancia del jefe inmediato del trabajador académico. Siempre comparecerá el trabajador afectado en las diligencias respectivas e intervendrá un representante del Sindicato. Con toda precisión se asentarán los hechos, la declaración del trabajador afectado y las de los testigos de cargo y de descargo que se proponga, se firmará por los que en ella intervengan y por dos testigos de asistencia, debiendo entregarse en el mismo acto, una copia al trabajador y otra copia al representante sindical.

ARTÍCULO 100.- Para dictaminar la baja de un trabajador académico, por incapacidad física o mental, serán necesarios los dictámenes médicos que la comprueben.

ARTÍCULO 101.- Cuando un trabajador académico presente su renuncia, causará baja en la fecha que indique en la misma, la que siempre será los días quince y últimos de cada mes. No procederá el trámite de la renuncia de un trabajador suspendido para investigación, en los términos del Artículo 96, fracción III de este Reglamento.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- Quedan sin efecto las disposiciones internas que se opongan al presente Reglamento.

SEGUNDO.- El presente Reglamento entrará en vigor a partir de la fecha de su depósito en el Tribunal Federal y deberá ser publicado en los órganos oficiales de la Universidad.

TERCERO.- Aquellos casos que no estén contemplados en este Reglamento Interior, deberán ser planteados al Rector. Si una vez discutidos implicaran una modificación o agregado a este Reglamento Interior, el acuerdo correspondiente deberá ser sometido a la consideración de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública para su aprobación.

México, D.F., mayo de 1983.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN.

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

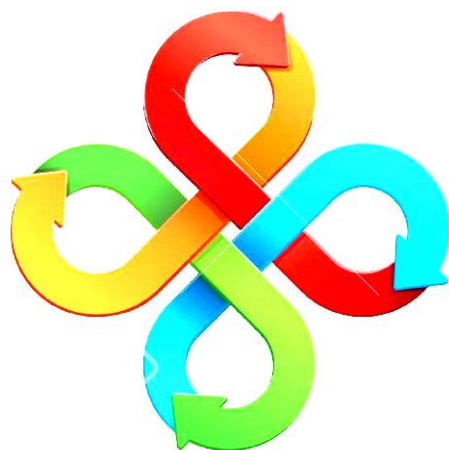
JESÚS REYES HEROLES

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 3

**ACUERDO NACIONAL PARA LA
MODERNIZACION DE LA EDUCACION
BASICA**





ANEXO 3. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA

Martes 19 de mayo de 1992 DIARIO OFICIAL 4

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA

I. INTRODUCCION

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fundada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública. Este documento contiene el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia.

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Esta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma al personal docente de los ciclos de educación básica. La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.



El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

ANTECEDENTES

La educación es ámbito decisivo para el futuro de la Nación. La acción educativa del gobierno y de la sociedad es una de nuestras grandes prioridades. Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo. Ese reclamo social, extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, es por una educación de calidad. La aspiración es esencial, además, para cumplir cabalmente con el Artículo Tercero Constitucional cuyo mandato es por una cobertura suficiente, una mejoría constante en la calidad de la educación a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico.

La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública. Detrás de las demandas enarboladas en 1910 por democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas. La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas, obtener un amplio concurso colectivo en las tareas educativas prioritarias, articular el esfuerzo de los estados y los municipios; en una palabra diseñar una educación pública nacional.

En el lapso de siete décadas prácticamente se generalizó el ingreso a la educación primaria, se realizaron verdaderas cruzadas de alfabetización que llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de educación básica para adultos. También en ese periodo se multiplicó el número de facultades y centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abrieron universidades en todas las entidades de la República, y se inició el desarrollo de la educación tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional. A lo largo y ancho del país han proliferado museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones deportivas.

Cada generación ha impreso a la tarea educativa el sello justo de su tiempo. De ahí que, con razón, hablemos de una auténtica hazaña educativa en el siglo veinte mexicano. Desde 1921, la educación pública ha sido fundamental en la construcción del país que hoy es México.

Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al

12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños, y en secundaria más de 4 millones. Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos paso de 13.7 millones a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil.

En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno.



II. LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACION

El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contender con los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda enormemente acrecentada por la dinámica demográfica. Sin embargo, con miras al nuevo milenio y ante los desafíos del mundo en que vivirán nuestros hijos, es preciso reconocer las limitaciones que está mostrando hoy el sistema educativo nacional.

No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas.

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración -y hasta una centralización- de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años.

Sin embargo, sería erróneo atribuir la totalidad de los problemas del sistema educativo a la centralización. No debemos ignorar que, por razones muy diversas, durante varios años y hasta antes del inicio de la actual Administración, las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional.

Para atender los retos educativos, es importante distinguir dos campos de acción: por una parte, aquel que, pese a ser ajeno al sistema educativo, incide fuertemente en su desempeño, y es el que comprende factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo y que, a la vez, son influidos por él. Entre ellos destacan el nivel y el crecimiento del ingreso per capita, la distribución del ingreso nacional, el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes. Por ello, toda la política económica y social del Estado mexicano tiene que estar llamada a colaborar decisivamente en el mejoramiento de la educación pública. El otro campo incluye los factores propiamente del sistema educativo, que son a los que se refiere este Acuerdo Nacional.

Las tareas educativas que debemos acometer demandan, en primer término, el sostenimiento de la política que, en años recientes, ha significado la asignación de recursos crecientes al sector de educación. Durante los primeros cuatro años de la presente administración, el gasto en educación del Gobierno Federal se habrá incrementado en más del 70 por ciento, en términos reales. Algo semejante ha ocurrido con el gasto de los gobiernos estatales. La expansión del gasto público en la educación habrá de proseguir durante muchos años, hasta que se logre contar con el sistema educativo que demandará el desarrollo nacional. En este sentido, una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatales de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación.

Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por sí mismo, condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación; incluso, su efecto en la cobertura puede ser insatisfactorio si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente. Por ello, es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias



que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema educativo. Entre estos, hay dos que con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.

También es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el calendario escolar oficial.

Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo.

Por lo anterior, este Acuerdo Nacional entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de Educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado por el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, imparten los particulares. En efecto, del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudio tendientes a una mayor calidad y, a través de mejores escuelas públicas, se establecerán referentes de una mayor jerarquía y competitividad educativa para la escuela privada.

III. LA REORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo es indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

Federalismo educativo

Desde el Constituyente de 1824, y en afinidad con los postulados del liberalismo, el régimen federal ha sido la organización política natural de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. Esta organización fue ratificada y enriquecida por la Constitución Política de 1917. En el siglo veinte el sistema federalista ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores. En razón de estas virtudes políticas, recurrimos al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, en nuestro propósito de alcanzar una educación básica de calidad.

Al igual que en tantos otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos emprendido los mexicanos, gobierno y sociedad buscamos afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios. En cumplimiento de ese precepto constitucional, el Congreso de la Unión expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación. En este marco jurídico expresamente se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de los Estados y los Municipios. Consecuentemente se dispone que la Federación podrá celebrar con los estados y los municipios convenios para coordinar o unificar dichos servicios. Este Acuerdo Nacional fortalece la observancia del régimen legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas.



A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables. Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa.

La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas. De igual modo, la autoridad nacional seguirá diseñando y ejecutando programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquéllas cuya situación educativa es crítica. Se hará un esfuerzo significativo en programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo. A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el Gobierno Federal conservará la dirección y operación de los programas más estrechamente vinculados a ella.

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los compromisos que adquiere en este Acuerdo Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación.

Cada gobierno estatal, por conducto de su dependencia u organismo competente, sustituirá al titular de la Secretaría de Educación Pública en las relaciones jurídicas existentes con los trabajadores adscritos a los planteles y demás servicios que se incorporan al sistema educativo estatal. Asimismo, los gobiernos estatales, por conducto de su autoridad competente, reconocerán y proveerán lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores antes mencionados. Los gobiernos estatales garantizan que los citados derechos laborales serán plenamente respetados. Por su parte, el Ejecutivo Federal queda obligado con la responsabilidad solidaria en los términos de ley. De igual modo, las prestaciones derivadas del régimen de seguridad social de los trabajadores que se incorporen a los sistemas educativos estatales, permanecerán vigentes y no sufrirán modificación alguna en perjuicio de ellos.



Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.

Al convenirse la transferencia aludida, el Gobierno Federal no se desprende de ninguna de las responsabilidades que, conforme a la Ley, están a su cargo. Por el contrario, mediante este Acuerdo Nacional se facilita el cabal cumplimiento de dichas responsabilidades y quedan establecidas las condiciones para cumplir con otras, así como para ejercer de mejor manera sus facultades exclusivas. En observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestro en el Distrito Federal. Corresponde, por tanto, a dicha Secretaría ejecutar en el Distrito Federal las acciones convenidas en este Acuerdo.

En lo que concierne a los estados, no adquieren nuevas funciones que actualmente no tengan conforme a la Ley. La transferencia convenida propiciará que realicen actividades de la función educativa que la Ley señala como concurrentes y que hasta ahora, en algunos casos, no han realizado por falta de una delimitación precisa de responsabilidades. Asimismo, será responsabilidad del Gobierno Estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio.

Los aspectos regionales de los contenidos educativos deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones del estado correspondiente. Al igual que en el caso del Gobierno Federal, todas las responsabilidades que el Acuerdo Nacional y los respectivos convenios asignan a cargo de los estados, tienen fundamento en artículos de la Ley. Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios base de la organización política de la Nación. Con ello se logrará animar un más amplio concurso comunitario en la escuela, ejercer un control social más eficaz sobre la calidad de la educación, y responder consensualmente a los problemas y necesidades más inmediatos de la escuela. De ahí que, en los términos de este Acuerdo Nacional, se conviene en involucrar a los municipios en las tareas educativas del futuro y en promover la creación de concejos municipales de educación, a fin de que exista un órgano que apoye y fomente de manera eficaz la educación en cada localidad. Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos concejos municipales.

La nueva participación

Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. La magnitud y la trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de cuantos intervienen en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema -la escuela misma-, de los maestros, los padres de familia y los alumnos.

Articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitirá desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminará la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo; esto es, redundará en una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad.

En los términos que fija la Ley Federal de Educación, y salvaguardando los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia. Así podremos lograr mejores resultados educativos, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres hacia la labor del maestro y la escuela, la detección y solución de problemas especiales derivados de la asistencia, aprendizajes atípicos, problemas de salud,



etcétera. Al contribuir más los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos y en algunos asuntos no técnicos de la vida escolar, se tiende una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno al proceso educativo de los hijos. Esa red redundará en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y en el fortalecimiento del carácter integral de la educación.

Por último, al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera contraloría social no coercitiva, sino persuasiva y propositiva- de la educación.

En consecuencia, mediante este Acuerdo Nacional se comprometen las voluntades de los signatarios así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la Federación. La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas -consejos escolares municipales y estatales- en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Implica también funciones de gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo. En ningún caso, dichos cuerpos colegiados duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos que por Ley deben existir en las escuelas y que serán fortalecidos a partir de este Acuerdo.

IV. REFORMULACION DE LOS CONTENIDOS Y MATERIALES EDUCATIVOS

Los planes y programas de estudio de los ciclos que corresponden a la educación básica, tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias. Dichos planes y programas fueron resultado de un esfuerzo muy meritorio y, en muchos aspectos, ciertamente exitoso. Sin embargo, hoy muestran deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública, así como por los estudios y propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar las acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquéllos conocimientos verdaderamente esenciales.

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva.



Estos criterios normarán una reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. La implantación de esta reforma culminará hasta septiembre de 1993 por diversas razones, como por ejemplo que prácticamente la totalidad de los libros de texto gratuito para el año lectivo 1992-1993 se hallaban impresos desde inicios del presente año.

En la educación preescolar sí es posible implantar una reforma casi completa desde el próximo año escolar. De conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se ha diseñado un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación. La aplicación del programa comprende acciones de capacitación en las entidades federativas, distribución de materiales de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia, y la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempleo educativo en los jardines de niños.

En cuanto a la primaria y la secundaria, la mejora de su calidad no puede esperar a la reforma integral. Existe la urgencia compartida por gobierno, maestros, padres de familia y la sociedad en su conjunto, de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios lo antes posible. No se trata de ensayar políticas apuradas o de llevar a cabo acciones precipitadas. Se trata de emprender programas y acciones que, con realismo y sencillez pero con claridad de objetivos, comiencen a atender con eficacia aquellos problemas que más obstruyen la calidad de la educación. La obtención de buenos resultados en tales programas y acciones permitirá avanzar con rapidez y comprobar la pertinencia de la estrategia adoptada, redundará en una creciente confianza y será un estímulo para una mayor participación social. Los programas de aplicación inmediata se han denominado Programas Emergentes que, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, serán diseñados y coordinados por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicados por los gobiernos estatales. Con esto se dará un ímpetu inicial al propósito de fortalecer el nuevo federalismo educativo.

Para la primaria, se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

Al no ser posible en el corto plazo la sustitución generalizada de los libros de texto ya producidos, la estrategia para cumplir los objetivos señalados consistirá en canalizar la mayor parte del esfuerzo hacia la información y orientación de los maestros. La Secretaría de Educación Pública producirá y distribuirá por conducto de los gobiernos estatales, guías de trabajo para cada una de las materias y grados a que se refiere este Programa Emergente. El propósito de estas guías es sugerir al maestro una selección de temas de enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgan poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de los niños. Esta estrategia se realizará utilizando los actuales libros de texto gratuito que se distribuirán a los niños como se ha venido haciendo, pero que serán empleados con un manejo y una selección temática diferentes. Junto con esa propuesta temática, se presentarán al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas que diversifiquen sus posibilidades en relación con los temas más importantes. Estas guías no serán un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas, pues está demostrado que ese tipo de material es inconveniente y poco útil. Las guías pretenden orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros, y cada maestro las adaptará a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela. Además, la Secretaría de Educación Pública entregará a los maestros, por conducto de las autoridades locales, libros y otros materiales de la más alta calidad que amplíen su información sobre cuestiones básicas, en especial las que tienen ahora un mayor peso o un nuevo enfoque en el plan de estudios.



En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4o., 5o. y 6o. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.

En el marco de este Acuerdo, es muy satisfactorio informar que el Presidente de la República ha instruido a la Secretaría de Educación Pública para que declare al ciclo escolar 1992-1993, Año para el Estudio de la Historia de México.

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos confirmará la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria. Además, en colaboración con los gobiernos de las entidades federativas se realizará un esfuerzo especial para mejorar la oportunidad y eficiencia con que se distribuyen los libros de texto gratuito a las escuelas.

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del próximo año escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. Conviene precisar que en respaldo a esta reforma, la industria editorial elabora ya los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para este ciclo.

V. REVALORACION DE LA FUNCION MAGISTERIAL

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Formación del maestro

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora, sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal.



Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

Actualización capacitación y superación del magisterio en ejercicio

Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. El objetivo es que antes del próximo ciclo escolar se despliegue un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación. El Gobierno Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas.

El Programa Emergente de Actualización combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes, a partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero, en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares.

El núcleo de la actualización emergente se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, los Consejos Técnicos Estatales de la Educación y los consejos técnicos de sector y de zona.

Los cursos en el seno de los consejos técnicos de cada escuela serán complementados con cursos por televisión que familiaricen a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello, se pondrá en operación un sistema de transmisión por televisión, vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública.

Salario profesional

Desde el 1o. de diciembre de 1988 y hasta antes del pasado Día del Maestro, los salarios del magisterio habían recibido importantes incrementos que significaron para el maestro comenzar a recuperar su poder adquisitivo. Aun tomando en consideración que el esfuerzo del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio. El 15 de mayo pasado, como es habitual en esa fecha, el Gobierno Federal acordó con el SNTE el otorgamiento de un aumento adicional. Con ese importante incremento, se alcanza el intervalo de entre tres y cuatro salarios mínimos, señalado por la propia organización gremial como salario profesional. Con este nuevo esfuerzo -que hace que en la actual Administración se haya acumulado un incremento muy sustancial- el salario de la plaza inicial, que es el más bajo del escalafón docente y que en diciembre de 1988 equivalía a 1.5 salarios mínimos, superará el equivalente a tres salarios mínimos, y la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país.



Vivienda

De otra parte, a fin de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntará los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la Federación y contará con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

La carrera magisterial

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

El nuevo aprecio social hacia el maestro

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro.

Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país. La transformación educativa se inscribe en esa estrategia. Con ella daremos respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo, y aseguraremos una modernización que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general.

Ciudad de México, D. F., a los 18 días del mes de mayo de 1992.- Testigo de honor. El Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Carlos Salinas de Gortari.- Rúbrica.- Por el Ejecutivo Federal. El Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León.- Rúbrica.- Por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La Secretaria General del Comité Ejecutivo Nacional, Profra. Elba Esther Gordillo Morales.- Rúbrica.- Por los Gobiernos de los Estados. El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes, Miguel Angel Barberena Vega.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California, Ernesto Ruffo Appel.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California Sur, Víctor Manuel Liceaga Ruibal.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Campeche, Jorge Salomón Azar García.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Coahuila, Eliseo Mendoza Berrueto.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Colima, Carlos de la Madrid Virgen.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chiapas, J. Patrocinio González Garrido.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, Fernando Baeza Meléndez.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Durango, José Ramírez Gamero.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guanajuato, Carlos Medina Plascencia.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guerrero, José Francisco Ruíz Massieu.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Hidalgo, Adolfo Lugo Verduzco.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Jalisco, Carlos Rivera Aceves.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de México, Ignacio Pichardo Pagaza.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Michoacán, Genovevo Figueroa



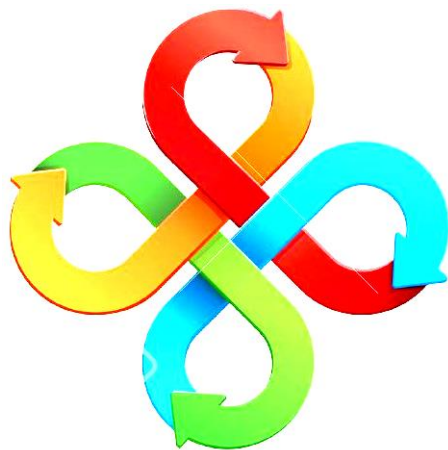
Zamudio.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Morelos, Antonio Riva Palacio
López.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nayarit, Celso Humberto Delgado
Ramírez.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, Sócrates Rizzo
García.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, Heladio Ramírez López.-
Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Puebla, Mariano Piña Olaya.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Querétaro, Enrique Burgos García.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Quintana Roo, Miguel Borge Martín.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Gonzalo Martínez Corbalá.- Rúbrica.-
El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, Francisco Labastida Ochoa.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sonora, Manlio F. Beltrones Rivera.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tabasco, Manuel Gurría Ordoñez.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas, Américo Villarreal Guerra.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, Samuel Quiroz de la Vega.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Veracruz, Dante Delgado Rannauro.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Yucatán, Dulce María Sauri Riancho.- Rúbrica.- El
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, Pedro de León Sánchez.- Rúbrica.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 4

ACUERDO NÚMERO 299





ANEXO 4. ACUERDO NÚMERO 299

ACUERDO número 299 por el que se reforma el diverso número 275 para adscribir orgánicamente la Universidad Pedagógica Nacional al Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe al Subsecretario de Educación Básica y Normal.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en el artículo 16 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, 4o. fracción I, y 5o. fracciones I y VII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que por Decreto del Ejecutivo Federal de 25 de agosto de 1978, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 del mismo agosto, se creó la Universidad Pedagógica Nacional como una institución pública de educación superior, con carácter de órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación, para lo cual se le encomendó la realización de funciones de docencia de tipo superior, investigación científica así como la difusión de conocimientos y de la cultura en general;

Que por Acuerdo del Ejecutivo Federal de 16 de enero de 2001, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 del mismo enero, se estableció la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena;

Que en los términos de lo que se dispone en el artículo único fracción IV numeral 7 del Acuerdo Secretarial número 275 por el que se adscriben orgánicamente las direcciones generales y demás unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se indican, expedido el 18 de mayo de 2000 y publicado en el Diario Oficial de la Federación del 13 de junio siguiente, la Universidad Pedagógica Nacional quedó adscrita orgánicamente al Subsecretario de Educación Básica y Normal;

Que la naturaleza, finalidad y funciones de la Universidad Pedagógica Nacional hacen propicio que la institución, en su carácter de órgano desconcentrado, se adscriba orgánicamente al Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica; en tanto que las atribuciones conferidas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe guardan afinidad y vinculación con las que se ejercen por conducto de las unidades administrativas que se encuentran adscritas al Subsecretario de Educación Básica y Normal;

Por lo expuesto tengo a bien expedir el siguiente



ACUERDO NUMERO 299 POR EL QUE SE REFORMA EL DIVERSO NUMERO 275 PARA ADSCRIBIR ORGANICAMENTE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL AL SUBSECRETARIO DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA Y LA COORDINACION GENERAL DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE AL SUBSECRETARIO DE EDUCACION BASICA Y NORMAL

ARTICULO UNICO.- Se reforma el artículo único, fracciones III y IV del Acuerdo Secretarial número 275 por el que se adscriben orgánicamente las direcciones generales y demás unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan, para quedar como sigue:

"ARTICULO UNICO.- Se adscriben orgánicamente las direcciones generales y demás unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan, en la forma siguiente:

III.- Al Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica:

1. Dirección General de Educación Superior.
2. Dirección General de Profesiones.
3. Coordinación General de Universidades Tecnológicas.
4. Dirección General de Bachillerato.
5. Instituto Nacional del Derecho de Autor.
6. Universidad Pedagógica Nacional.

IV.- Al Subsecretario de Educación Básica y Normal.

1. Dirección General de Normatividad.
2. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
3. Dirección General de Investigación Educativa.
4. Dirección General de Educación Indígena.
5. Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.
6. Dirección General de Televisión Educativa.
7. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

V.- TRANSITORIO UNICO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el

Diario Oficial de la Federación.

Ciudad de México, a los doce días del mes de junio de dos mil uno.- El Secretario de Educación Pública, Reyes S. Tamez Guerra.- Rúbrica.

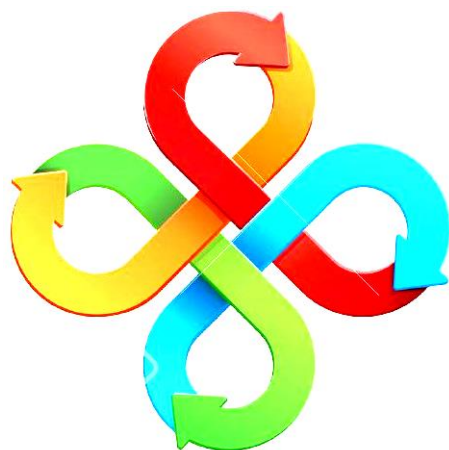
ANEXOS

ANEXOS

Anexo 5

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO





ANEXO 5. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO

INVESTIGACIÓN:
“HIBRIDACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA”

DIRIGIDO A:
**Directivos y coordinadores de programas académicos en la Unidad
162 de la Universidad Pedagógica Nacional**

INSTRUCCIONES

Este escalamiento ha sido diseñado para recoger información respecto a las características de la docencia y los perfiles profesionales de los docentes en la Unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional, de Zamora, Michoacán, México.

Este instrumento inicia con datos personales y luego se plantean afirmaciones relacionadas con sus percepciones actuales, basadas en sus experiencias, con la intención de obtener respuestas derivadas de quienes dirigen la unidad UPN-162 y coordinan los programas académicos en esta institución.

No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de sus opiniones relacionadas con la forma en que usted percibe la realidad en función de las características específicas de la docencia y los perfiles profesionales de los profesores que se desempeñan en cada programa (licenciatura o posgrado).

Nos resulta muy importante que contestase a todas las cuestiones que le planteamos y las dudas que le puedan surgir o si desea matizar sus opiniones, puede hacerlo al final del cuestionario.

Le agradecemos que acepte nuestra invitación a participar, y hacemos extensivo tal agradecimiento por el tiempo que va a dedicar a ello.

I.- IDENTIFICACIÓN

ADSCRIPCIÓN:

- Unidad central (UPN-Zamora)
- Subsede

EDAD:

- De 31 a 40
- De 41 a 50
- De 51 a 60
- Más de 60



SEXO:

- Hombre
- Mujer

FUNCIÓN / CARGO

- Coordinador
- Miembro del Equipo Directivo
- Director
- Docencia

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

- Profesor(a) de carrera tiempo completo de base
- Profesor(a) de carrera medio tiempo de base
- Profesor(a) de asignatura tiempo parcial de base
- Profesor(a) de medio tiempo de contrato
- Profesor(a) comisionado(a) (de otro nivel a la UPN)

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR:

- De 1 a 10
- De 11 a 20
- De 21 a 30
- Mas de 30

TITULACIÓN: Si posee más de una señale la que más se adecue con su perfil profesional actual:

- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

II.- En el presente instrumento se plantean afirmaciones en torno a las características y el perfil profesional del docente de la UPN-Zamora, mismas que usted podrá valorar y da su opinión acerca de ellas, eligiendo entre las respuestas planteadas en los rangos que se indican.

1	2	3	4	5
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo



No.	Ítems	Rangos				
		1	2	3	4	5
1	El profesor ¹² asume su trabajo mostrando buena disposición para atender a los alumnos					
2	La capacidad académica del profesor logra crear un clima de confianza para que el alumno pueda acercarse a él					
3	El profesor, en su rol de docente universitario, trata con respeto a los alumnos					
4	El profesor estimula y motiva a sus alumnos para que estos asuman su rol de estudiantes universitarios					
5	El profesor orienta adecuadamente al alumno en la relación de éste con la universidad					
6	El profesor muestra interés en el desarrollo académico de la institución ¹³					
7	El profesor muestra capacidad para involucrarse en el desarrollo académico de la institución					
8	El profesor conoce suficientemente bien los programas indicativos de las asignaturas que imparte					
9	El profesor conoce sus asignaturas gracias a su interés por la actualización académica					

¹² A lo largo del presente instrumento usamos este sustantivo para referirnos al profesor de la Unidad UPN-162



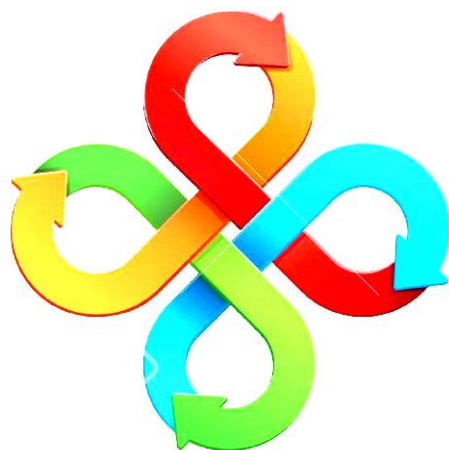
10	La integración del profesor a la universidad ha mejorado la calidad académica de ésta					
11	El profesor muestra disposición a mantener una comunicación permanente con el colectivo docente					
12	Es fácil involucrar al profesor en actividades colectivas de actualización					
13	La participación del profesor en el trabajo colectivo ha mejorado el prestigio académico de la institución					
14	Es satisfactorio el involucramiento del profesor en el trabajo colectivo					
15	El profesor ha dado su máximo esfuerzo en sus aportaciones al trabajo del colectivo docente					
16	El profesor tiene capacidad profesional para resolver dudas académicas de los alumnos					
17	El profesor demuestra sus conocimientos en metodología y técnicas de estudio ante sus alumnos					
18	El profesor tiene capacidad para reconocer las dificultades de su práctica docente y realizar acciones pertinentes para resolverlas					
19	El profesor posee la formación profesional adecuada para atender sus asignaturas					
20	El profesor tiene dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal en relación con las asignaturas que imparte					

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 6

ANÁLISIS ESTADÍSTICO





ANEXO 6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

2.1 Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	16	100,0
	Excluidos(a)	0	0
	Total	16	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

2.2 Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,875	20

FRECUENCIAS

VARIABLES=Disposición Confianza Respeto Motiva Orienta Interés
Capacidad Asignaturas Actualización Calidad Comunicación Involucrar
Prestigio Satisfactorio Aportaciones Dudas Metodología Dificultades
Formación Métodos

```
/STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN MODE
/HISTOGRAM NORMAL
/ORDER= ANALYSIS .
```

2.3 Frecuencias. Medidas de tendencia central

ITEMS	MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL					
	N Validos	N Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica
1.-El profesor asume su trabajo mostrando buena disposición para atender a los alumnos	16	0	2.19	2,00	2	.981
2.-La capacidad académica del profesor logra crear un clima de confianza para que el alumno puede acercarse a él	16	0	3.06	3,00	2	1.063



3.-El profesor, en su rol de docente universitario, trata con respeto a los alumnos	16	0	3.13	2.5	2	1310
4.-El profesor estimula y motiva a sus alumnos para que estos asuman su rol de estudiantes universitarios	16	0	3.25	3,00	3	1.065
5.-El profesor orienta adecuadamente al alumno en la relación de éste con la universidad	16	0	2.94	3,00	2a	.929
6.-El profesor muestra interés en el desarrollo académico de la institución	16	0	4.00	4,00	4	.632
7.-El profesor muestra capacidad para involucrarse en el desarrollo académico de la institución	16	0	2.63	2,00	2	1088
8.-El profesor conoce suficientemente bien los programas indicativos de las asignaturas que imparte	16	0	3.06	3,00	2	1.237
9.-El profesor conoce a sus asignaturas gracias a su interés por la actualización académica	16	0	3.94	4,00	4	.929
10.-La integración del profesor a la universidad ha mejorado la calidad académica de ésta	16	0	3.25	3,00	3	.856
11.-El profesor muestra disposición a mantener una comunicación permanente con el colectivo docente	16	0	3.75	4,00	4	1065
12.-Es fácil involucrar al profesor en actividades colectivas de actualización	16	0	4.19	4.5	5	1.167
13.-La participación del profesor en el trabajo colectivo ha mejorado el prestigio académico de la institución	16	0	3.50	3,00	3	.632
14.-Es satisfactorio el involucramiento del profesor en el trabajo colectivo	16	0	3.56	4,00	4	1.094



15.-El profesor ha dado su máximo esfuerzo en sus aportaciones al trabajo colectivo docente	16	0	4.13	4,00	4	.957
16.-El profesor tiene capacidad profesional para resolver dudas académicas de los alumnos	16	0	1.63	2,00	2	.619
17.-El profesor demuestra sus conocimientos en metodología y técnicas de estudio ante sus alumnos	16	0	2.50	2,00	2	.730
18.-El profesor tiene capacidad para reconocer las dificultades de su práctica docente y realizar acciones pertinentes para resolverlas	16	0	2.50	2,00	2	1.155
19.-El profesor posee la formación profesional adecuada para atender sus asignaturas	16	0	2.88	3,00	2a	1025
20.-El profesor tiene dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal en relación con las asignaturas que imparte	16	0	2.81	3,00	2	.911

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 7

GLOSARIO DE SIGLAS





ANEXO 7. GLOSARIO DE SIGLAS

- ANDVA: Análisis de la varianza
- ANMEB: Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica
- ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ATPBC: Asesor de Tiempo Parcial de Base y Comisionado.
- ATPC: Asignatura Tiempo Parcial Contrato.
- BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- CA: Cuerpos Académicos.
- CAP: Cuerpo Académico de Posgrado
- CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación.
- CIDEM: Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- CIIEES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.
- CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- CINVESTAV: Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- CNCMN: Centro Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición.
- CONAFE: Comisión Nacional para el Fomento Educativo.
- COLMICH: Colegio de Michoacán.
- COSDAC: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico.
- DGEI: .Dirección General de Educación Indígena
- EGE: Sigla rusa que significa Exámenes Estatales Unificados.
- EGC: Examen General de Conocimientos.
- EPJA: Educación Para Jóvenes y Adultos.
- EEUU: Estados Unidos.



GIFO: Sigla rusa que significa Sistema de Financiamiento per Cápita.

HRP: Honorarios por Recursos Propios.

IES: Instituciones de Educación Superior.

IFCM: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

IMCED: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social.

INEA: Instituto Nacional de Educación de Adultos.

IPN: Instituto Politécnico Nacional.

ITESO: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

LE'94: Licenciatura en Educación Plan 1994.

LEB'79: Licenciatura en Educación Básica Plan 1979.

LEPEPMI'90: Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990.

LDC: Licenciatura en Desarrollo Comunitario.

LEP y LEP'85: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Plan 1985.

LIE: Licenciatura en Intervención Educativa.

LEPEP'75: Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria Plan 1975.

LIE-L: Licenciatura en Intervención Educativa en Línea.

MEB: Maestría en Educación Básica.

MTB: Medio Tiempo de Base.

MTC: Medio Tiempo de Contrato.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ODES: Organismo Descentralizado de Educación Superior.

PROMEP: Programa para el Mejoramiento de los profesores.

REI: Red de Educación Inicial.

SEAD: Sistema de Educación a Distancia.



- SEE: Secretaría de Educación en el Estado.
- SEP: Secretaría de Educación Pública.
- SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- SESIC: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- UNEM: Unión de Maestros para Una Nueva Educación en México.
- SPSS: Stastical Package for the Social Sciences.
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- TCA: Tiempo Completo Administrativo.
- TCCI: Tiempo Completo Contrato Indefinido.
- TCCII: Tiempo Completo Contrato Interino Indefinido
- UAG: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- UMSNH: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UPN: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN-162: Universidad Pedagógica Nacional número 162.