

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Francisco García Salinas



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

EL DOCENTE DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR DE LA
UAZ: FORMACIÓN, PRÁCTICA, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS

PRESENTA

MARÍA MEDINA ALVARADO

DIRECTORA DE TESIS:

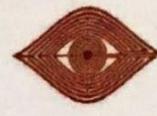
DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

CO-DIRECTOR(A):

VICTOR HUGO BAÑUELOS GARCÍA

Zacatecas, Zac. marzo de 2022

FRANCISCO GARCIA SALINAS



Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
P R E S E N T E

La que suscribe, certifica la realización del trabajo de investigación que dio como resultado la presente tesis, que lleva por título: *"El docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ: formación, práctica, competencias y evaluación"*, de la C. **María Medina Alvarado**, alumna de la Orientación en Políticas Educativas de la **Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas** de la Unidad Académica de Docencia Superior.

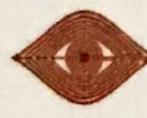
El documento es una investigación original, resultado del trabajo intelectual y académico de la alumna, que ha sido revisado por pares para verificar autenticidad y plagio, por lo que se considera que la tesis puede ser presentada y defendida para obtener el grado.

Por lo anterior, procedo a emitir mi dictamen en carácter de Director de Tesis, que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas": **La tesis es apta para ser defendida públicamente ante un tribunal de examen.**

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado..

A T E N T A M E N T E
Unidad Académica de
Zacatecas, Zac., a 9 de marzo de 2022
Dra. Beatriz Herrera Guzmán
Directora de tesis

C.c.p.-Interesado



A QUIEN CORRESPONDA:

El que suscribe, **Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano**, Responsable del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas

C E R T I F I C A

Que el trabajo de tesis titulado "**El docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ: formación, práctica, competencias y evaluación**", que presenta la alumna **María Medina Alvarado** de la Orientación en Políticas Educativas de la **Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas**, no constituye un plagio y es una investigación original, resultado de su trabajo intelectual y académico, revisado por pares.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado, a los nueve días del mes de marzo del dos mil veintidós, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

[Handwritten signature of Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano]

Dr. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable de Programa de la Maestría en
Investigaciones Humanísticas Educativas



C.c.p. Archivo.

Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
P R E S E N T E

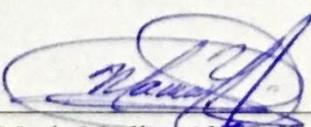
Por medio de la presente, hago de su conocimiento que el trabajo de tesis titulado "*El docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ: formación, práctica, competencias y evaluación*", que presento para obtener el grado de Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, es una investigación original debido a que su contenido es producto de mi trabajo intelectual y académico.

Los datos presentados y las menciones a publicaciones de otros autores, están debidamente identificadas con el respectivo crédito, de igual forma los trabajos utilizados se encuentran incluidos en las referencias bibliográficas. En virtud de lo anterior, me hago responsable de cualquier problema de plagio y reclamo de derechos de autor y propiedad intelectual.

Los derechos del trabajo de tesis me pertenecen, cedo a la Universidad Autónoma de Zacatecas, únicamente el derecho a difusión y publicación del trabajo realizado.

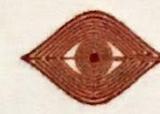
Para constancia de lo ya expuesto, se confirma esta declaración de originalidad, a los nueve días del mes de marzo del dos mil veintidós, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

A T E N T A M E N T E



María Medina Alvarado

Alumna de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas



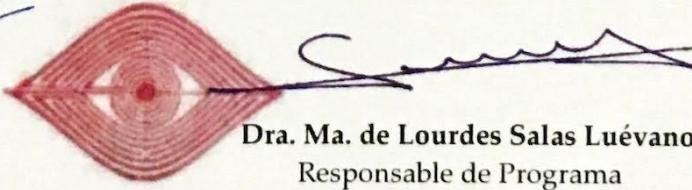
C.c.p.-Archivo

DICTAMEN DE LIBERACIÓN DE TESIS
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

DATOS DEL ALUMNO	
Nombre: María Medina Alvarado	
Orientación: Políticas Educativas	
Director de tesis: Dra. Beatriz Herrera Guzmán	
Título de la tesis: "El docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ: formación, práctica, competencias y evaluación"	
DICTAMEN	
Cumple con los créditos académicos:	Sí (X) No ()
Congruencia con las LGAC	
Desarrollo Humano	()
Comunicación y Praxis	()
Literatura Hispanoamericana	()
Filosofía e Historia de las Ideas	()
Políticas Educativas	(X)
Congruencia con los Cuerpos Académicos:	Sí (X) No ()
Nombre del CA: UAZ-190 Problemas educativos y sociedad	
Cumple con los requisitos del proceso de titulación del programa	Sí (X) No ()

Zacatecas, Zacatecas., a 9 de marzo de 2022


Dra. Beatriz Herrera Guzmán
Directora de tesis


Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable de Programa

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Agradecimientos

Agradezco a cada fuente de apoyo, sabiduría y aliento para la elaboración de este trabajo de investigación, forman parte de este logro académico y profesional que se plasma en este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo de tipo económico que me brindó para financiar esta formación académica. De igual manera a la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, por brindarme un espacio de investigación para realizar este trabajo, ofreciéndome un equipo de doctores y coordinación atentos a las necesidades durante este trayecto.

A cada uno de los y las doctoras, que formaron parte de mi desarrollo profesional como investigadora de maestría, valoro cada una de sus enseñanzas, correcciones y atención hacia mi persona.

A la Dra. Ma. de Lourdes Salas Luevano, por su apoyo desde la coordinación y en cada coloquio. Al Dr. Marco Antonio Salas Luevano por sus enseñanzas durante sus seminarios. Al Dr. Jesús Rivas Gutiérrez y la Dra. Beatriz Hernández Sánchez, por sus correcciones y sugerencias a este trabajo de investigación.

A mi directora de tesis, la Dra. Beatriz Herrera Guzmán, por sus seminarios, acompañamiento constante, asesorías, correcciones y por el aliento para siempre continuar en este camino. Al Dr. Víctor Hugo Bañuelos García, quien es y seguirá siendo un gran ejemplo a seguir, como investigador y como ser humano, conservo sus consejos y atesoro cada uno de ellos, así como el conocimiento que compartió conmigo.

Un especial agradecimiento a mi familia y amistades que están presente de diferentes maneras en mi vida y en mi formación profesional, siempre impulsando mis metas y confiando en mis pasos.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Preguntas de investigación	11
Proceso de investigación	12
CAPÍTULO I. Estado Del Arte	16
Contexto internacional	16
Contexto nacional	30
Contexto local	38
Figura 2	43
<i>Estado del arte internacional, investigaciones realizadas en países de América del sur y costa Rica</i>	43
Figura 3	44
<i>Estado del arte a nivel nacional, investigaciones realizadas en los Estados de la República Mexicana</i>	44
Figura 4	45
<i>Estado del arte a nivel local, investigaciones realizadas en el estado de Zacatecas</i>	45
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO, FORMACIÓN, PRÁCTICA, EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS	46
Docente universitario	48
1. Formación profesional	49
1. 1 Perspectivas de formación del profesor universitario	50
1.2 Tendencias formativas	57
1.3 Etapas de la formación del profesorado	58
2. Práctica docente	61
2.1 Modelos de profesorado	61
2.1.1 El profesor como un “experto técnico”	61
3.1.2 El profesional reflexivo	62
3.1.3 El intelectual crítico	63

2.2 Modelos de explicación de la vida docente en el aula	64
2.2.1 El modelo proceso-producto	64
2.2.2 El modelo mediacional.....	66
2.2.3 El modelo ecológico.....	67
3. Competencias en el profesor	68
3. 1 Competencias del profesorado	69
3.2 Características de las competencias	73
3.3 Clasificaciones sobre las competencias.....	75
4. Evaluación del perfil del profesor universitario	78
4.1 La evaluación como proceso de negociación	80
4.2 La evaluación de acuerdo a quien la realiza	81
4.2.1 Evaluación del profesorado por parte de los alumnos	81
4.2.2 Evaluación del profesorado por parte de comisiones de profesores o directivos del departamento.....	83
4.3 Funciones de la evaluación.....	83
CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR	87
3.1. Lineamientos en el contexto internacional	87
3.1.1. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU 2015.....	87
3.1.2. Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES): UNESCO 2009 ...	88
3.1.3. La educación superior en México, resultados y relevancia para el mercado laboral: OCDE 2019.....	90
3.1.4. Peril and promise: Higher Education in Developing Countries: Banco Mundial 2000.....	91
3.2. Lineamientos en el contexto nacional	92
3.2.1. Ley General de Educación Superior (LGES): 2021	93
3.2.2. Ley General de Educación (LGE): SEP 2019	94
3.2.3. Programa Sectorial de Educación (PSE): SEP 2019-2024.....	95
3.2.4. Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México: ANUIES 2018.....	97
3.2.5. Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de las IES: CIEES 2018	98

3.2.6. Reglamento del Sistema Nacional de investigadores (SNI): CONACyT 2020	99
3.2.7. Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable: PRODEP 2020.....	102
3.2.8. Marco General de Referencia para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior: COPAES 2016	103
3.2.9. Fichas de monitoreo y evaluación 2017-2018 de los programas y las acciones federales de desarrollo social: CONEVAL 2018	105
3.3. Lineamientos en el contexto local	106
3.3.1. Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas (PED): 2017-2021 ...	107
3.3.2. Modelo Académico UAZ siglo XXI: UAZ 2005	107
3.3.3 Proyecto de Plan de Desarrollo Institucional UAZ 2021-2025	109
Figura 8.....	111
<i>Políticas educativas internacionales</i>	111
Figura 9.....	112
<i>Políticas educativas nacionales</i>	112
Figura 10.....	113
<i>Políticas educativas nacionales</i>	113
.....	113
Figura 11.....	114
<i>Políticas educativas locales</i>	114
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	115
Formación	115
Práctica	120
Competencias	125
Evaluación	128
Referencias	144
ANEXOS	153
Anexo A. Cuestionario	153

Resumen

El docente universitario juega un rol fundamental en la formación de profesionistas; sin embargo, la descripción de su perfil no se ha definido por completo. Este trabajo se interesa específicamente por ampliar el conocimiento a cerca del enseñante universitario, para lograrlo se abordan las posturas de los teóricos sobre el tema, las políticas educativas internacionales, nacionales y locales sobre el docente Universitario, y el análisis del trabajo de campo realizado en esta investigación. El objetivo de la presente, es caracterizar al profesor de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la UAZ, a partir de su formación, práctica, competencias y evaluación. La metodología usada fue cuantitativa con un alcance descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario para la recolección de información. El instrumento fue respondido por 35 docentes de la Unidad Académica en cuestión y en los resultados se informa sobre la formación académica y profesional del profesor de la UADS; la práctica del docente, las competencias de este profesor universitario, y la evaluación a la que es sometido el docente.

Palabras clave: docente universitario, formación, práctica, competencias y evaluación

Abstract

The university teacher plays a fundamental role in the training of professionals; however, your profile description has not been fully defined. This work is specifically interested in expanding knowledge about the university teacher, to achieve this, the positions of theorists on the subject, the international, national and local educational policies on the University teacher, and the analysis of the field work carried out in this investigation. The objective of this is to characterize the professor of the Academic Unit of Higher Education (UADS) of the UAZ, based on their training, practice, skills and evaluation. The methodology used was quantitative with a descriptive scope, using a questionnaire for data collection as an instrument. The instrument was answered by 35 teachers from the Academic Unit in question and the results report on the academic and professional training of the UADS teacher; the practice of the teacher, the skills of this university professor, and the evaluation to which the teacher is subjected.

Keywords: university teacher, training, practice, skills and evaluation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES), se encuentran en una expansión de la matrícula con la idea de conformar una sociedad cada vez más preparada. El compromiso establecido entre la sociedad y las IES involucra no sólo el otorgar un servicio educativo, sino también responder a necesidades específicas y buscar la añorada calidad. Para lograrlo, organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), analizan el proceso de enseñanza en el nivel superior y prestan atención hacia el docente universitario, concibiéndolo como responsable del proceso y los resultados educativos, al menos así se percibe en las publicaciones emitidas por estos organismos donde se habla de una baja calidad en el profesor, con deficiencias en la formación de egresados y niveles académicos bajos en comparación con otros países. Se pide sean competentes y cuenten con experiencia laboral a fin de proporcionarle al alumno mayores saberes prácticos.

La intención de las políticas internacionales se dirige a insistir en la formación de docentes competentes en aspectos tecnológicos, laborales, disciplinares y pedagógicos para encaminarlos a la docencia de calidad a nivel global. Para estos organismos el profesor debe ser un profesional en el aula, y de ser posible ser un experto en la industria, que le permita preparar a los egresados para un mundo de mercado. Las investigaciones que existen en este contexto macro, se han dirigido a valorar principalmente sus competencias, concepto que cabe señalar tiene origen en los países europeos y en estos lugares es dónde se ha presentado mayor inquietud por valorarlas como un indicador y garantía de calidad.

En el ámbito nacional se describen las funciones y actividades que debe realizar el docente universitario, destacando la docencia, investigación, tutoría y la gestión; sin embargo, en los lineamientos de evaluación se dirige al profesor a un cumplimiento riguroso y cuantificable de cada una de estas labores a fin de contar con

la aprobación de las instituciones que lo evalúan, por eso, la preocupación del profesor es el cómo realizar su tarea docente, y cómo cumplir con los requisitos para conformar el perfil deseable en los programas formativos y de evaluación.

En este nivel meso, la figura del docente es de un profesional constantemente evaluado, esperando que cumpla con un perfil específico y que además se distinga como docente investigador, ya sea a través de los programas de estímulos, o bien con estatus de SNI, porque a través de estos títulos se le considera como un docente constantemente formado y de calidad, que además está activo en la producción académica.

En relación a las políticas locales, se identifica la intención por profesionalizar al docente y formarlo en competencias, respondiendo a las propuestas internacionales y a la era global en que se desarrollan. Es decir, en el contexto micro, el docente es un profesional que debe prepararse según le demanden las políticas internacionales, debe ser competente, investigador y evaluado por cuanto programa exista en la universidad que labore. En este nivel, las investigaciones a las cuales se pudo tener acceso son escasas, y muestran un interés por indagar sobre elementos particulares de su práctica docente, más no de estas políticas alrededor de las cuales se forma y bajo las cuales define su rol como profesional.

En conjunto, estas políticas definen un tipo de perfil docente muy específico, cuantificable y medible, a fin de lograr los requerimientos que cada institución elige para otorgarle el estatus de eficiente, deseable, competente o de calidad.

No obstante, para conocer a este profesional, también se requiere hacer un análisis completo de cada elemento que lo conforman (formación, práctica, competencias y evaluación), ya que “la comprensión del acto del docente universitario exige un reconocimiento de su complejidad por la vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y lo macrosocial”. (Venegas, 1995, p. 31), por lo cual debe contextualizarse de acuerdo al espacio y momento histórico en que se vive.

De estos elementos, la formación que recibe el docente sea inicial o permanente, se encuentra vinculada a necesidades institucionales o a las aspiraciones laborales del docente y lo encaminan a pertenecer a programas de estímulos, lo que representa una obligación adicional por realizar tareas de investigación y cumplir con

cierto número de productos para continuar en el programa o sistema de investigación. Por lo que resulta relevante indagar cómo es la formación de los docentes una vez que se insertan al ámbito laboral en la universidad, ya que este proceso se irá ampliando y atendiendo a ciertas normatividades, pero en conjunto definirán el tipo de profesional que instruye en este nivel educativo y determinarán aspectos relativos a su práctica y a su rol como formador de profesionales y/o investigadores.

Existe una necesidad por repensar la función del docente y modificar de forma coherente los programas y procesos formativos, ya que gran parte del problema reside en comprender cómo se forman, desarrollan y modifican las distintas dimensiones del profesor en la práctica cotidiana. Por lo tanto, estos procesos formativos y de desarrollo profesional también deben considerarse en relación con las maneras de concebir la práctica educativa, ya sea de forma técnica, académica, práctica o de reconstrucción social (Pérez, 2008, 398). De esta manera se profundizará en la formación del docente, en conjunto con las políticas y programas estatales que definen sus tareas específicas.

La práctica del docente de este nivel educativo es asociada a una libertad de cátedra; sin embargo, tanto en otros niveles como en este, no deja de ser un oficio insalvable de condicionantes, con una autonomía ilusoria que se presenta en menor o mayor grado según el modelo de práctica que realice el docente, ya sea como experto técnico, como reflexivo o como crítico (Contreras, 2001 p. 63). Estos modelos tienen un fundamento puramente pedagógico para conocer el trabajo del docente en aula. En ellos, se incluyen atributos como el conocimiento en la materia, pedagógico y curricular que propone Shulman (1989), al profesor intelectual del que habla Giroux (1997) , similar al profesional reflexivo que cita Schön (1982), ese profesional que llega al metaconocimiento, hasta llegar a un modelo crítico donde aparece el docente investigador que Stenhouse (2003) describe como un profesor que reflexiona, da solución a sus problemas en el aula y además genera espacios democráticos siendo ético en su trabajo.

Con estos referentes teóricos pueden identificarse diferentes modelos de profesor; sin embargo, esta actividad del docente como ocurre con otras, se irá transformando a partir de los procesos formativos y de evaluación, por lo que resulta

pertinente conocer el modelo de práctica que han desarrollado y quizás transformado, según sea el caso.

Sobre las competencias, existe un amplio listado que se le adjudica al profesor, y es un concepto recurrente en las propuestas de los organismos en sus diferentes niveles, siendo entonces un referente importante que define el papel que desempeña este profesional o la guía para evaluarlo.

Las competencias han mostrado diferentes usos, el primero es una reacción en contra de los aprendizajes o métodos tradicionales; el segundo es utilitarista enfocado a la formación, y el tercero como un enfoque o metodología de enseñanza (Gimeno, 2008, p.15); no obstante, el autor también reconoce los vacíos en el tema, ya que el término es polisémico y se desprende de ambientes economicistas.

Al trasladarse este enfoque al nivel superior, se aborda desde una postura formativa que tienen que ver con el desarrollarse de manera profesional, es decir tomar realmente a la docencia como una profesión y ello incluye asumir las competencias precisas para ejercer adecuadamente su trabajo, lo cual está relacionado con su formación y debería formar parte de un plan estratégico para incrementar la efectividad de estos cursos, de lo contrario para qué acudir a talleres o cursos de formación si las clases no mejoran (Zabalza, 2003, p.122), en ese sentido las competencias se dirigen exclusivamente a su función de docencia, abordando las habilidades que debe mostrar en el aula o bien en las que habrá de prepararse.

En esta investigación se delimitaron las diez competencias o actividades que realiza como docente de nivel superior: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y por último, identificarse con la institución y trabajar en equipo; sobre las cuales resulta interesante conocer la valoración que él mismo tiene sobre su logro.

Por último, la evaluación en el nivel educativo superior tiene que ver con un proceso de negociación, en el cual se utilizan indicadores de rendimiento para evaluar al profesor, estos indicadores son cuantificables, miden el cumplimiento de sus tareas como docente, investigador, gestor y tutor (Apodaca y Grao, 1996, p.80). A partir de éstas el docente puede obtener una recategorización, acceder y/o permanecer en algún programa. Estas evaluaciones generalmente se realizan por parte de autoridades externas, y son asociadas a una rendición de cuentas, una estrategia de promoción, y en algunos casos a una herramienta de mejora (De Miguel, 1998. p.68). Permanecen exitosas porque son un indicador de calidad para la institución o para las estadísticas y para el docente son una motivación económica que lo incentiva a participar.

De igual manera, como señala la ANUIES, “los procesos de evaluación han sido confundidos con mecanismos de asignación de recursos financieros a las IES y de remuneración del personal académico” (ANUIES, 2018, p. 76), y han sido el medio para acceder a estímulos o a un estatus; pese a ello, la experiencia de los docentes frente a estos procesos ha sido diversa y vale la pena ser expuesta para conocerla mejor.

A partir de estas miradas, es necesario hablar del docente, describirlo a partir de su formación, práctica, competencias y evaluación, ya que estos elementos están íntimamente ligados al profesor y se requiere profundizar en ellos para conocer a este profesional, un actor esencial en el proceso de enseñanza y un formador de profesionistas. De ahí que se requiera caracterizar al profesor que enseña, y cómo los distintos agentes evaluadores nacionales e internacionales lo califican y definen según expectativas y realidades.

En efecto, este trabajo se interesa por investigar al profesor universitario, un sujeto clave para la educación de calidad que está presente en distintas investigaciones recientes. Se ha teorizado tanto sobre el tema que no queda duda sobre la labor del docente en cualquier sistema educativo, en este caso resulta importante conocer los aspectos que determinan su formación profesional, las tareas académicas que deben cumplir, los procesos de evaluación a los que se somete, el logro que tiene en sus competencias docentes, y tener un acercamiento a su práctica en el aula, ya que existen muchas políticas educativas al respecto pero un perfil del

docente universitario disperso e impreciso. Específicamente las investigaciones a nivel nacional han buscado definir estos aspectos para concretar dicho perfil, en el nivel internacional sólo se abordan las cualidades que debe cumplir y en el ámbito local se precisan elementos particulares de su quehacer docente; sin embargo, se requiere describirlo a profundidad y definir su perfil como lo existen en otros niveles educativos.

Por ello, esta investigación tiene entre sus finalidades profundizar en el análisis del perfil que caracteriza a estos docentes formadores de una gran cantidad de profesionistas. En el caso de Zacatecas, resulta pertinente conocer la situación de los docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, al ser la Máxima Casa de Estudios del estado, con mayor población estudiantil, y por tanto de una amplia planta docente.

Resulta entonces pertinente profundizar sobre el perfil del docente de posgrado, ya que es un profesor de nivel superior que está frente a grupo, realiza investigación, tutoría y está sometido a estos procesos de formación y evaluación que dictan las políticas educativas. Por ello, se consideró significativo realizar la investigación con los docentes de los cuatro programas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Objetivo general

Caracterizar al profesor de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, a partir de su formación, práctica, competencias y evaluación.

Objetivos específicos

1. Conocer el perfil profesional y la práctica del docente universitario.
2. Indagar los procesos de evaluación al que se somete el profesor universitario y su vínculo con las competencias adquiridas.
3. Analizar el proceso formativo del docente y su relación con las políticas de evaluación
4. Determinar en qué medida las competencias impuestas por las políticas educativas corresponden con las necesidades del contexto.
5. Explicar la relación existente entre las políticas de evaluación docente y su práctica en el contexto áulico.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es el perfil profesional y la práctica que desarrolla el docente universitario?
2. ¿Cuáles son los procesos de evaluación a los que se somete el profesor universitario y su vínculo con las competencias adquiridas?
3. ¿Cómo es el proceso formativo del docente universitario y su relación con las políticas de evaluación?
4. ¿Qué relación tienen las competencias impuestas por las políticas educativas con las necesidades del contexto?
5. ¿Qué relación existe entre las políticas de evaluación docente y su práctica en el contexto áulico?

Proceso de investigación

Método

Para el presente trabajo de investigación se ha elegido el enfoque cuantitativo descriptivo, adecuado para abordar el objetivo general del objeto de estudio cuyo propósito es describir el perfil del docente y su caracterización. En el enfoque cuantitativo, “se utiliza la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y, el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. (Hernández, et al, 2014, p.4). Por su lado, “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, et al, 2014, p.92). De acuerdo con el autor, en estos estudios el fenómeno a ser investigado es medido y evaluado en sus diferentes aspectos o dimensiones.

Los estudios descriptivos buscan especificar también las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis (Danhke, 1999, p.117), lo cual corresponde a la intención de este trabajo con la identificación del perfil docente.

Técnica

La técnica utilizada en este trabajo es la *encuesta*, la cual consta de dos características básicas que la distinguen de otros métodos de captura. La primera, es que “recoge información proporcionada verbalmente o por escrito por un informante mediante un cuestionario estructurado y, la segunda, que utiliza muestras de la población objeto de estudio” (Alvira, 2014 p. 6). Por lo tanto, el instrumento que se desprende de esta técnica, puede ser un cuestionario. Para ello, se optó por aplicarlo de manera escrita, enviado de manera digital a los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior.

Como sucede con otras técnicas, su uso representa ventajas y limitaciones. Considerando los aspectos favorables, la encuesta es útil, ante todo, para describir algo y para contrastar hipótesis o modelos, también permite capturar bastante información y desde el punto de vista práctico, se puede decir que el costo es alto.

De acuerdo con Alvira (2014) la encuesta requiere de los siguientes pasos o fases:

1. Planteamiento, diseño del cuestionario.
2. Selección de la muestra.
3. Desarrollo del trabajo de campo.
4. Preparación de la información/datos.
5. Análisis de la calidad de la información (Alvira, 2014, pp.14 y 15)

Los pasos señalados, fueron considerados en este proceso de investigación para construir un cuestionario como instrumento, seguido de su implementación.

Unidad de análisis

Comprende a los docentes de los distintos programas de maestría de la Unidad Académica de Docencia Superior, perteneciente a la UAZ. Al respecto, los tres programas se encuentran acreditados ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), dos de ellos son profesionalizantes: Maestría en Tecnología Informática Educativa y Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y, uno en investigación, la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, conformada por cinco orientaciones: políticas educativas, comunicación y praxis, estudios en literatura hispanoamericana, estudios en filosofía e historia de las ideas y desarrollo humano.

En suma, los sujetos de investigación son los docentes investigadores que laboran en los distintos posgrados de esta Unidad Académica.

Población

De acuerdo con la información que proporcionó la coordinación de cada programa, la Unidad cuenta con un total de 66 docentes, esto es, representan una población al alcance para ser investigada, por lo que se eligió emplear un censo en la Unidad para recabar la información, ya que seleccionar una muestra reduciría las posibilidades de contar con información suficiente. Así, se envió el instrumento al total de los docentes investigadores, de los cuales, se recibieron 35 cuestionarios contestados, lo que permite estimar las opiniones de los profesores que laboran en los distintos programas de la Unidad sobre el tema en cuestión.

Diseño del instrumento

El instrumento es un cuestionario estructurado, en esta ocasión, enviado por medio de correo electrónico, y diseñado en *Google formularios*. La decisión de optar por este medio se debió a la contingencia sanitaria, además de que se contó con las condiciones para llevarlo a cabo, de igual manera por el tipo de información que se quiso obtener, pues como lo describe Alvira (2014), este método es recomendable si previamente existe un listado de correos electrónicos actualizado, se cuenta con poco equipamiento y, sobre todo, si se busca información meditada y no espontánea, ya que al recibir el correo, el encuestado posee mayor tiempo para meditar respuestas y proporcionar información contrastada al disponer del cuestionario (Alvira, 2014, p. 54).

En cuanto a su estructura, se inició con un apartado de datos generales (género, antigüedad en la institución como docente, etc.), enseguida se consideraron las cuatro dimensiones: formación, práctica, competencias y evaluación, que corresponden a las variables del tema. Para analizar cada una, así como la relación que puede darse entre ellas, se utilizaron preguntas o enunciados para que respondieran por medio de opciones, otorgando una ponderación en la escala tipo Likert.

La escala tipo Likert, se eligió porque está centrada en el sujeto, ya que directamente se le pregunta acerca del objeto actitudinal para que éste se ubique en alguno de los puntos en el continuo presentado (Blanco, 2001, p.5). Por lo tanto, las respuestas varían en función de la reacción particular que cada sujeto tenga ante el ítem.

La escala de valoración elegida tiene 5 niveles, y considerando la regla de medición para la escala tipo Likert se ponderó del 5 al 1, en donde: 5 equivale a “siempre”, 4 es “casi siempre”, 3 corresponde a “algunas veces”, 2 es “pocas veces” y 1 pertenece a “nunca”.

En el contenido del instrumento se desarrollan las cuatro variables del objeto de estudio por medio de dimensiones. La *dimensión formación* con 14 ítems, que consideran las perspectivas de formación docente; en la *dimensión práctica* con 9 ítems, abordan los modelos de profesor; la *dimensión competencias* con 14 ítems,

incluyen las competencias específicas y transversales y; por último, en la *dimensión evaluación* con 10 ítems, sobre aspectos relacionados con las funciones y objetivos de la evaluación a la que se somete el profesor.

Finalmente, los ítems corresponden a los elementos sustantivos de cada dimensión, información que se extrajo del contenido del marco teórico, y de las políticas educativas, lo que permite abarcar y diseñar con mayor rigor el instrumento propuesto, por tanto, los objetivos de la investigación.

Análisis de la información

El análisis de la información se realizó a partir del concentrado que se exportó del formulario de Google, los datos se trasladaron a Excel para realizar un análisis de frecuencias en las respuestas a cada pregunta, con ellas se elaboraron gráficos de barras para identificar de manera visual las tendencias, valores más altos y comparar la valoración que le otorgaron a cada ítem. Los apartados con escala tipo Likert, también fueron sistematizadas en Excel para otorgarle un porcentaje a la puntuación con que se calificaron las escalas que se les presentaron.

Una vez representada la información en las figuras, se contrastaron esas frecuencias con la información de las teorías y políticas educativas, se presentaron los resultados en los cuatro apartados: *formación, práctica, competencias y evaluación*. Se describió cada uno para caracterizar el perfil del docente y en las conclusiones se abordaron las relaciones que se presentaron entre algunas variables, ya que el análisis incluyó este vínculo entre variables y cómo se combinan para definir el perfil del docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

CAPÍTULO I. Estado Del Arte

En este capítulo, se encuentran algunas de las investigaciones dedicado a exponer al profesor universitario en cada uno de los contextos, internacional, nacional y local, se muestran las temáticas específicas que han sido motivo de análisis de los investigadores. Se presentan los elementos esenciales de cada estudio, incluyendo los datos de identificación del trabajo, objetivo principal, metodología, resultados y la conclusión a la que se llega.

En los trabajos revisados, destacan algunos conceptos como formación profesional, competencias universitarias, perfil docente, evaluación, entre otros. También se encuentran investigaciones que validan algún instrumento para describir al profesor universitario y con ello aparece una variedad de modelos, dimensiones y categorías para caracterizar al profesor. Cada uno de estos de trabajos sobre el profesor universitario, como lo definen y explican los autores y hacia donde se visualizan las tareas y perfiles del docente en el nivel superior.

Contexto internacional

Moreira, L. M. y Santos, M. A. en su trabajo titulado *Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes* (2016) realizado en Portugal, presenta una investigación muy completa, en la cual, analiza la enseñanza en la Educación Superior en relación a los factores asociados a los estudiantes, los docentes y las Unidades Curriculares (UC). El objetivo de la investigación es esencialmente evaluar la calidad de la enseñanza.

La metodología utilizada es mixta con niveles de confianza de Alpha de Cronbach y porcentajes en los resultados; sin embargo, también se hizo un análisis descriptivo de cada elemento cuantificado. El instrumento utilizado se basó en el SEEQ “Student Evaluation of Educational Quality” (Marsh, 1991), versión adaptada a la enseñanza superior portuguesa por Morais, Almeida y Montenegro (2006). Y fue aplicado a 1,343 estudiantes y 146 docentes de la Escuela Superior de Salud Jean Piaget, de Vila Nova de Gaia-Portugal. El cuestionario para docente y para alumno

presenta una estructura similar para medir la confiabilidad tanto del instrumento como de los resultados.

Los resultados muestran una concepción multidimensional de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en un conjunto de nueve dimensiones (Morais et al., 2006): Relevancia del aprendizaje, compromiso docente, organización/claridad, interacción de la clase, relación profesor-alumno, abordaje de los problemas, evaluación, trabajos/lecturas, y evaluación de la UC (carga de trabajo, adecuación, etc. En los primeros, se destacaron como puntos fuertes el cumplimiento de horarios por los docentes, su cordialidad en la relación con los estudiantes y la disponibilidad para atenderlos, la utilidad que los estudiantes atribuyen a lo que aprendieron en las clases y la preocupación e interés de los docentes por sus alumnos. Como puntos débiles, aunque bien evaluados, sobresalen la accesibilidad o facilidad de las UC, así como su exigencia o carga de trabajo, el modo en que el docente organizó las clases, el interés por la materia en función de la asistencia a sus clases y el dinamismo del docente en las mismas.

Al realizar el contraste entre la percepción del docente y la del alumno, se convierte en una autoevaluación por parte de los docentes, y heteroevaluación por los alumnos. Este aspecto les otorgó validez y confiabilidad a los resultados anteriores, ya que los ítems con puntos más altos y bajos respectivamente coincide en ambas evaluaciones. Cabe mencionar que los docentes al ítem alto le otorgaban mejor evaluación y al bajo menor puntaje; es decir se autoevaluar mejor que los estudiantes a ellos.

La conclusión final a la que llega es que la evaluación efectiva de la docencia puede promover el desarrollo de profesionales cada vez más competentes, junto a una cultura de colaboración entre docentes y alumnos.

Montes, Diana Amber y Suárez, Celia Inés investigan *La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas* (2014) en España. Es un trabajo muy bien estructurado y con aportes muy específicos a partir del análisis de los programas de formación que llevan las cinco IES españolas mejor raqueadas, mostrando en función de la planeación de esos programas, las temáticas, prioridades, y necesidades de cada institución y en conjunto. El objetivo del trabajo es ofrecer un

diagnóstico para la mejora y revisión de las acciones que están en marcha sobre la formación del profesorado universitario.

La metodología es documental, apoyada en el análisis de contenido, como muestra se analizó la oferta formativa de algunas de las universidades españolas mejor posicionadas en el Ranking of World Universities (ARWU). El instrumento utilizado es el cuestionario.

Los resultados generan una propuesta de formación para los docentes a partir de la necesidad de desarrollo profesional y uniendo los aportes de Valcárcel (2003) y Tejada (2013), Montes y Suárez (2014) en el siguiente esquema: formación inicial, para profesores noveles con escasa experiencia (menos de 5 años); formación continua para los profesores estables y experimentados (más de 5 años); formación especialista, para profesores formadores de formadores y por último, la formación general, que son los cursos que se ofertan a todo el personal docente. A partir de estas cuatro categorías de formación se analizaron los programas que se llevan a cabo y se encontraron doce temáticas que se abordan y son docencia general, planificación, metodología, evaluación, tutoría, TIC, igualdad, ética, investigación, idiomas, inclusión y creatividad.

Las conclusiones expresan que las universidades les otorgan mayor relevancia a las temáticas de docencia, idiomas y TIC, lo que muestra las exigencias predominantes en cuanto a requerimientos profesionales y docentes en la actualidad, por otro lado, las temáticas menos abordadas fueron la educación en valores y la inclusión. Sólo faltaría las opiniones y del profesorado sobre sus necesidades cotidianas para compararlas con lo que se propone en los programas formativos.

López Cámara, Ana Belén; González López, Ignacio y De León Huertas, Carlota, en su trabajo titulado *Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario* (2014) realizado en España, en el cual, se investigan las competencias ideales para cumplir como docente y se concretan en un sistema de indicadores que permita evaluar la calidad de los profesores de las IES y en miras de corroborar la efectividad y pertinencia, son revisadas por un consenso de 5 universidades españolas. El objetivo de la investigación es crear un modelo de indicadores de calidad de los profesores universitarios.

La metodología utilizada es cuantitativa al recurrir únicamente a la aplicación de cuestionarios y posteriormente a su interpretación. El trabajo se realizó en dos fases, la primera arrojó las competencias idóneas del profesor y fueron valoradas por la universidad de Córdoba, Salamanca, Huelva, Sevilla y Jaume I, en la segunda fase, se concretaron los indicadores de calidad y se aplicó el estudio. El instrumento utilizado fue el cuestionario y la muestra fueron 1,316 alumnos de las 5 universidades, a pesar de su heterogeneidad, fue una muestra significativa.

En los resultados se obtuvieron 6 dimensiones que englobaron 40 indicadores. Las dimensiones fueron nombradas como: Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura, metodología docente, actividades prácticas, recursos didácticos sistemas de evaluación y actitud del profesor. De acuerdo a los hallazgos, se observa que los alumnos valoran de manera positiva el uso de las guías docentes, por la pertinencia que aprecian a las adecuaciones. Otro aspecto interesante se encontró en la dimensión de recursos didácticos, donde se propone contar con manuales y como recurso prioritario el diseño de cuadernos de prácticas para implementar en el aula.

La conclusión a la que llegan los autores en cuestión, es que se logró de manera satisfactoria construir un modelo de indicadores que respondiera a la triple dimensión que engloba la función docente, investigadora y de gestión del profesor universitario para perfilar su desempeño hacia la calidad.

Saravia Gallardo, Marcelo Andrés, en su tesis doctoral *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional* (2014) realizada en España, hace una revisión teórica de la calidad de la Educación Superior, analizando conceptos como: modelos de enseñanza, evaluación, competencias, perfil, etc. haciendo un recorrido histórico y normativo. Posteriormente, el autor hace un trabajo empírico a partir de 4 competencias y de las funciones de la Educación Superior, para aplicar un cuestionario que expone las características de los docentes en Barcelona a partir de 3 universidades utilizadas para el estudio. El objetivo principal que le da forma al trabajo es investigar los antecedentes teóricos y empíricos sobre la competencia del profesor y conocer las creencias que al respecto expresa el profesorado universitario.

La metodología usada por el autor es considerada empírica analítica, teniendo en cuenta que era necesaria una construcción teórica a priori como condición para

aproximarse a la realidad. El instrumento estelar para el trabajo empírico fue un cuestionario aplicado a una muestra de 3 universidades públicas de Barcelona.

Los resultados proporcionan una autoevaluación de las competencias docentes a partir de las 4 dimensiones conceptualizadas por el investigador en cuestión como: competencia científica, que supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional; competencia técnica, que representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investigación, servicios) con base en acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional, competencia personal, que hace referencia a la posición subjetiva del profesor respecto del saber en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre un campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente del mismo y por último, la competencia social que representa a las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes.(Saravia 2014, pp. 135-147). Luego de aplicar el instrumento obtiene resultados sobre las 4 funciones docentes que integra en los ítems de las competencias.

Las conclusiones expresan que, en la función de la docencia debe priorizarse la trayectoria docente y posteriormente en la formación, a la función investigadora le atribuyen tres pilares, las publicaciones, proyectos y dirección de tesis doctorales, en relación a la función de gestión expresan que las tareas asignadas les restan tiempo efectivo y, por último, la función de servicios es la menor ponderada incluyendo los servicios tanto profesionales como sociales.

Gutiérrez Porlán, Isabel en su investigación *Competencias del profesorado universitario en relación al uso de TIC: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación.* (2014), realizada en la Universidad de Sevilla, España, hace un trabajo en el que explora cómo es el estado actual de la competencia tecnológica en los profesores en relación a los niveles de adquisición con que cuentan, con el objetivo de presentar el perfil del profesor universitario español configurado en torno a su nivel de competencia en TIC.

La metodología de este trabajo es cuantitativa, utilizando el cuestionario y un instrumento de observación, analizados en SPSS como un estudio estadístico descriptivo. La muestra es de 571 profesores de las diferentes universidades españolas.

Los resultados se dividen en tres niveles, el primero sobre las bases que fundamentan la acción de las TIC muestran que hay un desconocimiento mayor por parte de los profesores más grandes de edad, las estrategias metodológicas se encuentran en un punto medio de adquisición y de manera general, el conocimiento de herramientas telemáticas de comunicación es más alto que el de herramientas de información. Y el profesor es consciente del papel y la importancia que tienen las TIC en su labor. El segundo nivel aborda el diseño y aplicación de estas tecnologías, expresa que el principal motivo para elegir un recurso tecnológico en el aula, es que actúe como un instrumento motivador y su aplicación se destina a publicaciones en red para compartir los trabajos con alumnos y otros profesionales. El tercer nivel aborda la reflexión individual y colectiva usando las TIC, esta competencia se observa poco presente en los docentes, se lleva a cabo ocasionalmente de manera individual, no se comparte entre colegas y carece de acciones formativas.

En conclusión, existe una actitud positiva del profesorado hacia las TIC, tanto para su trabajo en el aula de clases como para el futuro de los estudiantes, no se encuentran muy presentes los conocimientos técnicos, sobre herramientas y metodologías y al momento de elegir un recurso y se pone al centro la figura del alumno. Por último, en lo referente a la competencia reflexiva en el uso de esta tecnología, se afirma que los docentes lo hacen de manera individual, pero carecen de reflexión colectiva.

Más Torrelló, Óscar, en su artículo *El profesor universitario: sus competencias y formación* (2011) realizado en Barcelona, expone premisas interesantes sobre las necesidades de aptitudes y desarrollo profesional. Propone un conjunto de competencias dirigidas a 3 funciones específicas de la docencia universitaria, argumenta su pertinencia y orden de relevancia considerando sus escenarios de actuación. También incluye el proceso de maduración del aprendizaje del profesor de acuerdo a Gros y Romaña (2004). El objetivo es identificar tanto las funciones como las competencias del profesor universitario

La metodología es descriptiva a partir de referentes teóricos para construir una propuesta de competencias y formación profesional, utilizando como instrumentos artículos y documentos para su análisis.

En los resultados, Más (2011) presenta tres funciones del profesor; una función docente con 6 competencias y 34 unidades de competencia, una función investigadora con 4 competencias y para ellas 30 unidades, y por último cuando sea necesario una función de gestor en la cual no incluye competencias ni unidades de las mismas, sólo refiere al concepto. En relación al nivel de importancia comenta que es primordial la función docente, seguida de la investigadora y luego la de gestión, estimando imprescindible contar con las dos primeras funciones. En complemento a lo anterior, el autor expresa que se debe despreciar otro foco importante de formación, los congresos, seminarios, jornadas que a diferencia de años a tras sólo trataban temas científicos o disciplinar y ahora incluyen cuestiones didácticas y/o pedagógicas. Por último, en relación al proceso de maduración y tiempo de aprendizaje de (Gros y Romaña, 2004), menciona que debemos plantar una asimilación progresiva de responsabilidades en el ámbito docente y ofrecer orientación, recursos y espacios temporales para una adecuada formación inicial y continua.

El autor concluye en priorizar la función docente e investigadora como ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados, por lo que alude a una doble o triple (cuando aparece la gestión) función docente. Así mismo, expresa que la función que debe impartirse para mejorar dichas funciones debe adaptarse a la disponibilidad y realidad laboral actual del profesorado, siendo conveniente utilizar diferentes modalidades de formación como son la presencial, semipresencial y distancia. Y advierte sobre la tentación de intentar unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas...). Entre otras razones, expresando que no podemos dirigirnos a unificar las prácticas docentes, por el contrario, buscar diversificarlas.

Martínez García, Ma. del Mar; García Domingo, Begoña y Quintanal Díaz, José en su trabajo *El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado* (2006), realizada en el Centro de Enseñanza Superior de Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco de Madrid presenta un conjunto de cualidades consideradas adecuadas por parte de los alumnos para el perfil docente, en relación a

su actuación pedagógica, docente, investigadora y personal, con el objetivo de conocer las características que definen al profesor universitario de calidad.

La metodología utilizada es mixta con un análisis descriptivo y con instrumentos de respuesta abierta, el método utilizado consta de las siguientes fases:

-Fase I: Elaboración y codificación de instrumento inicial de recogida de datos (cuestionario de preguntas abiertas).

-Fase II: Elaboración y aplicación de un cuestionario con escala de likert.

La muestra es de 320 alumnos seleccionados con técnica de muestreo incidental.

Los resultados presentan un amplio contenido de 47 adjetivos divididos en el cómo es, que a su vez se divide en el aspecto físico, características personales y las habilidades sociales. Luego se analiza la competencia profesional y los atributos agregados. Cuando se describe cómo es, los alumnos hacen referencia a un aspecto físico limpio, saludable, joven, pero también hablan de características personales como su responsabilidad, inteligencia, amabilidad, respeto, etc. En relación a su competencia profesional mencionan que debe ser motivador, crítico, reflexivo, firme, etc. y agregan la capacidad de investigador, facilitador, orientador y actualizado.

El autor en cuestión concluye con la oportunidad de aplicar el instrumento de manera más amplia y variada a una muestra de alumnos universitarios de diferentes ciclos y especialidades para analizar si existen diferencias significativas en el "perfil ideal" y extender en red este trabajo para profundizar en el análisis que les acerque al perfil de calidad, considerando sobre todo la perspectiva discente.

Aguilar Feijoo, Ruth Marlene y Ruiz Corbella, Martha, en su investigación *Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación* (2017) realizada en Loja, Ecuador, es un trabajo muy preciso y fundamentado; cada apartado da muestra de una búsqueda de información previa a partir de la cual se decide cada elemento integrado en el trabajo. En esta investigación se encuentra un instrumento que evalúa específicamente las competencias transversales y específicas del profesor universitario y para ello, hace un recorrido metodológico y teórico que permite apreciar la pertinencia y coherencia de cada elemento integrado en el cuestionario. El objetivo es conocer si el profesorado de esta

universidad reúne las competencias, transversales y específicas, necesarias para responder a las exigencias docentes en ambos contextos.

La metodología es cuantitativa, utilizando el programa SPSS y analizando la confiabilidad de la información a partir de Alpha de Cronbach. El instrumento utilizado es un cuestionario con 20 competencias distribuidas en 114 ítems, se implementó en 4 fases: borrador inicial, validación de expertos, prueba piloto y versión definitiva y fueron evaluados por 14 expertos. La muestra tomada fue de 403 profesores.

Los resultados permiten identificar las áreas, competencias y dimensiones que estructuran el cuestionario aplicado a los docentes. Mismo que fue evaluado en cada apartado, desde la claridad de las instrucciones, el contenido, resultados hasta la extensión del instrumento para ofrecer un cuestionario lo más bien hecho posible. El 80% consideró que los indicadores estaban redactados con muy buena claridad y precisión. Un 70% afirmó la congruencia entre los indicadores y la competencia, aunque el 40% calificó la calidad del contenido de los indicadores como muy buena, frente al 60% que la valoró como bien, el único elemento valorado con porcentajes más bajos fue la extensión del cuestionario, ya que un 40% lo consideró regular y otro 40% bueno, el resto decían verlo muy bueno o malo. Posteriormente se aplicó el cuestionario a los profesores para su autoevaluación.

La conclusión a la que llegan las autoras se concreta en dos cuestiones, una es que se logró obtener una radiografía del perfil competencial de sus docentes, identificando las fortalezas y limitaciones en cada una de las cuatro funciones (docencia, investigación, vinculación y gestión), información que servirá para atender las necesidades del profesorado y determinar el perfil profesional que requiere la institución. El otro aspecto es el haber construido un instrumento confiable para identificar las competencias docentes.

Loor Ávila, Katty Johanna; Gallegos Macías, Marcos Ramón; Intriago Rodríguez, Mercedes Monserrate y Guillén Vivas, Ximena en su trabajo *La evaluación del profesorado universitario: tendencias en Iberoamérica* (2017), realizado en la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Aborda cuatro elementos para realizar el estudio de la evaluación, el marco normativo en relación al factor económico, la función docente, enfoques de evaluación y la metodología del profesor universitario y

a partir del estudio documental presenta las tendencias y los desafíos para mejorar la calidad. El objetivo de caracterizar las tendencias evaluativas de Iberoamérica en relación a la calidad educativa.

La metodología utilizada es cualitativa, a partir de un proceso observacional analítico, que utiliza como instrumento la revisión crítica de artículos publicados en google académico. Seleccionando 21 artículos que cumplieron el criterio de inclusión, "contenidos pertinentes y relevantes".

Los resultados se dividen en 4 tendencias con los siguientes datos:

1. *Incidencia del marco normativo en la evaluación*: aquí, la evaluación surge como requerimiento institucional y se convierte en una política interna relacionada con la calidad y en una política externa cuando se persigue una remuneración económica.
2. *La complejidad de la evaluación docente en el nivel superior*: identifica factores asociados a la evaluación, pero el autor aporta 5 aspectos que deben considerarse, el entusiasmo en el trabajo, el dominio de los conocimientos que imparte el profesor, el uso que le da a la evaluación, y los elementos conceptuales y metodológicos que usa el docente.
3. *Orientación de la evaluación a las funciones del desempeño docente*: se encuentra que se evalúa más la gestión que el desempeño docente, la función investigadora se mide por las producciones científicas y la función de extensión se encuentra inmersa en las dos anteriores.
4. *Proceso metodológico de la evaluación del profesor universitario*: aquí predominan los cuestionarios a docentes, estudiantes y directivos en la recolección de información (Loor, et al,2017, pp. 241-250).

En conclusión, el autor menciona que las tendencias expresan las necesidades de un cambio sustancial en la evaluación de los profesores universitarios, donde exista una participación consciente de los docentes y se construya un modelo referencial de evaluación sistemático y democrático en armonía con las funciones sustantivas y una valoración equilibrada para no caer en un proceso meramente técnico que sobrevalore una determinada función sobre las otras, para develar el rol de las universidades en la sociedad.

Villarroel A. Verónica y Bruna V. Daniela en su investigación *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes* (2017), realizado en la Universidad privada de Chile, analizan exclusivamente la competencia pedagógica del profesor universitario a través de diferentes herramientas de observación y recolección de información. Esta información, es discutida a partir de la percepción que el docente, alumno y los comités académicos tienen sobre lo que es ser un docente de excelencia. Por lo tanto, desglosan cada una de las funciones y actividades propias de esta labor. El objetivo del trabajo es presentar un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior.

La metodología de este trabajo es mixta, a partir del estudio de casos. Los instrumentos utilizados son la pauta de observación, cuestionario a docentes sobre sus competencias, entrevista a docentes con diferente formación de pregrado, grupos focales para tener la percepción del alumno y, por último, las entrevistas a los equipos de gestión académica a cerca de los profesores de excelencia. La muestra es de 26 profesores, 48 alumnos y 10 integrantes de comités académicos.

Los resultados se presentan en subsecciones:

1. *Resultados a nivel de observaciones en el aula:* muestran que los docentes presentan alto desempeño y las cualidades relacionadas son el manejo de contenidos, estrategias de enseñanza, clima en el aula, manejo del espacio, disciplina y la vocación.
2. *Resultados a nivel de entrevistas a los docentes:* los docentes priorizan las competencias comunicativas para expresarse y mantener una buena relación con los alumnos, también expresan gran importancia a las experiencias laborales para vincular la teoría con la práctica.
3. *Resultados a nivel de encuesta a los docentes:* los docentes jerarizaron las competencias básicas, primero las cognitivas, luego las comunicativas, personales, sociales y las tecnológicas. Sobre las competencias de la enseñanza, le otorgaron mayor importancia las planeación y organización y al final colocaron la reflexión y la investigación.
4. *Resultados de la entrevista grupal a estudiantes:* todos los alumnos expresan que la docencia va cambiando a medida en que ellos van avanzando en su

carrera. Ellos mencionan 7 dimensiones que cambiaron, 5 de estas aumentan a medida a que progresan en los cursos de la carrera (exigencia, complejidad, flexibilidad, confianza, práctica) y dos disminuyen a lo largo de esta teoría (Villarroel y Bruna 2017, pp.84-80)

En las conclusiones, las autoras expresan a partir de las observaciones que los docentes destacan en las 3 competencias propuestas por el modelo (Básicas, Específicas y Transversales). Desde la percepción de los alumnos, la competencia más esperada fue la accesibilidad. Las entrevistas a los docentes evidencian que las competencias básicas que más valoran, son el manejo profundo y actualizado de los contenidos que enseñan y en las encuestas expresan mayor importancia a las competencias cognitivas. Estos hallazgos revelan las diferentes primacías que le otorgan los diferentes actores a las competencias.

Francis Salazar, Susan en su artículo *Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario* (2016), realizado en la Universidad de Costa Rica, documenta las cualidades del profesor universitario a partir de dos categorías, la multidimensionalidad del docente y el valor histórico y contextual de las cualidades que lo hacen un profesor de calidad. El trabajo, tiene como objetivo mostrar un análisis fundamentado en varios autores sobre los elementos que caracterizan al docente y la relación que existe entre ellos, con la finalidad de aportar un referente crítico que evite tomar las características docentes como un simple check list.

La metodología utilizada es cualitativa, de corte documental en la que se contrastan diferentes posturas teóricas para realizar un esquema que defina cualitativamente al profesor universitario. Se identifica el uso de artículos como herramientas del proceso metodológico.

En los resultados, el autor propone ubicar al docente en un momento específico y en un entramado social, que define como el valor histórico del docente, y aborda las múltiples dimensiones del rol docente, otorgándoles un papel principal, aclara que ninguna de ellas tiene primacía sobre otra, pues es su interacción la que moldea la función del docente. En cuanto a la descripción de las dimensiones docentes, Francis (2006) comenta que la dimensión personal incorpora las acciones asociadas al ámbito de empatía en las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes y explica a

partir de Marsch (1990) los efectos positivos que genera el entusiasmo del profesor en el aprendizaje de los alumnos, propiciando un ambiente distinto y motivador para ellos.

La segunda dimensión es la disciplinar y de manera muy interesante argumenta su importancia, expresa según Stronge (2002) y Gil (1999) que por lo general no hay ítems que la caractericen y simplemente parece ser el dominio disciplinar del área; sin embargo, un buen dominio disciplinar le permite al profesor tener claridad y organización de la clase, reconocer los obstáculos que se le pueden presentar al alumno y tomar decisiones pedagógicas. La tercera dimensión analiza la pedagogía y en específico centra su atención a la didáctica del profesor, expone a partir del estudio realizado por Cashin (1988) el impacto de las habilidades docentes.

La conclusión del autor es la relación intrínseca e inseparable de las dimensiones personal, disciplinar y pedagógica del profesor universitario, explicando cómo actúan una sobre la otra, adquiriendo valor por separado y efectividad al momento de tomar escena en el aula todas ellas.

Salazar Botello, Carlos Mauricio; Chiang Vega, María Margarita y Muñoz Jara, Yohana Andrea en su trabajo *Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío* (2016), realizado en San Pedro de Montes, Costa Rica, presentan un estudio de las competencias docentes que se requieren de acuerdo a las necesidades institucionales: excelencia académica, integración a sus diferentes entornos y la asociación entre docentes y unidades académicas de la universidad, con el objetivo de analizar las competencias docentes de los académicos de la Universidad, desde la perspectiva de los docentes y alumnos, y la relación que estas tienen con los requerimientos institucionales.

La metodología de este trabajo es cuantitativa, de tipo descriptiva y el instrumento utilizado es el cuestionario, mismo que fue desarrollado a partir de la opinión de un panel de expertos y de las entrevistas que se les realizaron a los profesores. La muestra estratificada fue de 1,138 alumnos y 421 docentes.

En los resultados se logró contar con la respuesta de 1857 alumnos y sólo 223 docentes por diversas razones. Las cuatro competencias valoradas con un nivel mayor de importancia para el desarrollo de una docencia de alto desempeño, de acuerdo a los estudiantes y docentes son: *Generar un clima agradable en clases, Responsabilidad,*

innovar en las prácticas de trabajo y el establecimiento de normas. Para lograrlo se destaca la *generación de espacios de consulta y el estar dispuesto a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula*, respetar fechas de inicio y final de clases, actualización constante y cumplir con lo pactado. En contraste con lo anterior, las prácticas consideradas por los alumnos como secundarias o complementarias son el platicar asuntos personales, las actividades fuera del programa y las evaluaciones que consideran la ortografía, redacción, etc. Por su parte los docentes los docentes coinciden en valorar de esta manera las charlas personales y las actividades externas a los programas.

En conclusión, el autor expresa que lo esencial para el desarrollo de una docencia de excelencia es que el docente sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura y debido a la diferencia encontrada en la priorización de competencias entre alumnos y docentes, hace falta un acercamiento entre ambos para unificar los intereses.

Abanades Sánchez, Marta en su investigación *Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones* (2016), realizado en la Universidad del Zulia en Venezuela investiga la formación de los docentes en competencias, en especial, la capacidad de los profesores universitarios para transmitir la educación emocional a los alumnos, sosteniendo que puede ser una competencia para el desarrollo del éxito laboral, por lo tanto, este trabajo tiene el objetivo de valorar la necesidad de la competencia emocional dentro del currículo del docente del siglo XXI.

La metodología de este trabajo es cualitativa y el instrumento utilizado es la entrevista, realizadas a una muestra representativa de 16 profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Facultad Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Escuela Politécnica y de Arquitectura con docentes de más de 6 años de experiencia laboral y con menos de 6 años.

Los resultados describen la apreciación de esta competencia. Al preguntarles si la inteligencia emocional es una moda, los informantes declaran que no lo es, pero tampoco algo que haya aparecido nuevo. La inteligencia emocional ya formaba parte

de las vidas en los entornos personales, profesionales y familiares, pero aparecía con otros nombres diferentes como empatía, habilidades para la vida. Cuando se les cuestiona si esta competencia es un complemento fundamental para el currículo del siglo XXI, expresan que sí lo es, pero que no todos los docentes saben cómo desarrollar competencias y por ende la inteligencia emocional en sus alumnos, que no todos los docentes de la educación superior saben o tienen conocimientos de pedagogía, y tienen carencias a la hora de enseñar competencias. Por último, en el aspecto de formación para el desarrollo profesional, los profesores opinaron que es necesaria y que deberían de apasionarles reciclarse de manera continua, aprender cosas nuevas y ponerlas en práctica dentro del aula.

En conclusión, el autor expresa la necesidad de una formación más amplia y dedicada sobre las competencias, haciendo hincapié en los conocimientos de sus emociones. No sólo para ponerla en práctica en su profesión, sino también en los diferentes entornos personales y familiares. El espacio de la educación también pide que se les desarrollen este tipo de competencias a los alumnos, pero no todos los profesores están preparados para ello, por lo tanto, las universidades y centros de formación deben considerar este tipo de formación una prioridad y realizarla de manera práctica.

Contexto nacional

Valerio Ureña, Gabriel y Rodríguez Martínez, María del Carmen en su trabajo *Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante* (2017), realizado en universidades de México y España, se define el perfil docente a partir de las aportaciones que los estudiantes hacen respecto al desempeño docente y las características ellos esperan que posea para una enseñanza efectiva. El objetivo es identificar, desde la perspectiva del estudiante universitario, las características más importantes del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje.

La metodología utilizada es cualitativa y de corte exploratorio. La muestra de participantes estuvo compuesta por 487 estudiantes universitarios de distintas titulaciones; 303 de ellos mexicanos y 184 españoles, 262 de los cuales fueron

hombres y 225 mujeres. El instrumento usado para la recolección de datos es una encuesta estructurada, con respuestas abiertas. Para el análisis, se utilizó un software de análisis de textos llamado Knime y la estrategia de nube de palabras.

En los resultados se logra extraer de las preguntas abiertas, los conceptos mayormente asociados con el trabajo docente. La primera pregunta cuestiona los factores que inciden en el aprendizaje y se obtuvo como respuesta seis categorías: el perfil del profesor, el tema de la clase, el perfil de los estudiantes, el perfil de los compañeros, las expectativas futuras del estudiante y las necesidades fisiológicas del estudiante. En la segunda pregunta, sobre las competencias más importantes para facilitar el aprendizaje, resultaron ser la comunicación con seguridad y claridad, actitud entusiasta del profesor, empatía con los estudiantes, profesor competente y cualificado y por último retroalimentación y resolución de dudas. En la tercera pregunta sobre las prácticas efectivas, se expresó la necesidad de vincular teoría y práctica, clases dinámicas, con dificultad apropiada, innovadoras y con experiencias reales.

En la conclusión, los autores manifiestan que hay resultados muy similares en los estudiantes, sin importar que fuesen mexicanos o españoles, ambos coincidieron y eligieron aspectos muy similares; sin embargo, les otorgaron ligeramente una ponderación distinta, para los estudiantes mexicanos es muy apreciado que el profesor mantenga una dificultad apropiada, aspecto que no es tan notorio en el caso de los españoles. Por otro lado, para los estudiantes españoles el uso de experiencias reales y los contenidos estructurados son más importantes que en el caso de sus contrapartes. Y Ambos grupos de estudiantes consideran necesario que el profesor vincule la teoría y la práctica y que les entusiasme en clases.

Lomelí Gutiérrez, Claudia Lizeth, en su investigación *El perfil del docente en la universidad del siglo XXI* (2016), realizada en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), es un trabajo que invita a reflexionar sobre las funciones del profesor universitario durante su práctica docente, con el objetivo de construir un perfil docente idóneo.

La metodología del trabajo es cuantitativa y se enfoca en recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos, utilizando como herramienta principal un

cuestionario de 27 preguntas cerradas. Se seleccionó una muestra de 62 profesores de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Ser docente en activo de la Unidad Académica de Contaduría y Administración (UACyA) de la UAN
2. Impartir cualquiera de las asignaturas de los programas académicos dentro de la UACyA.
3. Accesibilidad y disposición para colaborar y comunicar sus experiencias.

Los resultados detectan diferentes tipos de docentes:

1. Un docente individualista que se limita a impartir sus unidades de aprendizaje, tutorías a estudiantes, participar en lo referente a la enseñanza y realizar sus evaluaciones en tiempo y forma.
2. Un docente colaborativo que aparte de cumplir con sus funciones, se preocupa por apoyar a sus colegas, ser activo y aportar proyectos de su asignatura o de la institución.
3. Un docente constructivo que se preocupa por relacionar su práctica docente con la realidad e invita a los alumnos a elaborar proyectos personales y profesionales.
4. También se identifica al docente investigador, pero el porcentaje fue muy bajo debido a que el trabajo frente al aula conlleva demasiado tiempo y dedicación.

En conclusión, el autor expresa que cuenta con gran diversidad de docentes, desde aquellos que eligen el trabajo como última opción hasta los que se encuentran plenos y satisfechos con su trabajo e implementar estrategias de formación, actualización y capacitación para fortalecer el desempeño.

Luna Serrano, Edna y Reyes Piñuelas, Erika Paola, realizan la investigación *Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente* (2015) en la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada, México. En este trabajo analizan la estructura interna del cuestionario de evaluación de la competencia docente, se fundamenta en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) y en la opinión de los alumnos que evalúan la práctica docente de sus

profesores. El objetivo de este trabajo es medir la validez y confiabilidad del instrumento para un uso posterior

La metodología es cuantitativa, a partir de un análisis factorial de corte exploratorio y confirmatorio a la luz de las dimensiones de la enseñanza por competencias, tomando una muestra representativa de estudiantes de la propia universidad, abarcando un 77.3% de la población estudiantil, del cual el 53.7% son del sexo femenino y el 43.3% del masculino. El instrumento para la recolección de datos es un cuestionario que consta de 35 reactivos tipo Likert con cinco niveles de respuesta, que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). El proceso metodológico se realizó en dos etapas: la etapa 1 corresponde a la obtención inicial de evidencias de validez y confiabilidad del instrumento; y en la etapa 2 el interés se centró en confirmar si el MECD que subyace al cuestionario se ajusta a los datos de la muestra universitaria.

Los resultados aportan un cuestionario realizado por la autora en cuestión, a partir de las dimensiones del trabajo docente que propone Centra (1993), Feldman (1997) y las de Hativa (2000), dando un total de 22 dimensiones (consideradas como marco teórico) que se desglosaron en 27 ítems del cuestionario para los alumnos y se agruparon en 2 dimensiones centrales: planeación y gestión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) y Conducción y valoración del proceso de E-A.

A partir de lo anterior, los autores encuentran en la etapa 1 que los ítems se comportaron en el análisis según las expectativas del modelo Rasch Masters. Alcanzando una confiabilidad alta de .97, igual a la obtenida en el análisis previo, por tanto, se procede al análisis factorial exploratorio de la etapa 2 en la cual, la totalidad de los reactivos cumplió con el criterio de decisión de la prueba de comunidades de los reactivos, al registrarse por arriba de .50, es decir, dentro del factor.

La conclusión final de los autores determina que el cuestionario aplicado a los alumnos constituye un instrumento de evaluación de la docencia congruente con el modelo de enseñanza por competencias.

Rueda Beltrán, Mario; Serrano Luna, Edna; García Cabrero, Benilde y Loredo Enríquez, Javier en su trabajo *La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora* (2010) realizado en universidades públicas ubicadas en seis regiones del país, es un estudio trata de

acerca al conocimiento de las prácticas cotidianas de evaluación, con el objetivo de realizar un diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la docencia universitaria en México.

La metodología utilizada es mixta, utilizó como instrumento principal un cuestionario en línea y realizó el estudio en cuatro etapas; la primera para identificar las universidades públicas del sistema de Educación superior, la segunda, utilizó el cuestionario para conocer aspectos generales de la evaluación en cada institución, la tercera, solicitó a los encargados de la evaluación un ensayo con los aspectos más significativos y en la cuarta fase se realizó un seminario taller para intercambiar opiniones, visiones, experiencias, etc.

En los resultados se destaca el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como estrategia de evaluación, los cuales se utilizan de manera sistemática y masiva. La mayoría de las IES, aplica los cuestionarios cada ciclo escolar, el 86.3% de las instituciones evalúa con este medio a toda la población de docentes (docentes de tiempo completo y por horas), el 12.3% de los cuestionarios son utilizados para evaluar a una muestra de profesores, y únicamente un 1.4% los utiliza para valorar a los profesores de nuevo ingreso. Otros de los recursos utilizados son los cuestionarios contestados por los jefes, seguido de los cuestionarios que contestan los docentes y con menor uso que los anteriores, las observaciones entre colegas y el uso de portafolios elaborados por el docente.

En conclusión, el diagnóstico permitió identificar que la evaluación docente se encuentra vigente en prácticamente todas las instituciones, pero con la libertad de cátedra el profesor se encuentra alejado del escrutinio público y con el riesgo de tener comportamientos arbitrarios. También se advierte de una falta de evidencias positivas del efecto de evaluación que pueden generar simulaciones. Y por último de una falta de coordinación en los sistemas y organismos evaluadores.

Rodríguez Betanzos, Addy en la tesis doctoral *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo* (2007). Una investigación que comenzó a realizarse justo en lo que el autor expresa como un año de crisis para el personal académico de la UQRoo. Con el objetivo de desarrollar un marco teórico

sobre el perfil profesional de los docentes, que orienten en su momento los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado universitario.

La metodología es cuantitativa en el nivel descriptivo, los resultados se procesaron con SPSS; a diferencia de los resultados de las entrevistas y el grupo de discusión, donde se empleó ATLAS-ti. Las preguntas de investigación se dirigieron a cuestionarse cómo ser un profesor “profesional”, qué competencias debe tener y qué tan explícito es el modelo de profesor que requiere la universidad.

En los resultados se consideraron las cuatro dimensiones de Saravia (2004), la competencia científica, técnica, personal y otra social, y las tres dimensiones a las que Zabalza (2003) nombra como dimensión científica, metodológica y otra transversal. A partir de ello, la autora, aporta una estructura definitiva en su investigación que contempla una competencia científica (o disciplinar), una dimensión técnica (o metodológica) y una dimensión sociopersonal (o transversal) y en cada una de ellas incluye sus actividades y características propias. Al realizar el análisis también incluye un apartado de información sociolaboral, donde considera, edad, género, ocupación, antigüedad, tipo de contratación laboral, etc. Su trabajo finalmente abarcó 4 áreas importantes de los profesores universitarios, la formación, la docencia (recurriendo a las 3 dimensiones anteriores), la investigación y por último el área de servicios en la que se indagó el tipo de gestión que realizan los profesores de este nivel educativo.

Las conclusiones expresan que se carece de un sistema de selección, formación, evaluación, desarrollo profesional, categorización y retribución económica acordes al modelo educativo, por lo tanto, se menciona lo complicado que es pedirle al profesor que cumpla con un perfil completo como el que se expresó en la investigación, ya que los profesores no se mostraron identificados con la institución. La dimensión más favorecida fue la científica que aborda el conocimiento disciplinar y la dimensión técnica se presenta como una alternativa de acción para la universidad.

Zambrano Guzmán, Rogelio; Meda Lara, Rosa Martha y Lara García, Baudelio en su trabajo *Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED)*, (2005) realizada al personal académico de la Universidad de Guadalajara, investigan si los

docentes cumplen con su labor docente y cómo mejorar su práctica. La investigación tiene el objetivo evaluar la percepción del estudiante del desempeño docente

La metodología del trabajo es cuantitativa, con un estudio descriptivo, de tipo exploratorio, transversal. El instrumento utilizado es un cuestionario con escala tipo Likert, analizado en SPSS. y la muestra es de 2, 325 alumnos que cursaron asignaturas del departamento de Psicología Básica del CUCS; los profesores evaluados fueron 44.

Los resultados revelan la confiabilidad del instrumento CEDED que se integró por 11 factores empíricos: auto evaluación del alumno (1), Cumplimiento del programa por el profesor (2), Dominio, calidad y pertinencia del profesor (3), Utilización de material de apoyo a la docencia (4), Evaluación de las instalaciones (5), Apoyo bibliográfico (6), Asistencia y permanencia del profesor (7), Habilidades didácticas (8), Calidad de los materiales utilizados por el profesor (9), Responsabilidad del alumno (10) y Habilidades de comunicación del Alumno (11).

Los estudiantes que contestaron el cuestionario muestran un alto nivel de autovaloración con altas puntuaciones en *autoevaluación; responsabilidad y habilidades de comunicación*. En relación al desempeño docente, los alumnos evaluaron a sus profesores de bueno a regular; es decir, los valoraron en un nivel inferior a su propia valoración como estudiantes; sobre todo, en *habilidades didácticas; uso de material de apoyo, cumplimiento del programa, dominio calidad y pertinencia del profesor*.

En conclusión, el autor considera útil el CEDED por su consistencia y confiabilidad, expresa que los resultados reflejan en los alumnos un bajo nivel de autocritica y debido a su tendencia a sobrevalorarse, se recomienda diversificar el tipo de escalas utilizadas en el instrumento, también comparar esos resultados con su desempeño. Así mismo, propone revisar el tipo de apoyos didácticos que utilizan los docentes, ya que fueron valorados con bajos puntajes y no se encontraron asignaturas favorecidas.

Portilla Rendón, Adriana Beatriz, en su investigación *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (2002), realizada en la Universidad de Xalapa(UX), plantea la necesidad de reconocer, identificar y documentar las problemáticas específicas en las que se encuentra inmersa la

universidad. El objetivo del trabajo es validar un cuestionario que permita recoger información acerca del perfil y líneas de formación de los docentes de la UX y detectar las necesidades de formación para concluir en un programa de formación continua.

La metodología del trabajo es mixta, para obtener tanto la cuantificación de las dimensiones como la interpretación social del objeto de estudio, a partir de un diseño de investigación seccional o transversal, utilizando el cuestionario como instrumento. La población corresponde a 100 docentes que conformaron el total de la planta docente de la Universidad en ese momento

Los resultados arrojan un cuestionario creado por la investigadora en cuestión a partir de su marco teórico. Contiene cinco dimensiones:

1. Dimensiones personales, formativas y sociolaborales
2. Dimensiones sobre actitudes y motivación
3. Dimensiones de planificación, docencia, proceso de enseñanza, y gestión
4. Dimensiones sobre los conocimientos
5. Dimensiones sobre la apreciación de la formación docente y formación del discente (Portilla 2002, pp.281-293)

Una vez aplicado, identifica que hay porcentajes bajos y alarmantes que hablan de una desvaloración de práctica docente, una permanencia en la docencia asociada a lo económico, baja predisposición a la autoestima, no se aprecia el uso de la planeación, y poca importancia en vincular al alumno con su entorno a partir de una formación crítica.

Las conclusiones expresan clara organización de los niveles educativos, pero pocas acciones que den muestra del compromiso por alcanzar lo establecido. En cuanto a los docentes comenta que la profesionalización docente a partir de modelos de formación continua se convierte en la base de toda IES de vanguardista e innovadora y es la alternativa para UX considerando los resultados anteriores. También propone llevar a cabo un curso de formación durante 12 meses, con unidades de aprendizaje en educación contemporánea, planeación curricular, modelos mentales del proceso docente, desarrollo humano en la docencia, herramientas de la educación sistemática, herramientas neurolingüísticas, innovaciones educativas, y la investigación docente calidad y excelencia en la educación.

Contexto local

Cardoso Pérez, Martín de Jesús y Maldonado González, Fabiola en su trabajo *Satisfacción con la calidad de vida laboral en docentes universitarios de Zacatecas* (2019) realizada a los profesores de la Unidad Académica de Derecho (UAD), es una investigación con aportes interesantes sobre las 7 dimensiones de la calidad laboral; a partir de este referente, los autores en cuestión permiten apreciar el sentir de los profesores no sólo en función a su actividad docente, también sus preocupaciones por el soporte institucional, la seguridad, la integración en su puesto y el desarrollo personal que logran adquirir en su trabajo. El objetivo de esta investigación es determinar el grado de satisfacción con la calidad de vida laboral, de los docentes adscritos a una unidad académica, de la UAZ.

La metodología elegida es el método cuantitativo, con un estudio descriptivo de corte transversal, la muestra por conveniencia fue de 30 docentes universitarios de la UAD. El instrumento aplicado fue el cuestionario “CVT-GOHISALO” propuesto por González y colaboradores (2010), compuesto de 74 ítems con respuesta escala tipo Likert 0-4. Los ítems organizados en siete dimensiones.

Los resultados indican un alto grado de satisfacción de la calidad de vida laboral total, también satisfacción por la seguridad en el trabajo y una adecuada integración al puesto de trabajo, por lo que se aprecia un soporte institucional relacionado con un alto sentido de pertenencia a la institución; sin embargo la dimensión de desarrollo personal se encuentra evaluada con muy bajos niveles de satisfacción que pueden traducirse en lo que Cardoso y Maldonado (2019) expresan como la variabilidad del estado de ánimo, además de la percepción que se tiene respecto a logros, expectativas de promoción y mejora, así como de seguridad personal, que es reducida, no muestran interés por aportar al ambiente laboral (p.14).

Por último, los investigadores concluyen de manera general que se obtuvo una calidad de vida laboral satisfactoria en sus diferentes dimensiones, encontrando bajo porcentaje de satisfacción en la dimensión del desarrollo personal. Por lo tanto, recomiendan realizar actividades enfocadas a lograr mayor satisfacción respecto a la calidad de vida laboral en docentes universitarios tomando en cuenta las características

laborales y los años de servicio, aspecto que repercute en la calidad académica y producción científica.

Ortega Neri, Hilda María en su tesis doctoral *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas*, (2014) realizada en el estado de Zacatecas, plantea la necesidad de una formación integral en los docentes donde aparezca la creatividad como un aspecto incluido en su formación y que sea aplicable en el proceso de enseñanza y de evaluación de los alumnos. El objetivo de este trabajo es investigación es identificar los conceptos de formación y de creatividad de los docentes de la UAZ y cómo estos conceptos condicionan su enseñanza creativa.

La metodología utilizada es mixta, trabajando la modalidad descriptiva y usando como instrumento el cuestionario para el análisis de conceptos. La población se calculó en 1552 docentes de la UAZ, por lo que se recurrió a muestra probabilística de 362 docentes de las 35 licenciaturas que tiene la universidad sólo en la capital del estado de Zacatecas. Para fines prácticos se une un cuestionario de autoevaluación y otro sobre la creatividad en uno solo que consta de 8 ítems agrupados en dos temas o escalas: la primera escala de 5 ítems sobre la conceptuación referentes al concepto y prácticas de la formación del docente universitario y la segunda sobre la formación docente y creatividad agrupada en 3 ítems sobre la relación que existe entre ambas.

En los resultados se reconoce la falta de formación pedagógica y se analiza hacia dónde se inclina el tipo de enseñanza que lleva a cabo en el aula, buscando la creatividad que motiva su desempeño, también se realiza una descripción amplia e interesante del concepto de creatividad, explicando sus connotaciones, usos y una descripción que incluye un pensamiento crítico y reflexivo, podría decirse, un cambio cultural abierto a la apreciación y se propone la unión entre la didáctica del profesor y la creatividad, es decir, un vínculo entre ellas para favorecer la enseñanza.

En las conclusiones, la autora expresa el concepto de creatividad y cómo éste se menciona de manera aislada tanto en el modelo centrado en el aprendizaje como en la estructura curricular de la UAZ enfocándolo sólo al estudiante y se considera que no es posible pretender el desarrollo de la creatividad de un estudiante si antes no se tiene por lo menos su conceptuación en el docente y en su práctica educativa. Por lo tanto, reitera la importancia en vincular la creatividad con la pedagogía y la didáctica, sobre todo al hablar del perfil por competencias.

Frausto Rojas, Jesús en su tesis de maestría *Formación docente educativa: Estudio de caso en profesores de la academia de salud y sociedad* (2014), realizó una investigación en Zacatecas, con profesores del área de ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con el objetivo de conocer la formación docente de la academia de salud y sociedad y su relación en la calidad educativa, para investigar si dicha formación cumple con las expectativas de la calidad educativa que se les demanda en educación superior.

La metodología de esta investigación es cuanti-causalitativa. A través de un estudio de caso, tomando como unidad de observación a los 18 profesores que acuden regularmente a las actividades de la academia y usando como muestra a 13 de ellos. El instrumento utilizado para recabar la información es un cuestionario.

Los resultados de esta investigación expresan que el nivel de formación de los profesores es mayor en los que están adscritos a la unidad de Odontología, seguido por los de Medicina general y Enfermería. De ellos menos de la mitad cuenta con una especialidad, la mayoría tiene maestría y una muy baja proporción cuenta con doctorado. En relación al programa de tutorías (asociado a la calidad educativa), se encuentra que casi todo el personal realiza la actividad y lo consideran importante. Por último, la participación de los profesores en los programas de estímulos al desempeño docente, la mitad participa; sin embargo, se expresa que hay pocos proyectos registrados sobre investigación, lo que arroja bajos porcentajes de profesores con perfil PROMEP y mínimo para el caso del SNI.

Finalmente, el autor en cuestión concluye que la academia carece de formación académica por algunas de las disciplinas que conforman el área de ciencias de salud y sus recomendaciones van dirigidas a mejorar dicho proceso, generar proyectos de investigación y enfocar la formación en dos perspectivas, en el área del conocimiento que imparte en la cátedra en la otra encaminada a la educación.

Menchaca Arredondo, Ernesto, en su investigación *Caracterización de la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Retos y perspectivas* (2008), realizada en Zacatecas, estudia y compara al tipo de docentes con que cuenta la universidad, su formación, tipo de conocimientos y problemáticas que atraviesa, con el objetivo de caracterizar las modalidades vigentes de formación en las

que están inmersos los profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), y describir sus principales retos y perspectivas.

La metodología del trabajo es cuanti-cualitativo de tipo descriptivo y trasversal, utilizando la observación estructurada y la aplicación de cuestionarios, analizados en SPSS y Atlas-ti. La muestra se obtuvo de las diferentes unidades académicas de la UAZ, seleccionando un total de 136 docentes.

Los resultados muestran los siguientes tipos de práctica docente definidos por el autor en cuestión como:

- Tipo 1 o práctico-artesanal.* La práctica docente es un oficio, arte o un trabajo que no requiere estudios teóricos, sino competencias centradas en el profesor y en su personalidad.
- Tipo 2 o academicista.* El profesor domina las disciplinas que enseña y transmite conocimientos.
- Tipo 3 o práctico-tecnicista.* El profesor es considerado un sujeto con racionalidad tecnológica, que ahorra esfuerzos y logra procesos y productos de forma eficiente.
- Tipo 4 o práctico-reflexivo.* El profesor comprende el cambio social, colabora en la solución de problemas y es un intermediario entre el alumno y el conocimiento (Menchaca 2008, pp. 60-65).

De igual manera se encuentra que antes de realizar su postgrado, los profesores orientaban su práctica exclusivamente a su trabajo docente con una práctica academicista (tipo 2), pero una vez que cursaron el posgrado cambió a una perspectiva práctico-reflexiva (tipo 4). La práctica docente tipo 4 es considerada por los profesores como la que más satisface a los alumnos, y la que se requiere para realizar su trabajo dentro del aula, así como la más adecuada para que los alumnos entiendan, y para la solución de los problemas de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, el autor encuentra programas académicos de la UAZ donde prevalece una práctica docente de tipo disciplinar. En relación a la formación se observa en aumento para maestría y doctorado, pero en disminución para las especialidades y el interés por formarse se inclina principalmente por el interés por la ciencia, seguido de la acreditación y remuneración económica. Por ello, expresa la necesidad de cualificación y formación de la planta docente que dará soporte a la docencia, investigación y extensión de los próximos años.

Figura 1

Estado del arte internacional, investigaciones realizadas en países europeos

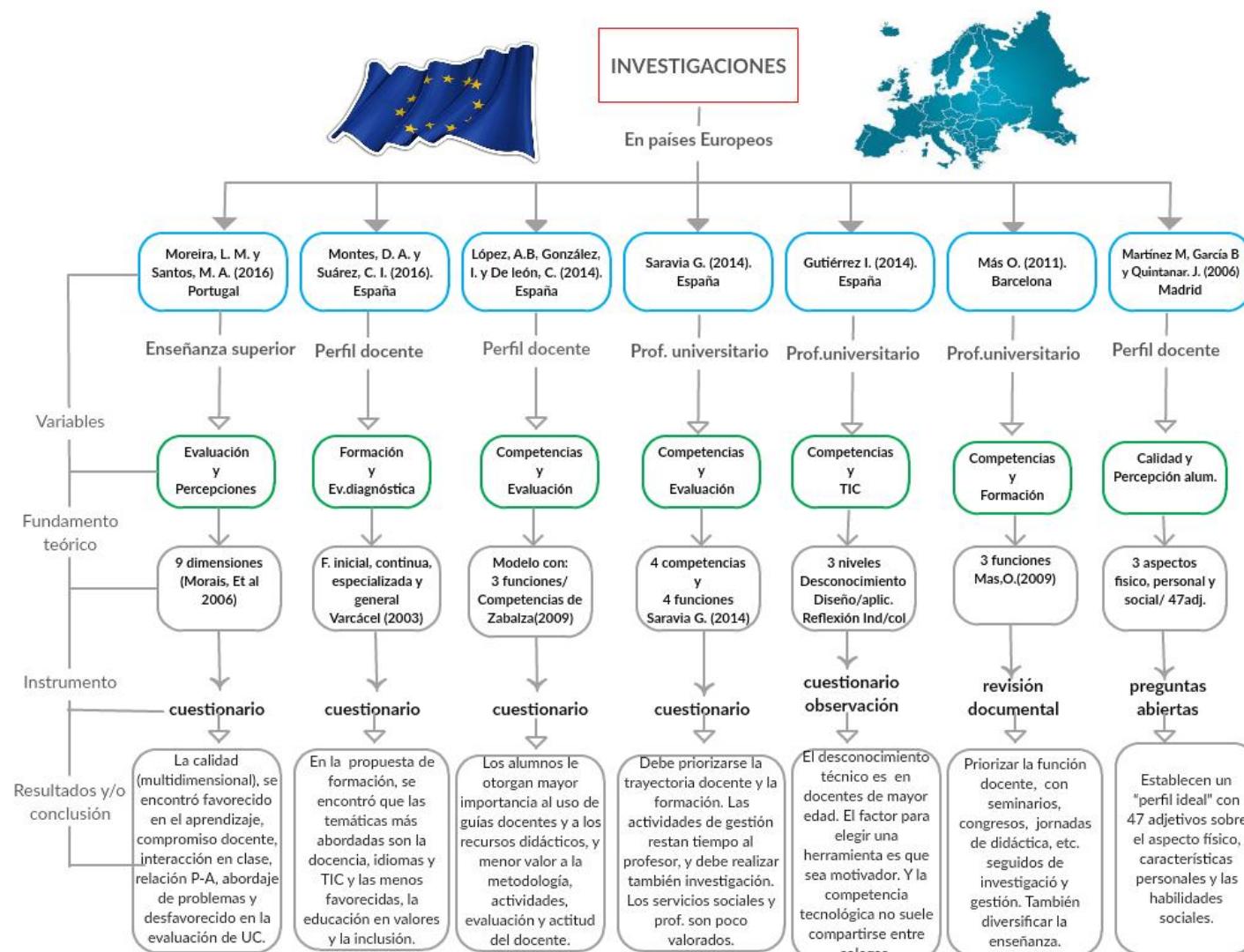


Figura 2

Estado del arte internacional, investigaciones realizadas en países de América del sur y Costa Rica



Figura 3

Estado del arte a nivel nacional, investigaciones realizadas en los Estados de la República Mexicana

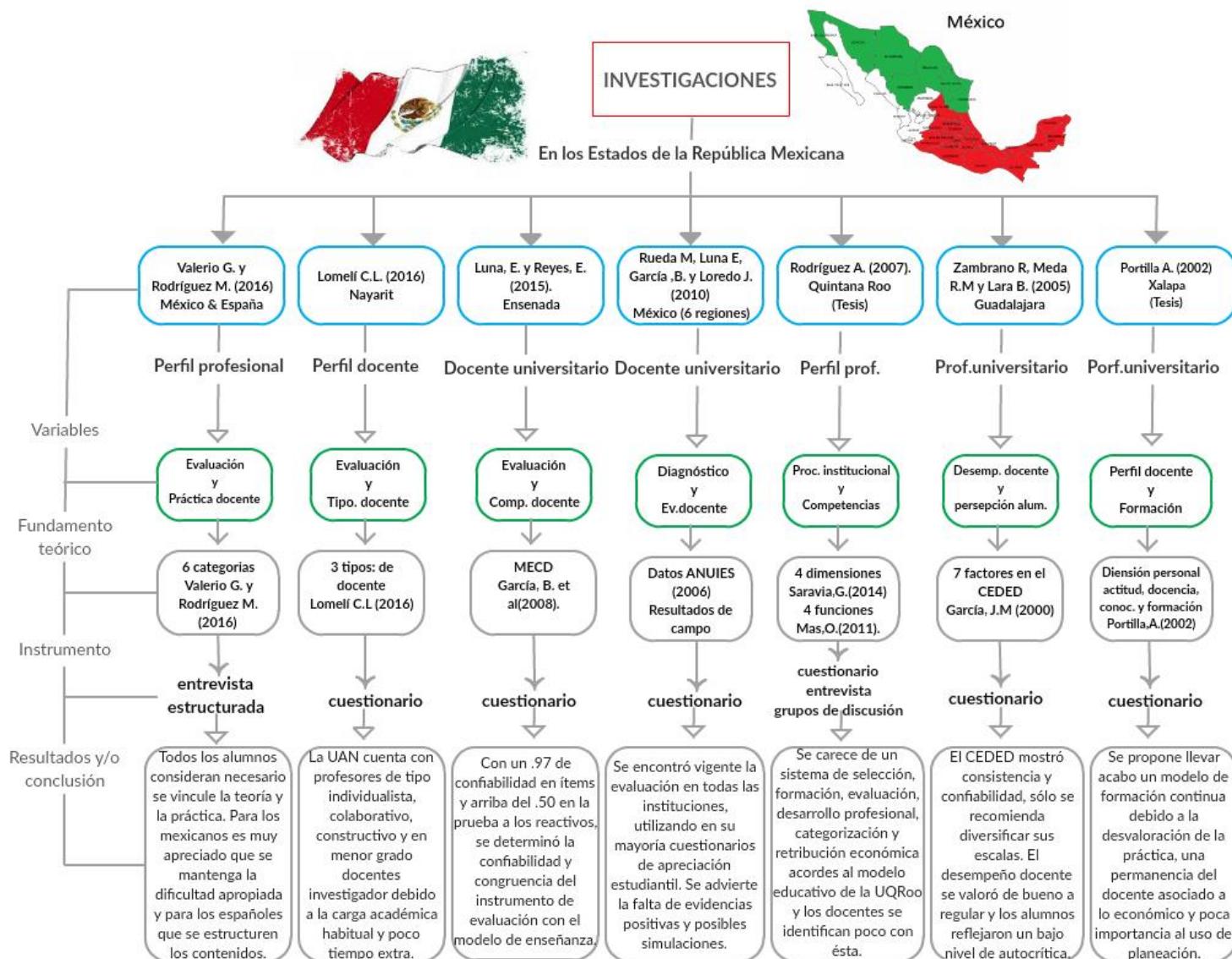
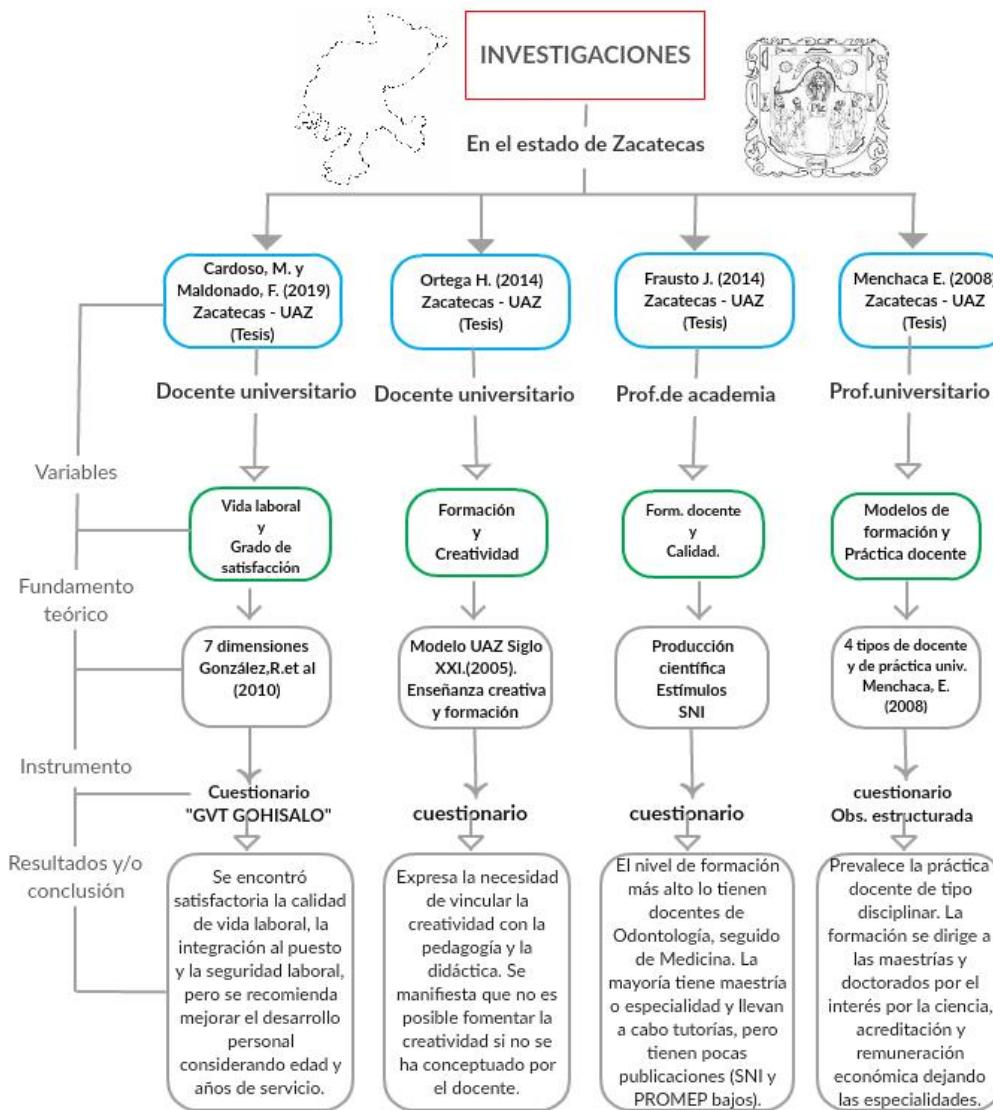


Figura 4

Estado del arte a nivel local, investigaciones realizadas en el estado de Zacatecas



CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO, FORMACIÓN, PRÁCTICA, EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS

El perfil del profesor universitario constituye el consenso de varios factores, y en este trabajo, se ha delimitado a cuatro elementos que forman parte de él: su formación, práctica, competencias y evaluación. Inicialmente, la formación disciplinar le permite al profesionista desempeñarse en el ámbito de la docencia, y durante su trayecto, adquiere experiencia y una formación continua que le permite adquirir un desarrollo profesional; en relación con la práctica, se encuentran diferentes características y modelos que determinan su desempeño en el aula; la evaluación, por su parte, influye en la formación que recibe el profesor y los lineamientos generales para continuar su desempeño, es un ir y venir entre la formación y la evaluación; las competencias, son el resultado de un proyecto económico que describe esta sociedad global, y que forman parte del discurso sobre el docente en las nuevas propuestas formativas y de enseñanza.

En conjunto, estos elementos permiten un acercamiento teórico para caracterizar al docente universitario, en cada apartado hay elementos que le dan forma, dirigen su actuar y permiten entender el proceso de transformación que enfrenta. Considerando que esos elementos son los de mayor incidencia en el profesor, se puede construir un análisis del perfil del profesor universitario en el siglo XXI.

Primero se hace una descripción general del docente, después se desarrolla el tema de la formación, considerando las perspectivas formativas, las tendencias y etapas de formación. Enseguida, se aborda la práctica del docente a partir de modelos de profesorado y de explicación de la vida en el aula. Posteriormente, se aborda el tema de las competencias, analizando aspectos generales en el concepto, uso, características, y principalmente identificando diez competencias adjudicadas al docente de nivel superior. Por último, se presenta la

evaluación para la construcción del perfil docente, en el cual se incluyen aportaciones sobre el uso, funciones y tipos de evaluación hacia este profesional.

El siguiente esquema, muestra de manera general la interacción entre los elementos que forman parte del profesor, y cada uno se desarrolla de acuerdo a posturas teóricas para profundizar en su estudio, con la finalidad de caracterizarlo, que es la cuestión principal que apremia en este trabajo.

Figura 5

Profesor universitario, elementos que caracterizan el perfil del docente universitario.



Docente universitario

Harlar del profesor universitario con la intención de describirlo, depende en gran medida de la mirada con la que se acerque a él y, por lo tanto, las cualidades para definirlo varían. De acuerdo con Zabalza, Cid, y Trillo (2014), hay quienes analizan al docente por medio de un estudio ontológico para entender quién es y qué hace o debería hacer. Otros, lo abordan a través de un estudio psicológico que hable de su madurez y equilibrio, relacionándolo a su identidad profesional. También aparecen miradas de tipo funcional y profesional que priorizan la formación inicial, acreditación, competencias, servicio, etc. Otra mirada, es a partir de la didáctica en la cual se identifican elementos de su labor docente como planeación, metodología, evaluación, etc. Y, por último, otras que el autor expresa como complementarias, que son las históricas, legales y políticas; en ellas, se hace un recorrido a través del tiempo, se enuncian los criterios, los requisitos legales para el ejercicio y el funcionamiento de la profesión (Zabalza, et al., 2014, pp.39 y 40).

El recuento anterior permite identificar las variadas aristas desde las cuales se analiza al docente universitario, que dista cualitativamente del profesor de otros niveles académicos, sin embargo, se requiere definir y conocer al docente de este nivel educativo. Para lograrlo, Zabalza, et al. (2014) propone cualificarlo a partir de la formación docente que va más allá de su decisión o voluntad personal, con esto hace referencia al contexto institucional. Si bien es cierto que el medio moldeará algunos aspectos de su práctica, también tendrá un gran peso su formación disciplinar, tanto en su perfil docente como la influencia en sus alumnos. Entonces, habrá de valorarse la figura del profesor desde una perspectiva amplia. Para ello, distingue 3 dimensiones no excluyentes la una de la otra y que forman parte del profesor universitario:

1. *Dimensión profesional:* para definir su profesión docente se constituye de componentes clave como la formación inicial, incluyendo exigencias y parámetros de acuerdo a su función a desempeñar.
2. *Dimensión personal:* considera varios aspectos relacionados directamente con la satisfacción e insatisfacción en el trabajo, incluye

factores como la edad, años de servicio, estrés, motivación, etc. Mismos que influyen en la identidad del profesor con su profesión.

3. *Dimensión laboral*: aborda las condiciones bajo las cuales desempeña su trabajo, es decir, el tipo de relación contractual, procesos de selección, promoción, evaluación, etc. que determinan su seguridad económica, social y emocional como trabajador (Zabalza, et al., 2014, pp.15-18).

Sin duda, las dimensiones anteriores incluyen aspectos importantes, las tres forman parte inseparable del docente y permiten agrupar elementos en cada dimensión; sin embargo, todas ellas adquieren características específicas cuando son desempeñadas en el aula.

1. Formación profesional

La formación del profesor universitario está relacionada con su desarrollo y profesionalización. El inicio de este proceso formativo, se encuentra en su transitar como alumno, su preparación disciplinar y posteriormente en la formación continua o permanente dentro de las IES.

Por lo general, el profesor universitario es un profesional en alguna rama del conocimiento diferente a la pedagógica, por lo tanto, enseña de acuerdo a sus habilidades y consideraciones propias, convirtiéndose en un profesor novel con poca experiencia que llega a la docencia y realiza su trabajo bajo un supuesto ya legitimado que Benedito (1983) cita como *libertad de docencia o libertad de cátedra*, en la cual él puede tomar la decisión de elegir la metodología, la organización del curso, sus estrategias docentes, etc. Dicha libertad es común identificarla sobre todo en las IES públicas, precisamente a consecuencia de una formación más científica que psicopedagógica o didáctica, ya que es un profesionista que generalmente se formó para el desempeño disciplinar y no para el pedagógico. (Benedito, 1983. p.146).

El tema de la formación se va complicando, cuando el docente novato, deja de serlo con el paso del tiempo y la experiencia, pero se enfrenta progresivamente

a un proceso obligado de formación adicional para acceder a un estatus para un mejor desempeño laboral, que también le generará estímulos, reconocimiento o acreditación de la planta docente.

En este apartado se presentan las perspectivas bajo las cuales se ha formado al profesor, las etapas que se consideran, los niveles de formación, así como las tendencias que han dirigido este proceso.

1. 1 Perspectivas de formación del profesor universitario

1.1.1 Perspectiva académica

Para el análisis de esta perspectiva de formación propuesta por Pérez (2008), se incluyen las aportaciones de Shulman (1989) sobre los conocimientos de contenido que son parte de la formación de tipo académica.

De acuerdo con Pérez (2008), la formación académica considera que el profesor tiene una función de transmisión de conocimientos, por ello su formación se vincula a tener dominio de la disciplina que enseña y por ente de los contenidos. Para lograrlo puede guiarse por dos enfoques, el *enciclopédico* y el *comprehensivo*.

En el primero, el profesor se forma como un especialista en una o varias ramas y le concede poca importancia a la formación pedagógica, ya que su principal estrategia didáctica es seguir el orden y secuencia de contenidos, y exponerlos de manera clara y ordenada. Bajo este primer enfoque, los profesores son muy metódicos, suelen preocuparse por ejemplo por terminar completamente el libro de texto del curso, guiarse por el índice y profundizar en cada tema porque su conocimiento teórico es muy basto (Pérez, 2008, p. 400).

El segundo enfoque dirige la formación del profesor hacia un intelectual que comprende la estructura lógica de los contenidos, pero que va más allá para comprender la epistemología de su disciplina, para aprender cómo enseñarla, y especialmente para saber cómo transmitir o presentar el conocimiento. En este enfoque también busca el desarrollo de la comprensión del alumno, generándoles incertidumbre y propiciando la búsqueda de resultados por medio de la

investigación humana, actividad que utiliza el docente para mejorar sus métodos de enseñanza o encontrar estrategias en las teorías científicas (Pérez, 2008, p. 401)

Para Shulman (1989) este profesor intelectual requiere para su formación intelectual de tres clases de conocimiento: *de la materia, pedagógico y curricular*. El *conocimiento de la materia* es el más sencillo de obtener y es proporcionado en la licenciatura; de esta manera un licenciado en química, por ejemplo, conocerá perfectamente cada uno de los elementos de la tabla periódica, o un licenciado en leyes dominará los artículos de la constitución política, ya que es parte del conocimiento disciplinar de su profesión. El *conocimiento pedagógico* ayuda a encontrar las estrategias didácticas para transmitir la información, pero apoyadas en la psicología del aprendizaje, para tratar de evitar que un alumno no entienda cierta explicación en la clase, todo ello desde las aportaciones de la teoría. El *conocimiento curricular* tiene que ver con esa preocupación del académico por presentar la información de manera ordenada, ya que implica familiarizarse con la programación del curso, la organización de los programas, textos, libros, manuales de ejercicios, etc. para ajustarlo a un periodo escolar y a una planeación personal o institucional que les permita identificar el avance y enseñanza de la materia (pp.32-37).

Esta perspectiva de formación académica en ambos enfoques se apoya de la investigación científica para lograr el dominio disciplinar o didáctico en la enseñanza, pero le otorga poca importancia a las cuestiones pedagógicas o los resultados de la propia formación práctica. Su principal sustento es la teoría, y por ello, se forman especialistas o intelectuales que presumen de sus conocimientos y no de sus habilidades para transmitirlos.

1.1.2 Perspectiva técnica

La perspectiva técnica propuesta por Pérez (2008) aborda la racionalidad técnica, por ello se incluyen las aportaciones de Schön (1992) sobre la crisis en la formación de profesores técnicos, y la racionalidad técnica de las escuelas tradicionales que menciona Giroux (1997) en su análisis del profesor intelectual.

Pérez (2008) describe la formación técnica de los profesores y expresa que, para llevarse a cabo, el docente debe aprender conocimientos, y desarrollar competencias y actitudes para poder intervenir en el aula, para ello, se apoyará de las investigaciones de especialistas externos que le proporcionen estrategias, métodos o reglas sobre cómo actuar y resolver problemas. En esta formación se confía plenamente en los hallazgos de la ciencia y el profesor simplemente debe dominar las técnicas para saber cómo actuar. De esta manera, la racionalidad técnica le otorga las herramientas o instrumentos necesarios para lograr los resultados esperados, es una especie de receta (Pérez, 2008, pp. 402-404).

Esta perspectiva cuenta con el *modelo de entrenamiento* y con el *modelo de adopción de decisiones*. En el primero, se adiestra o prepara al profesor con las técnicas, procedimientos y habilidades que han sido identificadas como efectivas en investigaciones previas, esto se logra a partir del paradigma *proceso-producto* que implica identificar las prácticas exitosas y posteriormente compartir los elementos relevantes para que otros las logren. Posteriormente, suelen instaurarse como el contenido de cursos de micro enseñanza para ofrecer este tipo de orientación didáctica.

El segundo modelo, confía también en las investigaciones anteriormente mencionadas y consideran esencial que el docente no sólo aplique de manera mecánica esas técnicas, sino que los adopte como principios y procedimientos para tomar decisiones, es decir que aparte de saber cómo actuar, sepa en qué momento es oportuno hacerlo y optar por una u otra estrategia, se trata entonces de saber elegir y tomar la decisión (Pérez, 2008, pp. 404-410).

En este análisis del autor en cuestión, también aparecen algunas limitaciones, al ser una formación muy sistemática, con bases científicas que no siempre son aplicables para todas las áreas de enseñanza, la racionalidad técnica, deja de lado la racionalidad social y se convierte en una formación instrumental.

Sobre la perspectiva técnica, Schön (1992) estudia la crisis de este tipo de formación y la atribuye a una investigación universitaria moderna establecida a principios del siglo XX, cuando las profesiones buscaban tener un mayor prestigio y para lograrlo instauraron en los centros de formación el *currículo normativo*. De

acuerdo con este autor, especialmente las ciencias básicas se concedían un status por estar a la vanguardia de la ciencia, siguiendo procesos sistemáticos y adoptando las técnicas de las investigaciones (Schön,1992, p.21). El autor en cuestión, menciona el caso de la formación de los médicos, donde se debe estar preparado para tomar decisiones y para resolver problemas. En su formación se inicia con una inmersión en los contenidos y cuando tiene que realizar la práctica, está preparado con un conjunto de saberes científicos sobre el diagnóstico, tratamiento y prevención; sin embargo, no todas las ciencias son exactas o medibles.

En la desesperación por adquirir un mayor status a partir del rigor científico en la enseñanza, otras disciplinas buscaron ese conocimiento técnico en especialistas externos, lo que provocó un mayor poder de la racionalidad técnica pero un deterioro en los resultados. Se ha confiado en la investigación académica y de acuerdo a este autor, se asume que ofrecen conocimientos útiles y los empresarios o los empleadores encuentran deficiencias en los conocimientos prácticos de los profesionales. Esta es la crisis de una formación muy técnica (Schön,1992, p.22 y 23).

Por su parte Giroux (1997), aborda esta perspectiva de formación a partir de lo que él llama *racionalidad tecnocrática*, haciendo referencia a una visión pasiva y positivista, donde el profesional es sólo un ejecutor de modelos previamente probados. Es una formación de entrenamiento para aplicar de manera mecánica los conocimientos que se le han proporcionado, por ello el autor expresa una devaluación o debilitamiento del trabajo del profesor, con alcance limitado en su actuación, en el que poco a poco pierde su autonomía, dedicándose sólo a perfeccionar las técnicas y metodologías propuestas en el currículum (Giroux, 1997, pp. 171-174).

En esta crítica hacia la racionalidad tecnocrática, pone como ejemplo los tipos de escuelas que dominan la enseñanza de la escritura, de ellas, la tecnocrática prevalece como una escuela funcional o influyente que se caracteriza por su estilo de enseñanza. En esta escuela, el profesor se ha formado para

insistir en un conjunto de reglas a seguir, dejando de lado otras estrategias. Se podría decir que es un estilo simplista de lograr los resultados. Por ello, el autor en cuestión menciona la necesidad de que el profesor intelectual transite a un siguiente nivel, en el cual, no sólo busque resolver problemas de manera mecánica, sino que dirija su formación hacia un proceso de reflexión crítica para hablar de los profesores como *intelectuales transformativos* (Giroux, 1997, pp. 175-178).

1.1.3 Perspectiva práctica

Para el análisis de esta perspectiva de formación propuesta por Pérez (2008), se encuentra también la aportación de Schön (1982) sobre la formación del profesional reflexivo.

La formación práctica de acuerdo con Pérez (2008), se basará precisamente en la práctica, y a partir de ella, el profesional podrá adquirir las herramientas y conocimientos necesarios para actuar. Es una formación autodidacta, en la cual se requiere de la experiencia propia o externa para formarse. El autor expresa que esta formación ha evolucionado, pero sigue vigente en los centros de enseñanza en una lucha contra la formación técnica y sistemática. Esta formación desarrolló dos enfoques, el tradicional y el reflexivo.

El primero explica que la formación se adquiere con la puesta en práctica de los saberes teóricos, cuando el profesionista se inserta en el ámbito laboral y pone en marcha sus conocimientos, de esta manera adquiere experiencia y ésta es la formación continua que irá generando. (Pérez, 2008, pp. 410-412). Este enfoque se encuentra presente al momento de egresar de una licenciatura y en el caso de algunas carreras, al momento de realizar prácticas profesionales. Un ejemplo son las escuelas de formación de profesores que incluyen la práctica como elemento clave para el desarrollo de sus competencias; sin embargo, se advierte que este enfoque práctico es susceptible de cambios al momento de estar en contacto con otros profesores, aun cuando se ha consolidado una formación académica. Especialmente los profesores novatos en sus primeros años de servicio se adecuan a la vivencia institucional, de acuerdo a la convivencia, ambiente, expectativas, etc.

El segundo enfoque, el reflexivo, considera necesario formarse en la práctica y reflexionar sobre ella, considerándola un sistema complejo con múltiples variables que no pueden ser tratadas de manera automática. Este enfoque propone evitar el elemento reproductor y conservador de los tecnócratas, se basa en el *modelo ecológico* para comprender que los escenarios de la práctica docente son complejos y para intervenir en ellos habría que analizar los fenómenos que intervienen y la propia práctica, haciendo una autoevaluación o evaluación externa de otras experiencias docentes con la finalidad de convertirse en investigadores reflexivos de su desempeño (Pérez, 2008, pp. 413-422).

Sobre esta perspectiva práctica y reflexiva, Schön (1982), realiza un aporte interesante a partir de su teoría sobre el *profesional reflexivo*, en la que describe los elementos esenciales para la formación del profesional. Inicialmente menciona que gran parte de su profesionalidad docente se debe a su habilidad para manejar y resolver problemas en el aula, y esa habilidad obedece necesariamente a la “reflexión en la acción” en la cual se integra el conocimiento con la técnica. Esta premisa se relaciona con los dos enfoques de la perspectiva práctica de Pérez (2008), en el *enfoque tradicional*, la práctica es el elemento que otorga la experiencia para resolver los problemas y en el enfoque *reflexivo* se avanza hacia el análisis de esa práctica, encaminándose a lo que Schön (1982) describe como un *metaconocimiento*.

Continuando con la formación del *profesional reflexivo*, Schön (1982), habla de la reflexión como un proceso de análisis que orienta la acción del profesional. Debe ir acompañada del conocimiento teórico o académico. Cuando el profesional toma como instrumento este conocimiento y lo procesa de manera significativa se convierte en el pensamiento práctico (Schön, 1982, p.270).

Para lograrlo, el autor propone tres fases: *el conocimiento en la acción* que corresponde a su bagaje teórico y al conocimiento que surge de manera espontánea al tratar de resolver un problema; *reflexión en y durante la acción* es un análisis *in situ* de la situación, justo en el momento y bajo las condiciones que se está presentando el evento, es una reflexión de la misma naturaleza que

conduce al profesional a una experimentación, obtener resultados que pueden ser provisionales y esto le permite realizar el análisis de la práctica que se está realizando; *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción*, este proceso se realiza a posteriori, una vez que ha finalizado la práctica, y se analiza sobre las características, procedimientos, medios, etc. todo lo que estuvo involucrado, la respuesta que se obtuvo y el porqué de todo ello, es la etapa final. Estos tres momentos de reflexión son lo que el autor define como pensamiento práctico y son en conjunto, un proceso de formación permanente para el profesional práctico (Schön, 1982, pp.271-274).

1.1.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Para el análisis de esta perspectiva de formación propuesta por Pérez (2008), se incluyen las aportaciones de Stenhouse (2003).

De acuerdo con Pérez (2008), esta formación del profesional está encaminada hacia la reflexión y la reconstrucción social, incluye no sólo el análisis de la práctica, también considera el carácter ético de las prácticas de enseñanza, estos elementos se encuentran en dos enfoques encaminados hacia la enseñanza de comprensión.

El primero es *el enfoque de crítica y reconstrucción social*, en él se establece la necesidad de formar a los alumnos y profesores con conciencia social, para pensar de manera crítica sobre el orden social de su comunidad y para ello, se busca generar una mentalidad crítica sobre las problemáticas, y los debates de asuntos públicos. Para lograr estos cometidos, los programas de formación enfatizan en tres elementos principales: adquirir por parte del docente un bagaje cultural, desarrollar capacidades de reflexión y crítica sobre la práctica, y generar actitudes de compromiso político (Pérez, 2008, pp.423 y 424).

Continuando con la propuesta de Pérez (2008), el segundo enfoque es sobre la *investigación acción y formación del profesor/a para la comprensión*, este abona a una formación para reconstrucción social al fomentar prácticas democráticas. Para lograrlo, se propone hacer uso de la investigación acción

como una herramienta que le permita reflexionar de manera constante sobre la práctica, así, el docente se vuelve investigador de su desempeño y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez, 2008, pp.425-429).

Stenhouse (2003), aborda algunos elementos de esta perspectiva por medio de su análisis sobre el *docente investigador*. De acuerdo a su propuesta, para formarse en este tipo de profesional, el docente debe reflexionar sobre su práctica y colaborar como un investigador en la solución de problemas, ofreciendo a sus alumnos una mirada crítica de la sociedad y principalmente fomentando esa cultura ética en sus prácticas docentes. Dentro de las aportaciones de este autor sobre la investigación en la enseñanza y en la formación, aporta el modelo de desarrollo curricular, el cual es una muestra de la formación de carácter ético que debe propiciar el profesor (Stenhouse, 2003, pp. 15-18).

En este modelo se deja de ser un simple técnico para intervenir de manera distinta en el aula, puesto que los valores rigen los procedimientos del profesor, pone como ejemplo los principios democráticos en el currículo, porque bajo este modelo, el profesor deberá no sólo enseñarlos, también debe transformar su aula hacia un espacio democrático. Así se establece un desarrollo paralelo entre el currículo y el docente afirmando “sin un currículo de la enseñanza no puede haber un desarrollo y perfeccionamiento del profesor” (Stenhouse, 2003, p.17)

De esta manera, en el modelo de desarrollo curricular, el profesor deja de ser un técnico ejecutor de estrategias aprendidas en su formación académica, y se convierte en un investigador en su aula, preparándose para enseñar los contenidos curriculares y adecuarlos a la realidad de su contexto, enseñando también con el ejemplo en su entorno inmediato.

1.2 Tendencias formativas

La formación del profesor universitario, ha estado determinada por diferentes factores, otro de ellos es la época en el que se ubique al profesor. En el recuento histórico desarrollado por Hernández, Arambuzabala ; Hernandez- Castilla y Ángel-Uribe (2013). se identifican las siguientes orientaciones.

1. *Formación centrada en el profesor.* Surge a partir de estudios en los sesenta y setenta. Los países pioneros fueron Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Francia. Esta orientación buscaba mejorar la competencia docente para que el profesor fuese capaz de resolver cualquier situación académica.
2. *Formación centrada en el alumno.* A raíz de la tendencia de los ochenta y noventa por investigar cómo aprenden los alumnos, la formación docente se preocupaba por identificar qué hace el docente para lograr el aprendizaje de los alumnos.
3. *Formación centrada en la institución.* Es una formación que involucra no sólo las características del alumno y el docente, también incluye las características de la universidad, sus insumos y todo aquello que caracteriza el ambiente y el clima laboral.

Formación centrada en el sector. Se refiere a las propuestas a grande escala que se promueven para las IES y que involucran un presupuesto considerable para incluir elementos de toda la institución e incorporar la movilidad o los intercambios, con la finalidad de establecer redes y ampliar las perspectivas formativas. (Arambuzabala; Hernandez- Castilla y Ángel-Uribe, 2013, pp.348-351).

1.3 Etapas de la formación del profesorado

De acuerdo con el estudio de Imbernon, (1989) sobre la formación inicial y la formación permanente del profesorado, en el desarrollo profesional del docente se encuentran tres etapas, en las cuales se incluye tanto la inicial como la permanente, y son parte de una propuesta relacionada con los factores que intervienen en la práctica, las cuestiones institucionales y las investigaciones relativas a este tema. Antes de desarrollar cada una de las etapas, el autor en cuestión, menciona que el punto de referencia para la formación es el individuo, ya sea el futuro profesional, o bien aquel docente que ya está en ejercicio y en el cual se pretende incidir (Imbernon , 1989, pp. 488 y 489).

Sobre la formación inicial y la permanente, menciona que ambas deben ser parte de un mismo proceso; sin embargo, en el profesor universitario, la formación inicial se reduce a su inicio dentro del campo de estudio en el cual se va a preparar, es decir, en el ámbito disciplinario que ha elegido, y sólo en las escuelas de formadoras de docentes, ese campo de estudio es el de educación, los demás programas profundizan una enseñanza académica de ingeniería, medicina, agronomía, etc. Por lo tanto, esa formación inicial se traslada al inicio de una profesionalización como docente, y de acuerdo con Imbernon (1989) "...supone un salto muy importante ya que enseguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión" (Imbernon, 1989, p.495).

La formación permanente, está presente en todo el proceso de enseñanza, desde que el profesor comienza a dar clases (profesor novato), hasta que continua sus años de servicio, al respecto, Imbernon (1989) identifica como necesidad prioritaria considerar el factor tiempo para ofrecer una formación permanente de acuerdo al tiempo laborado y a las funciones o responsabilidades del docente. A partir de estas consideraciones, propone tres etapas o fases de formación permanente.

La primera fase es *el periodo de iniciación*, en el cual, el profesor novel recibe información de sus compañeros y asiste a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos y asuntos institucionales.

La segunda fase corresponde al *perfeccionamiento*, en la cual los profesores continúan asistiendo a cursos, seminarios o talleres, y se incluyen los grupos de trabajo para compartir experiencias, y tratar temas o problemáticas de interés. (Imbernon, 1989, p.496).

Por último, la propuesta de este autor, mencionan los cuatro componentes de las propuestas de formación *en relación a su finalidad*:

1. *Componente científico*. Se refiere a los conocimientos curriculares de la disciplina o área con las cuales el profesor prepara su enseñanza.

2. *Componente psicopedagógico.* Son el conjunto de conocimientos, teóricos, prácticos, tecnológicos, etc. del profesor para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Componente cultural.* Es la cultura general y específica que le permitirá al profesor realizar una reflexión de la educación como una práctica social.
4. *Estudio y reflexión en y sobre la práctica.* Con la finalidad de adecuar su práctica a la realidad y contexto en que labore el docente. (Imbernon, 1989, p.490).

La propuesta de Varcácel (2003) describe cuatro niveles formativos que pueden estar presentes en el desarrollo profesional del docente universitario, la *formación previa, inicial, continua y especializada*.

La *Formación previa* está dirigida principalmente a estudiantes de posgrado y becarios que se están formando en alguna línea de investigación, que consideran la posibilidad de su inmersión en la docencia. El objetivo de esta formación es introducirles algunos elementos como el significado de aprender, bajo qué condiciones y prepara algunas capacitaciones al respecto, también se incluye como objetivo el hecho de permitirles conocer los recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia (bibliotecas, centros de cómputo, etc.).

La *formación inicial* está diseñada para los profesores noveles, con plazas no estables o con poca experiencia docente. El objetivo de esta formación es capacitar a los profesores para que logren hacer su plan de acción docente acordes con los métodos docentes, la evaluación, tutoría, etc. Una formación que mejore su desempeño y esté relacionada con su proceso de acreditación profesional (Varcácel, 2003, pp. 84).

La *formación continua* está dirigida a los profesores estables y con más experiencia. Los objetivos de esta formación pueden ser muy variados, de acuerdo con las necesidades o dificultades que se identifiquen, y pueden dirigirse a cumplir con los procesos de evaluación y de incentivación para la mejora de la calidad.

Para llevarse a cabo, se recomienda iniciar desde la institución generando algún tipo de proyecto.

Y, *la formación de especialistas en la enseñanza disciplinar*, la cual está pensada para los profesionistas que tengan la intención de especializarse en la didáctica específica y a ser parte del diseño de planes de estudio, es una capacitación para trabajar en aspectos curriculares y de enseñanza. El objetivo de ésta, es atender la currícula, la diversidad de alumnos, las peculiaridades de las asignaturas, etc. (Varcácel, 2003, pp.85)

2. Práctica docente

Hablar del docente universitario en relación al desempeño de su trabajo, requiere plantear los modos de concebir esta labor. Por años ha evolucionado la ciencia y con ella no sólo los conocimientos, también la forma de entenderlos, transmitirlos o compartirlos en el aula. Debido a ello, las escuelas y sobre todo los docentes han cambiado, algunos han adoptado un enfoque específico de acuerdo a sus concepciones y otros tantos han recorrido un camino de transformación, con la finalidad de acercarse cada vez más a una práctica efectiva.

2.1 Modelos de profesorado

Los modelos del profesorado describen el trabajo y función que desempeñan los docentes en el aula, identificando las características que permiten definirlo como un docente técnico, reflexivo o crítico. Para determinar el modelo que le corresponde al profesor, se considera principalmente el modo en que desarrolla una clase, la didáctica que implementa y su concepción del aprendizaje.

2.1.1 El profesor como un “experto técnico”

De acuerdo a la aportación de Contreras (2001), la práctica del profesor técnico es de tipo instrumental, dirigida a la solución de problemas a partir del conocimiento teórico y técnico que le proporcionan la investigación científica. Se apoya de la ciencia para determinar diagnósticos, procedimientos, análisis y

solución de cualquier situación en el aula, de tal manera que se encargue exclusivamente de ejecutar y dominar ese conocimiento (Contreras, 2001, p.64).

Dentro de este tipo de práctica se presentan tres características en el desempeño docente. La primera es *la dependencia profesional*, se refiere a que el docente se convierte en un experto llevando a cabo las técnicas, pero no dispone de habilidades o destrezas suficientes para crearlas, por ello se genera una relación de jerarquía y dependencia hacia los investigadores, ya que son éstos quienes le proporcionan el conocimiento previo habrá de ejecutar y el cual considera necesario para poder atender la enseñanza. La segunda característica es *irreductibilidad técnica*, que pone en evidencia la diversidad de situaciones y variables que pueden ocurrir en la enseñanza, y las cuales escapan de investigaciones de la ciencia aplicada. En estas situaciones el docente puede hacer uso de la intuición, improvisación, de su creatividad, etc. sin embargo los docentes técnicos, suelen limitarse cuando existe un arraigo fuerte hacia la racionalidad técnica.

La tercera característica es *la autonomía ilusionaria*. En este tipo de prácticas, se considera que el profesor tiene un control absoluto porque dispone de un conocimiento especializado sobre cómo resolver los problemas, incluso puede predecir los resultados, pero en realidad actúa como un simple ejecutor, su autonomía para actuar, tomar decisiones o enfrentar una situación, está apegada a las disposiciones de los investigadores (Contreras, 2001, pp.67-72).

3.1.2 El profesional reflexivo

Sobre este modelo de profesor, Contreras (2001) describe la práctica de un docente que se aleja de la rigidez de las reglas, técnicas y procedimientos instaurados por la ciencia. En cambio, atiende las situaciones a partir de su juicio y razonamiento, es libre de tomar decisiones en función de su criterio y experiencia.

El docente se convierte en un profesional reflexivo de su práctica y de otras intervenciones para atender las situaciones que se le presentan en el aula, a diferencia de un profesor técnico, este profesional comprende que no hay un

repertorio para todos los casos y por ello debe aplicar su capacidad de análisis para resolver de la mejor manera posible los problemas (Contreras, 2001, pp.67-72).

El profesional reflexivo también es identificado como un investigador en el aula al analizar sus acciones. Es un docente que identifica cualidades, examina y determina valores, actitudes y demás elementos que caracterizan a la docencia como un *arte*. Debido a esa sensibilidad artística, deben desarrollar diferentes habilidades o realizar juicios equitativos ante un dilema. Estos elementos forman parte de una racionalidad práctica, la cual dista de ser técnica y le imprime un carácter ético y moral al desempeño del docente. Todos estos atributos distinguen al profesor reflexivo, y se le otorga una autonomía profesional a través de la *deliberación*, atributo con el que puede emitir un juicio, aun cuando en ocasiones sea juez y parte o cuando actúe bajo sus propias concepciones.

También, se pone en evidencia lo polémico que es dejarle dicha deliberación a un individuo (docente), cuando los problemas tienen una naturaleza plural, pero se argumenta que el profesor conoce más al estar inmerso en ese contexto y un problema no puede ser determinado desde afuera, lo que origina un debate abierto ante esa autonomía del enseñante (Contreras, 2001, pp.83,84, 94 y 96).

3.1.3 El intelectual crítico

Referente a este modelo de profesor, Contreras, (2001) analiza el cambio de un profesional reflexivo hacia uno crítico y transformador. En este proceso, el autor identifica que el concepto de *reflexión* está sobre valorado, se abusa tanto de su uso que se encuentra en cualquier autor o corriente pedagógica debido a su aceptación; siendo entonces para muchos una carátula vacía de contenido. También se hace hincapié en el *docente investigador*, el cual analiza sus acciones para prever como actuar y mejorar aspectos de su desempeño. Tanto la reflexión como la investigación de estos profesionales son procesos individualistas, donde se valoran sus acciones dentro de un espacio limitado, el aula, sin considerar tantos aspectos que están presentes en el ámbito social de los alumnos, y de él

como miembro que se incorpora a un escenario específico (Contreras, 2001 pp. 99-101).

El cambio hacia el intelectual crítico, requiere una práctica docente más compleja e incluyente, donde los problemas se aborden de manera plural, observando la situación desde diferentes posturas, incluyendo factores que salen del espacio inmediato, trasladándose al contexto y entorno social en que se desarrollan los alumnos, preguntándose incluso por el origen histórico y político que hay detrás. De esta manera se va más allá del ámbito áulico o institucional para reflexionar sobre las problemáticas.

En el caso de las prácticas de enseñanza, el docente crítico recurre a cuatro fases en su proceso de reflexión: *descripción, información, reconstrucción y confrontación*, preguntándose respectivamente: ¿Cuáles son mis prácticas?, ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?, ¿Cómo podría cambiar? y ¿Cuáles son las causas? (Contreras, 2001 p.125). Este tipo de prácticas le permitirá mejorar y hacer una autorreflexión que en el caso de estos docentes se apoyarán de alguna teoría crítica o un ilustrador que le aporte conocimiento para encaminar sus decisiones hacia la justicia y la democracia. Procesos que les transmitirá también a sus alumnos, para propiciar este tipo de habilidades y reflexión.

2.2 Modelos de explicación de la vida docente en el aula

Estos modelos permiten entender la práctica que desarrolla el docente desde diferentes perspectivas. Cada modelo incluye características relevantes para expresar como es la vida del docente en el aula. Iniciando con un modelo simple y reduccionista, pasando por otro modelo mediacional que le adjudica responsabilidad tanto al docente como al alumno en el proceso, hasta llegar a un modelo ecológico que describe la práctica docente a partir de diferentes variables, desde una perspectiva compleja, como un entramado social.

2.2.1 El modelo proceso-producto

De acuerdo con las aportaciones de Pérez (2008), en este primer modelo, se describe de manera simple y reduccionista el proceso de enseñanza y

aprendizaje, considerando dos variables principales, el rendimiento del alumno y el profesor. En base a ellos, se establece un fenómeno de causa y efecto, en el cual la variable dependiente es el rendimiento del alumno y la responsabilidad total al desempeño es del profesor (variable independiente). Bajo esta perspectiva, quien se interese por investigar el proceso de enseñanza se dedicará a determinar el estilo o métodos de enseñanza del profesor (proceso) y cuantificar el rendimiento del estudiante, ya que en relación al primero se define el aprendizaje del alumno (producto), considerando todo esto como procesos y elementos observables y medibles (Pérez, 2008.pp. 82 y 83).

Continuando con el análisis de este modelo, es importante mencionar que fue un modelo inicial para tratar de entender la vida en las aulas. Su uso se remonta de los cuarenta a los setenta. La simplificación en las variables relacionadas ha sufrido un abandono progresivo, y se le han hecho varias críticas, entre ellas las siguientes:

1. *Carácter reduccionista*, al considerar sólo los elementos observables y cuantificables del alumno y del profesor.
2. *Modo unidireccional de influencias del profesor hacia el alumno*, situación que no es así de sencilla, hay otros miembros con los que interactúa. En el caso del alumno, también sus actitudes influyen en su aprendizaje.
3. *Descontextualización*, ya que las conductas tanto del profesor como del alumno dependen de su entorno y contexto, mismas que pueden cambiar en otras circunstancias y deben ser consideradas en el análisis.
4. *Restricción en el producto*, ya que las medidas cuantificables y estadísticas para valorar el aprendizaje son estrictas y consideran en su mayoría aspectos semánticos, no procesuales o de resolución de problemas cotidianos.
5. *Instrumentos rígidos*, por ejemplo, para realizar la observación, debido a la necesidad del observador por establecer criterios o categorías, dejando fuera situaciones atípicas.

6. *Desvaloración a los contenidos*, debido a ello no se considera que el estilo de enseñanza y el clima del aula puede variar.
7. *No considera el alumno activo mediador*, y las estrategias docentes no surtirán efecto, a menos que se activen en el alumno sus estructuras psicológicas. (Pérez, 2008, pp. 83-85).

Estas críticas presentan un área de oportunidad para considerarse dentro del análisis de enseñanza y aprendizaje, ya que en la actualidad no se considera al alumno como un sujeto pasivo y receptor del enseñante, por el contrario, es un elemento activo en el proceso. El intercambio entre ambos permite desarrollar diferentes habilidades, y la valoración de la eficiencia del docente es un conjunto de más elementos que interactúan en el aula; de lo contrario, se estaría hablando de conductismo o de un proceso mecanicista (Pérez, 2008, p.86).

2.2.2 El modelo mediacional

De acuerdo con las aportaciones de Pérez (2008), este modelo contempla como variable mediadora al profesor y al alumno, cada uno de ellos contiene características importantes que determinan los efectos logrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para profundizar en el papel que desempeñan en el aula, se detallan a su vez dos modelos mediacionales, uno centrado en el profesor/a y otro centrado en el alumno/a.

El primero, habla de la trascendencia de las características del profesor, su forma de planear, de actuar, reflexionar, su comportamiento, etc. ya que estos elementos son la muestra de sus *creencias pedagógicas*, es decir, la forma en cómo el docente concibe que debe desempeñarse para lograr de manera efectiva la enseñanza y el aprendizaje. Estas construcciones mentales son parte de su *pensamiento pedagógico*, resultado de los procesos de socialización entre colegas, por su propia experiencia y conocimientos adquiridos. La práctica docente bajo este modelo es desarrollada según su criterio como profesional y no se deja guiar por recetas o técnicas de otros, sino por lo que ha interiorizado su pensamiento pedagógico sobre su deber ser en el aula (Pérez, 2008, pp. 86 y 87).

El *modelo mediacional centrado en el alumno/a*, les otorga un papel activo a los alumnos, considerando que no sólo influyen las acciones del docente, también el procesamiento intelectual en el alumno, determinado por un proceso cognitivo que involucra la atención, organización, estructuras mentales, etc.

De esta manera, el pensamiento y comportamiento tanto del profesor como del alumno intervienen de manera activa y correlacionada para desarrollar el binomio entre enseñanza y aprendizaje; no obstante, a este modelo también se le encuentran algunas limitaciones, una de ellas es su énfasis en argumentar con explicaciones psicológicas lo que sucede en los alumnos y la manera de actuar del profesor, también se aprecia que este modelo en general analiza a los individuos de manera individual, dejando de lado su realidad exterior, contexto y ámbito social en el que se desarrollan y el cual influye en su actuar y en los resultados (Pérez, 2008, pp. 87 y 88).

2.2.3 El modelo ecológico

De acuerdo con las aportaciones de Pérez (2008), este modelo considera la enseñanza como un proceso social en el que surgen diferentes redes y se incluyen otras variables no consideradas en modelos anteriores, sólo asume de ellos la relación activa y recíproca entre profesor y alumno.

El análisis sobre la práctica del docente y el desempeño del alumno es definido como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes factores, sistemas y mecanismos en un entramado social, el cual se contextualiza de modo que pueda enriquecerse el análisis del comportamiento de cada sujeto involucrado. El espacio áulico es considerado multidimensional e imprevisible. Dentro del modelo o enfoque ecológico se encuentran a su vez dos modelos, el modelo *Tikunoff* y el modelo *Doyle*, ambos consideran prioritarias las variables contextuales (Pérez, 2008, p. 89).

En el *modelo de Tikunoff*, se incluyen tres tipos de variables que determinan el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo tanto en el alumno como en el profesor. El primer tipo son las *situaciones* y se refieren a los elementos que influyen en el clima físico y psicosocial donde se desenvuelven

alumnos y profesor. El segundo tipo son las *experienciales*, es decir todo el cúmulo de experiencias y aprendizajes previos con los que llega al aula el alumno y el docente, mismos que determinan comportamientos y modos de ver el aprendizaje.

Y el tercer tipo, las variables *comunicativas* en diferentes niveles: el intrapersonal es el mecanismo por el cual se incorporan los saberes al sujeto, el interpersonal permite que se intercambie la información para luego ser interiorizada y el nivel grupal son los mensajes que el alumno recibe como miembro de una organización y este grupo funciona como procesador de la información. Con estos tres tipos de variables y niveles de comunicación, el modelo ecológico convierte el aula en un espacio complejo que conecta diferentes redes para construir el aprendizaje como un sistema (Pérez, 2008, pp.90 y 91).

El *modelo de Doyle* describe un espacio de interacción entre el profesor y alumno bajo ciertas particularidades que describe como subsistemas. El primero son las *tareas académicas*, y el segundo es *la estructura social de participación*.

Sobre las tareas académicas y en general sobre las interacciones en el aula, se menciona la evaluación como un intercambio más o menos explícito, por el cual los alumnos regulan su conducta y su forma de trabajo, incluso se señala que es una forma de actuar del alumno por las calificaciones, una negociación que puede ser democrática cuando el docente es abierto al diálogo o un sistema autoritario en el caso de los profesores inapelables, los cuales determina sus reglas.

En cuanto a la estructura de participación, se menciona que el comportamiento de los sujetos está influido por el clima de trabajo, patrones culturales, roles, estereotipos, etc. porque necesariamente en el modelo ecológico hay relaciones sociales que permiten la interacción y le dan significado a lo que se experimenta y aprende (Pérez, 2008, pp. 92-94).

3. Competencias en el profesor

Las competencias forman parte del discurso oficial en distintos niveles educativos incluyendo el superior, el tema ha sido abordado por diferentes teóricos para analizar su origen y trascendencia en el ámbito profesional. A la fecha se mantiene

en discusión, ya que presenta algunos vacíos epistemológicos que han sido interpretados de maneras distintas a partir de diversas perspectivas. De igual manera, su funcionalidad ha sido cuestionada; sin embargo, actualmente constituye un parámetro de valoración sobre la calidad docente y por consiguiente un aspecto a considerar en el perfil del profesor.

3. 1 Competencias del profesorado

En cuanto al profesor universitario también se discute el tema de las competencias, de ahí que la aportación de Gimeno (2008) con sus diez tesis sobre las competencias, siendo una postura pertinente para ser considerada.

Gimeno (2008), comenta inicialmente que el auge de las competencias se ha presentado en diferentes escenarios del ámbito educativo con aplicaciones y usos distintos, de ellos se distinguen, tres: el primero es que reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas o tradicionales, considerando que carecen de funcionalidad práctica; el segundo es un enfoque utilitarista en el cual las competencias son usadas en la formación para generar competencias y habilidades; el tercero es su uso en el enfoque de enseñanza por competencias, para reflejar una supuesta efectividad docente en la cual se logren adquirir las capacidades intelectuales, conductuales, expresivas, etc. (Gimeno, 2005, pp.15 y 16). Sin embargo, de tras de estos usos hay un discurso que merece ser planteado y al respecto se enlistan las siguientes tesis que el autor cita para analizar a fondo el tema.

Tesis 1. El lenguaje no es inocente

Sobre esta aseveración, el autor pone de manifiesto que la elección del lenguaje y en particular el término *competencia* no es una cuestión arbitraria, sino que tiene que ver con la sociedad en la que se usa, en este caso una sociedad industrial cada vez más globalizada. También expresa que se le ha cargado de diferentes significados lo que lo convierte en equivoco y adaptable.

Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen

En relación a esta tesis se encuentra la gran cantidad de informes y evaluaciones externas que se realizaron al sistema educativo previo a su aparición, en dichos reportes se muestran las necesidades y realidades del sistema, pero desde una perspectiva general con la finalidad de instaurar indicadores que posteriormente se convirtieron en las competencias clave para una reconstrucción.

Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para la producción en la educación

Este apartado señala que evaluación de las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no, ya que son un proceso en evolución. Tampoco pueden extraer guías y simplemente reproducirlas porque precisamente la pedagogía en el universitario debe suscitar la crítica de temas como este, se puede tener inquietudes y preocupaciones sobre el mundo laboral pero no por ello actuar como el mundo demanda (Gimeno, 2005, pp.17,18,27-30).

Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje a cerca de las competencias tiene su historia particular

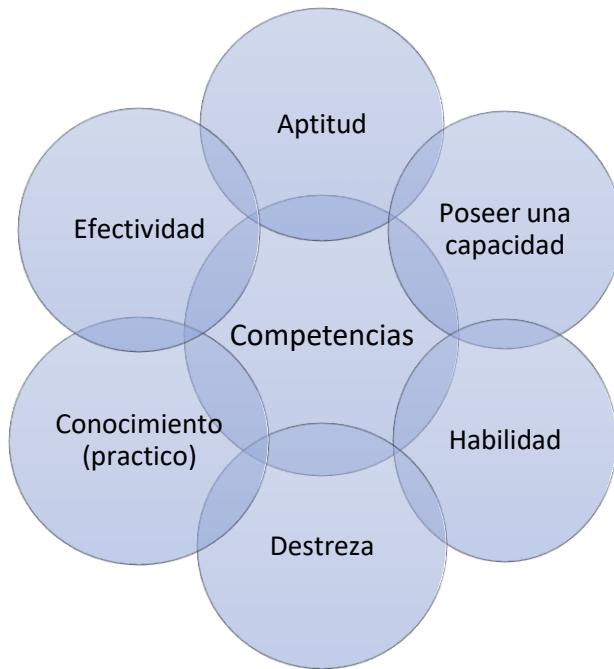
Esta conclusión del autor explica el origen o antecedente que implantó el lenguaje de competencias, explica que fue a raíz de la convergencia de una política común de educación. En el caso europeo se instauró el currículum como empresa y los programas de formación se dirigieron a este tema, más tarde, este sistema se homologó en México y a raíz de ello se comenzaron a introducir algunos conceptos y más tarde reformas.

Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta para empezar la comunicación

Esto se debe a que el término “competencia”, es asociado a diferentes contextos y usos, por lo tanto, su significado tiene diferentes interpretaciones, como puede observarse en la figura 6.

Figura 6

Concepto de competencias



Nota. Adaptado de Gimeno, J. (2008) p. 36, Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Morata.

Tesis 6. Si no hay recuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuáles y cuántas son

Esta premisa del autor se aprecia en la variedad de propuestas sobre competencias, lo que puede interpretarse como algo poco viable en términos educativos, porque no se ha precisado en un mapa de competencias que apliquen para todos, como suelen ser los principios en educación (Gimeno, 2005, pp.31,32,35,36,40).

Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias.

Este se explica porque a medida que se complejiza la competencia es más difícil identificar una estrategia o procedimiento para provocarla en otra persona, y en especial las competencias actitudinales representan un reto mayor para reproducirlas y esa matriz generadora de competencias se reduce sólo a conocimientos específicos y prácticos.

Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales

Aquí se pone de manifiesto que estos organismos cuentan con un gran apoyo para difundir sus propuestas por los medios de comunicación, pero su utilidad puede ser puesta a debate, por ejemplo, su propuesta de competencias para educación primaria que consta de miles de competencias a generar y evaluar para el profesorado.

Tesis 9. A veces se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales.

Al respecto, las competencias aparecen como una solución a los grandes males de la educación y su simple definición ha generado incertidumbre, se ha convertido en uno de esos problemas, ocultando realidades apremiantes.

Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer

Esta última conclusión del autor es una invitación a no abandonar las fuentes de conocimiento y creencias sobre una educación que aún es posible por aparentes innovaciones (Gimeno, 2005, pp.41,43,49,50,53-55).

Otra aportación interesante sobre el tema de las competencias es realizada por Tobón (2005), para el autor, las competencias tienden a ser conceptualizadas como comportamientos observables que suponen éxito, de manera resumida, las competencias son definidas como “saber hacer en contexto”. Sin embargo, el tema es complejo y considera que hay elementos vagos y mal interpretados, han sido adoptados como una moda, por ello, realiza un análisis más profundo, expone una *cartografía conceptual* sobre las competencias, con base en dimensiones, sobre las cuales se extraen los siguientes elementos y aseveraciones (Tobón, 2005, p.42).

Dimensión 1. Análisis nocial. En él se detectan vacíos y desacuerdos sobre su definición, también suele ser un término confuso en relación a sus fines.

Dimensión 2. Análisis del término competencia. Se menciona que su significado es antiquísimo y se refiere a dos términos: competir y competir, pudiendo dar origen al sustantivo competencia y al adjetivo competir (rivalizar) o competir (apto o adecuado).

Dimensión 3. Usos culturales del término competencia. Se refiere a los múltiples significados que puede adoptar la palabra de acuerdo con la situación o el contexto, si se está usando para hablar de idoneidad, de rivalidad, capacitación, etc.

Dimensión 4. Dimensión de transdisciplinariedad. De acuerdo al autor, la noción de competencia proviene de un paradigma teórico de diferentes disciplinas como la sociología, psicología, lingüística, etc.

En conjunto, lo define como un concepto complejo y ambiguo, constituido por categorías, vínculos, nociones y con amplias clasificaciones y características (Tobón, 2005, pp.43-46).

Como parte de su análisis también menciona algunos problemas fundamentales que detecta en este tema de las competencias, sobre ello opina que el “saber hacer” enfatiza en lo procedural dejando de lado la comprensión de los hechos y la cuestión de los valores, en cuanto al desempeño, este queda resumido en la solución de problemas sin asumir propiamente su responsabilidad, por último, menciona que el saber hacer y el conocer se asumen de manera separada y se aprecia un “hacer” limitado dejando de lado las acciones interpersonales (Tobón, 2005, p.42).

3.2 Características de las competencias

En el análisis realizado por Cano (2005) se definen las competencias como un conjunto de habilidades que requieren ser puestas en práctica, en el caso del profesional, menciona que hay competencias *transversales y específicas*. Las primeras se relacionan con la participación del docente, por ejemplo, al trabajar en equipo, mientras que las específicas se refieren a las actividades que sólo puede desempeñar el profesional debido a su conocimiento disciplinar, por ejemplo, realizar un cálculo, hacer alguna prueba de laboratorio, etc..

No obstante, esta clasificación es considerada por el autor como términos coloquiales ya que las competencias son más que habilidades y capacidades esporádicas o específicas, citando que “ la competencia sólo se revela si se posee

cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática (Cano, 2005, pp. 20 y 21). Para que ocurra así, el autor en cuestión propone un conjunto de características que debe reunir la competencia, y son las siguientes:

1. *Carácter teórico-práctico.* Esta característica obedece a la necesidad tanto de saberes técnico y académicos, como a su relación con una acción, ya que sólo se puede identificar la competencia si el saber está siendo utilizado para resolver alguna situación o conflicto.
2. *Carácter aplicativo.* Esta es una de las principales características que definen a las competencias, y es definida como la capacidad de movilizar y transferir los conocimientos y capacidades a diferentes situaciones. Para pasar del saber hacer al saber actuar.
3. *Carácter contextualizado.* Establece que la movilización de una competencia toma sentido en cada situación, siendo estas distintas ya que el contexto educativo es heterogéneo, lo que la convierte en un saber hacer flexible.
4. *Carácter reconstructivo.* Indica que las competencias no se adquieren simplemente de a raíz de una formación inicial, ya que se crean y crean de manera continua, por ejemplo, en la formación continua.
5. *Carácter combinatorio.* Se refiere a la necesidad de integración de los elementos que conforman la competencia (conocimientos, procedimientos y actitudes), sólo así se puede poseer la competencia.
6. *Carácter interactivo.* Ya que las competencias no pueden ser entendidas de manera individual, por el contrario, surgen a partir de la interacción con los demás y con el contexto. Siendo parte de un desarrollo profesional que se mejora a partir de la interacción con otros y buscando soluciones en conjunto (Cano, 2005, pp. 22-24).

3.3 Clasificaciones sobre las competencias

Perrenoud (1999) en sus aportaciones sobre el tema de las competencias, plantea una clasificación sobre las *nuevas diez competencias para enseñar*. En este trabajo, aborda la profesión docente de manera concreta a través de este conjunto de competencias que, de acuerdo a sus propósitos, son un inventario que pueden contribuir a redefinir la profesionalidad del profesor. La intención de esta propuesta es orientar la formación continua de acuerdo a las renovaciones del sistema educativo, y así como las autoridades utilizan algún referente para evaluar o formar al profesorado, esta propuesta de competencias pueda ser un referencial para lograrlo (Perrenoud, 2005, p.7). Dicho trabajo está compuesto por las siguientes diez familias de competencias.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2005, p.10).

Esta es la construcción teórica establecida por el autor, misma que no es considerada definitiva o exhaustivo ya que la sociedad y las problemáticas son cambiantes.

Goñi (2005), en su estudio sobre diversos elementos de la Educación Superior, realiza el análisis sobre las competencias, las considera de manera general como una capacidad para enfrentarse con garantía de éxito a una situación, y en especial, pone énfasis en relacionar a la competencia con la solución de problemas, pues considera que las concepciones sobre el término “competencia” suelen estar caracterizadas por elementos vagos.

En relación a los tipos de competencias menciona que lo más habitual es identificar las competencias como generales y las específicas, las primeras asociadas a una aplicación muy amplia, y las segundas, consideradas para la ejecución de actividades concretas y especializadas; sin embargo, atendiendo a su concepto de competencia, habría que remitirse a la solución de problemas para establecer una mejor tipología de competencias. En ese tenor considera que deben clasificarse en función del tipo de situación que enfrenta el profesorado (Goñi, 2005, pp.88-90).

Su propuesta de clasificación está constituida de la siguiente manera:

1. *Epistémicas.* De acuerdo con el área de conocimiento estarían relacionadas con las capacidades de comprensión, elaboración, memorización y utilización de la información propia del área de conocimiento.
2. *Reflexión y autoaprendizaje.* Se refiere a la capacidad de análisis, resolver problemas, investigar, aprender, motivación, etc.
3. *Comunicativas.* A partir del uso de herramientas escritas, orales y tecnológicas para comunicarse con profesionales, expertos, alumnos, etc.
4. *Interpersonales-asociativas.* Sobre su capacidad de crítica y autocrítica, saber trabajar en diferentes contextos, mostrar compromiso ético, aprecio a la diversidad, etc.
5. *Organización y gestión.* Para planificar, organizar y llevar a cabo proyectos, así como la búsqueda de recursos, conocimientos y tecnologías (Goñi, 2005, p.97).

Por último, Zabalza (2003), aporta una clasificación distinta, considerando diez competencias a cerca de los conocimientos, destrezas y tareas que debe llevar a cabo específicamente el docente universitario.

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Manejo de las nuevas tecnologías.

5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza 2003, p.127).

Estas competencias son consideradas esenciales para su rol docente dentro de las tres funciones citadas por el autor como *enseñanza, investigación y gestión*. Dichas competencias envuelven al profesor en relación a cómo *debe* ser (profesores y profesoras competentes) y en lo que se *debe hacer* (formar estudiantes en competencias profesionales), es decir incluye las competencias como elementos formativos para el profesor, así como para su desempeño en la docencia de calidad (Zabalza 2003, p.1234 y 126). Entendiendo en cada una de ellas lo siguiente:

1. *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Se refiere a la capacidad del profesorado para diseñar un programa adaptado a las circunstancias y medios del alumno, con la finalidad de facilitarle el aprendizaje. Esta competencia busca un equilibrio entre una programación que puede proporcionar la institución, y la iniciativa propia de adecuarla a las necesidades del estudiante, e introducir una visión propia de la disciplina. (Zabalza, 2003, pp.127 y 128).

2. *Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*, esta competencia está directamente relacionada a la planeación, pero hace hincapié en la importancia de seleccionar el contenido desde el punto de vista científico y didáctico, estableciendo a partir de esto un orden lógico y en sintonía al avance o comprensión del alumno.

3. *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas*, esta competencia comunicativa debe permitir al alumno la comprensión de las ideas o mensajes que emite el docente, evitando la redundancia, con buen volumen y claridad al expresarse.

4. *Manejo de las nuevas tecnologías*, se refiere a utilizar la tecnología como un recurso tanto de la enseñanza como del aprendizaje, mediante el cual se favorezca la interacción con los alumnos y a la vez se generen clases atractivas.

5. *Diseñar la metodología y organizar las actividades*, esta competencia hace referencia a elegir el método didáctico adecuado para ejecutar las clases, lo cual incluye considerar la organización de equipos, espacio y de los materiales (Zabalza, 2003, pp.135, 136, 144 y 162).

6. *Comunicarse-relacionarse con los alumnos*, esta habilidad puede considerarse como una competencia transversal, e implica una relación idónea con los alumnos, realizando dinámicas que generen un clima adecuado entre profesor y alumnos dirigidas a mejorar el aprendizaje.

7. *Tutorizar*, esta competencia implica ser guía y apoyo para los alumnos, para ayudarles a resolver problemas tanto de la disciplina que se imparte como de su carrera en conjunto.

8. *Evaluar*, esta competencia es entendida como un proceso formativo, a través del cual el profesor puede recoger información oportuna y suficiente para emitir juicios y valorar el aprendizaje que están teniendo sus alumnos.

9. *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*, para que el docente cuente con esta competencia debe realizar constantemente el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula, de ser posible se documenta para investigar a fondo, y posteriormente presenta informes o publica artículos sobre los hallazgos.

10. *Identificarse con la institución y trabajar en equipo*, esta competencia transversal tiene que ver con que tanto se sabe y quiere trabajar de manera colaborativa con el personal y docentes, identificándose con la institución, estableciendo relaciones académicas, sin sacrificar su originalidad entre colegas (Zabalza, 2003, pp. 202, 220, 229 y 279)

4. Evaluación del perfil del profesor universitario

Tejedor y Varcácel (1995), abordan el tema de la evaluación del profesor universitario, y comienzan por señalar que la evaluación del profesorado, de la

docencia y de la universidad son distintas debido al objetivo que tiene cada una; la evaluación del profesor persigue un objetivo individual, mientras que las otras dos se guían principalmente por objetivos institucionales.

En este caso apremia desarrollar el análisis del primer tipo de evaluación; no obstante, de acuerdo a los argumentos del autor, es difícil realizar un consenso sobre los atributos o elementos a valorar porque se carece de un perfil de “buen profesor”, lo que se traduce en una deficiencia de modelo teórico como referencia, por ello es considerada como “fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, integrantes de un programa de evaluación amplio que incluya necesariamente referencias a diferentes elementos de la institución universitaria: programas, docentes, recursos, capacitación cultural y profesional de los estudiantes, potencial investigador, etc.” (Tejedor y Varcácel, 1995, p.94).

Debido a la complejidad expresada y a los diferentes elementos o fuentes de información considerados relevantes para llevar a cabo este proceso de valoración, la propuesta de los autores es un modelo global en el cual se incluyen los siguientes apartados:

1. Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías).
 - opinión de los alumnos
 - autoinforme del profesor
2. Evaluación de la actividad investigadora.
 - con indicadores de calidad, cantidad y utilidad social y académica de las producciones.
3. Evaluación de la actividad departamental
4. Evaluación de carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social...).
5. Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor.
 - condiciones académicas, personales e institucionales como la carga docente, organización académica, disponibilidad de recursos, formación docente e investigadora, características de los alumnos... (Tejedor y Varcácel, 1995, p.95)

Las aportaciones de los autores en cuestión, establecen en su propuesta que este tipo de evaluación debe regirse por un principio formativo que brinde la oportunidad de retroalimentar al docente para mejorar su desempeño y calidad en la enseñanza, siendo esto determinante incluso en la aceptación de la evaluación al profesorado. A diferencia del enfoque sumativo, este tipo de evaluación es mejor vista por el docente al ofrecerle un desarrollo profesional, mientras que las evaluaciones sumativas ofrecen desarrollo de tipo institucional y por su función, la actitud del docente suele ser de rechazo al sentirse hostigados o acosados.

4.1 La evaluación como proceso de negociación

De acuerdo con las aportaciones de Apodaca y Grao (1996), *el proceso de negociación* en la evaluación es lo que permite una participación auténtica de los involucrados en dicha valoración. El autor propone que la evaluación se desarrolle bajo un modelo constructivista, considerando que, en el ámbito de educación superior, las universidades cuentan con un gran número de participantes, independientemente del sujeto o sujetos de análisis. Por ello, considera viable que se desarrolle una metodología bajo este modelo.

Sobre las características que deben estar presentes, se resalta la necesidad de un consenso y negociación entre todos los implicados y llevar acabo un concentrado de elementos contextuales. Se propone utilizar los *indicadores de rendimiento*, mismos que son favorecidos por un paradigma cuantitativo, pero se podrá adecuar con elementos cualitativos para enriquecer en análisis (Apodaca y Grao, 1996, pp. 80-82).

Los puntos principales en esta aportación, son los procesos participativos y no autoritarios, para implicar a los involucrados y establecer una corresponsabilidad futura con los planes de mejor, otro punto esencial es elaborar indicadores de rendimiento, ya que estas herramientas permiten una mejor organización y sistematización de la información, con ellos se aproxima a la realidad que se estudia. Por último, también se menciona que este tipo de indicadores constituyen un elemento muy importante para dinamizar, simplificar y agilizar el debate y negociación de los afectados (Apodaca y Grao, 1996, p. 84).

4.2 La evaluación de acuerdo a quien la realiza

De la orden (1987), describe el proceso de evaluación del profesor universitario a partir de la valoración de sus funciones dentro de las IES, resaltando que deben establecerse criterios de evaluación acerca de su logro en los objetivos docentes, investigadores y de servicio social, ya que son estas las actividades que todo profesor universitario debe cumplir y, además, en función de ellas se determina su eficacia y competencia profesional, de tal manera que “la evaluación de un profesor consiste fundamentalmente en determinar su competencia y eficacia; por tanto, los criterios de eficacia docente serán, a su vez, los criterios o pautas referenciales para su evaluación” (De la orden, 1987, p.14).

En la aportación de este autor, se mantienen tres categorías a considerar en los instrumentos evaluadores (docencia, investigación y servicio social), y se discute esencialmente sobre los *predictores de eficacia* (como los nombra este autor), es decir los encargados de realizar la evaluación para medir dicha eficacia sobre el perfil simplificado del profesor. Sobre estos predictores se establecen los siguientes apartados.

4.2.1 Evaluación del profesorado por parte de los alumnos

En el estudio realizado por De la orden (1987), el juicio de los estudiantes es uno de los mecanismos de evaluación más utilizado y su aplicación es variada, desde instrumentos informales hasta aquellos que usan escalas de valoración. También menciona que el instrumento estelar es el cuestionario, con un ítem para cada atributo del profesor, y en pocas ocasiones se utilizan las valoraciones generales que lo califiquen como “bueno, malo, competente o incompetente”. Para medir la confiabilidad del instrumento, se recurre a los análisis factoriales para determinar la validez y fiabilidad y en su estructura básica se han determinado cuatro factores que suelen estar presentes en el cuestionario:

1. Destreza comunicativa.
2. Relación/interacción con los alumnos (participación).
3. Grado de estructura, organización y control de la clase.
4. Exigencia académica (dificultad). (De la orden, 1987, pp.15 y 16).

Otro elemento interesante que se destaca en este tipo de evaluaciones es la relación entre las características de profesor y del alumno en las calificaciones, ya que los alumnos con una motivación interna suelen calificar alto a los docentes que no se caracterizan por una excelente estructura y control del aprendizaje, y los alumnos que requieren de una motivación externa valoran alto a los profesores que si muestran ese dominio del aprendizaje, quizás porque confirmen su eficacia en relación a la ayuda que se les brida. También influye la calificación del alumno para valorar al docente y a la institución, sobre todo cuando se tiene un promedio muy bajo, ya que suele haber resentimiento, desconfianza y hasta falta de respeto al otorgar una evaluación desde su juicio como alumno (De la orden, 1987, p.17).

Tejedor y Varcácel (1995) también analizan el papel de los alumnos en las evaluaciones del profesorado, bajo su criterio, consideran viable que los alumnos realicen este tipo de valoraciones, incluso mencionan que el uso de cuestionarios con escalas de valoración proporcionan el mejor criterio sobre la instrucción o enseñanza del profesor, ya que son los usuarios principales, y debido a ello, este instrumento es de los más utilizados y en ocasiones el único al recurrir para valorar la docencia del profesor.

Sobre la estructura de estos instrumentos, se menciona que suelen ser preguntas cerradas, y cada ítem corresponde a algún atributo del profesor, con la finalidad de valorar la eficiencia docente. Cuando el objetivo de estas evaluaciones sea la mejora individual del desempeño docente, se recomienda agregar la mayor cantidad de preguntas, ya que cuantos más ítems contenga, mayor será la información y, por lo tanto, de más utilidad para el docente (Tejedor y Varcácel, 1995, p.106).

Otro punto que señalan los autores, es que la evaluación al profesorado debe realizarse por medio de algún instrumento y descartar la posibilidad de relacionar el rendimiento del alumno con una valoración del desempeño del profesor, ya que hay muchos factores que pueden intervenir, por eso recomienda apoyarse en la información que proporciona el alumno sobre su experiencia y

profundizar tanto como se considere necesario pero evitar reducir la evaluación sólo en función del rendimiento académico.

4.2.2 Evaluación del profesorado por parte de comisiones de profesores o directivos del departamento

Sobre este tipo de evaluación, De la orden (1987) menciona que su uso es muy recurrente y en el contenido del instrumento, las preguntas o ítems, son excesivamente vagos o generales, también se identifican fines políticos e ideológicos en su aplicación y en los resultados que se obtienen. Debido a ello, el autor en cuestión propone regularlos y sistematizarlos, de tal manera que se eviten injusticias y sesgos, así como la medición de su fiabilidad.

En esta aportación del autor, se establecen algunos elementos importantes que pueden mejorar este tipo de evaluación, como son los siguientes:

1. Definición operativa de las variables y dimensiones a evaluar.
2. Establecimiento de normas y baremos precisos de calificación.
3. Introducir la observación sistemática del profesor.
4. Establecer listas de control para identificar la eficacia académica (De la orden, 1987, p.18).

En conjunto estos elementos se proponen para intentar ofrecer instrumentos más objetivos y precisos para extraer información que mejore al profesado.

4.3 Funciones de la evaluación

En el análisis sobre la evaluación que realiza De Miguel (1998), se encuentra una visión comprensiva de este proceso, rechazando las valoraciones simples o unilaterales que le adjudican la responsabilidad total al profesorado, por el contrario, consideran que cuando se le evalúe deben considerarse otros elementos como son los recursos asignados y los programas de selección y formación que se llevan a cabo.

Específicamente para el profesor, se propone que la evaluación abarque las funciones que configuran su profesión: las tareas docentes, los trabajos de

investigación y su participación en la gestión y extensión universitaria (De Miguel, 1998, p.67 y 68).

No obstante, se considera que la evaluación también obedece a ciertas finalidades o funciones debido a su utilidad, ya que, al ser útil, se considera necesaria por ofrecer alguna ventaja o provecho. En este sentido, la evaluación puede tener la función de *rendir cuentas*, ser una *estrategia de promoción* y en el mejor de los casos como *herramienta de mejora*.

Sobre la evaluación para la rendición de cuentas, De Miguel (1998), considera que, desde la perspectiva de las políticas públicas, existe una obligación social y moral por responder sobre el servicio educativo, expresa que la evaluación se convierte en una herramienta para que los administradores puedan rendir cuentas a la sociedad sobre dos aspectos importantes. Uno es informar sobre el grado de cumplimiento de los fines de la educación y el otro el sobre el uso de los recursos que se le asigna. Es decir, se habla de una función de *accountability*, que se justifica por realizarse bajo un recurso público. Lo que significa para el docente que su desempeño debe ser medible y efectivo, ya que la institución le contrata para recibir un servicio útil y provechoso (De Miguel, 1998, p.69).

Continuando con las funciones de la evaluación, De Miguel (1998), indica que la evaluación puede ser interpretada como una *estrategia de promoción*, esto ocurre cuando existe el interés por evidenciar la calidad docente y se opta por establecer un enfoque sumativo para recolectar todos los aspectos relativos a la eficiencia y la competencia docente (De Miguel, 1998, p.69).

La tercera función, es la evaluación como *herramienta para la mejora* y al respecto, se tiene una finalidad formativa, por medio de la cual, el docente tome conciencia sobre las fortalezas y debilidades individuales y de la institución. De esta manera, podrá elaborar algunas estrategias de intervención y fomentar su desarrollo profesional. Sin embargo; la dificultad radica en la audiencia a la que va dirigida la evaluación, porque para la institución, esta valoración debe proporcionar esencialmente indicadores de la eficiencia docente, mientras que para los

profesores y alumnos es más importante la promoción y la mejora a partir de dicho proceso (De Miguel, 1998, p.70).

En complemento a las funciones de la evaluación está la aportación que realiza De la orden (1987), el cual, aborda la función de la evaluación como *estrategia de selección y promoción del profesorado universitario*. Sobre este tipo de evaluaciones identifica una finalidad de tipo instrumental, ya que sirven para mejorar el desempeño docente, o bien, para tomar la decisión de selección o promoción del profesional evaluado. Por lo tanto, es una finalidad práctica, por medio de la cual los interesados pueden ofrecer alguna propuesta de trabajo, contrato o plaza al candidato mejor valorado, situación que ocurre en un inicio para la asignación de un puesto o empleo (selección), pero también se perfila como un proceso periódico en la promoción del profesorado.

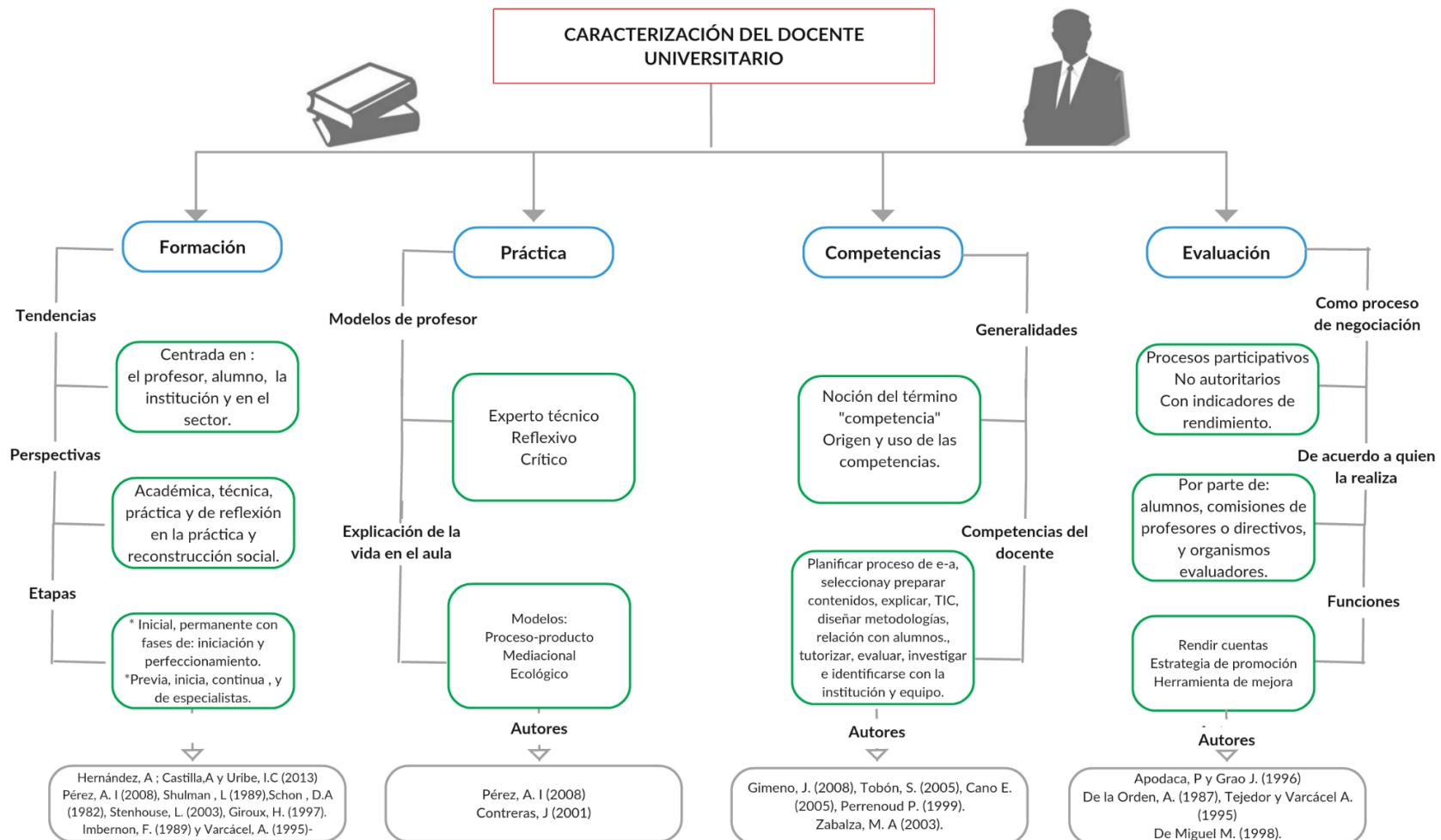
El proceso de evaluación en estos casos suele tener un carácter sumativo y requerir el cumplimiento de ciertos requisitos y esta rigurosa selección suele estar justificada en el alto concepto que tienen los profesionales y la sociedad sobre la función docente (De la orden, 1987, p.20).

Para cumplir con la función de selección y promoción, el autor en cuestión sugiere el uso de algunos predictores que ayuden a identificar la eficacia docente, se dividen en tres niveles, de acuerdo a la relevancia. *Los predictores de alta fidelidad* son las muestras de actividad docente e investigadora en situaciones reales, relacionando su función de docencia y de investigación; *los predictores de media fidelidad*, se constituye por el dominio de la ciencia que enseña y elementos de microenseñanza; *los predictores de baja fidelidad*, son las actitudes que muestra el docente hacia la enseñanza, así como su personalidad (De la orden, 1987, p.21.). Debido a la complejidad por identificar los predictores o establecer criterios objetivos para determinarlos, se propone que este tipo de evaluación se realice por períodos significativos en el ejercicio docente, evitando que se convierta en una evaluación mecánica.

Figura 7

Caracterización del docente universitario.

Diagrama de contenido del marco teórico



CAPÍTULO III. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se presenta un concentrado de las políticas educativas internacionales, nacionales y locales en relación con los docentes de la educación superior, las cuales se encuentran presentes en publicaciones oficiales, ya sean leyes, acuerdos, planes o documentos institucionales y versan sobre elementos fundamentales como son el tema de la formación (principalmente a partir de programas de actualización), el desarrollo profesional del docente incluyendo aspectos de su desempeño, cuestiones de evaluación por parte de algunos organismos y el tema de las competencias que deben tener en el ejercicio de su profesión. Lo cual representa un panorama general y local de los lineamientos que están dirigiendo el rumbo del profesor universitario.

De igual manera se considera pertinente presentar esta información, porque de estas políticas se desprenden los documentos normativos que son de observancia general, lo que representa una obligación y guía a seguir de acuerdo con lo establecido por la federación, estado u organismos particulares.

3.1. Lineamientos en el contexto internacional

En esta sección se presentan las políticas educativas sobre el docente universitario según la mirada de los organismos internacionales, desde una perspectiva global y económica. Se aborda principalmente el tema de formación profesional del docente de acuerdo con los organismos evaluadores, las tendencias internacionales, en las cuales se incluye el tema de las competencias digitales y académicas, en estas publicaciones se plasma la intención por aumentar el número de docentes calificados, así como la necesidad por fortalecer las redes de intercambio docente.

3.1.1. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU 2015

La Organización de las Naciones (ONU), a finales del 2015 publica la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una agenda integral y multisectorial que

contiene una visión transformadora para los 193 Estados miembros de esta organización, en ella establece compromisos globales y proyecta una alianza internacional para formar a los docentes universitarios a fin de que éstos puedan estar preparados para atender la demanda estudiantil.

Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (ONU, 2015, p. 13).

En este planteamiento se precisa la importancia de contar con una planta docente suficiente y preparada para erradicar las barreras de acceso al nivel terciario, especialmente en países en vías de desarrollo o menos favorecidos. Se habla de manera general de formarlos bajo los indicadores internacionales de países adelantados económicamente, sin especificar bajo qué perspectiva formativa o modelo de profesor requerido para abonar a la enseñanza de calidad establecida también en sus objetivos, sólo se enlistan las siguientes prioridades en la meta 4.c. “Garantizar que las condiciones de contratación, formación y desarrollo profesional de los docentes, y sus condiciones de trabajo, sean adecuadas” (ONU, 2015, p. 14).

En el planteamiento de la Agenda 2030, el docente es un eje primordial para la educación terciaria de sus países miembros, por el compromiso de educar a técnicos y profesionales para acceder al empleo o emprender, ya que es un indicador de desarrollo de los países. Por ello, busca empoderar a la figura del profesor, motivándolo y pidiendo a cada país que ofrezcan a sus docentes los recursos necesarios para que cuenten con las condiciones necesarias para su desempeño, lo cual se lleva a cabo de diferente manera según las condiciones del lugar. Este compromiso es la guía de las prioridades que debe tener cada miembro de la organización.

3.1.2. Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES): UNESCO 2009

La CMES se celebró en la sede de la UNESCO en París del 5 al 8 de julio de 2009 y consideró la conferencia anterior de 1998, así como los resultados y

recomendaciones de las seis conferencias regionales (Cartagena de Indias, Macau, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y Cairo) para determinar nuevas dinámicas en la educación superior y de sus integrantes. Al respecto sobre el docente de las universidades, se considera una política de formación dirigida a mejorar el desempeño del profesor a través de competencias pedagógicas y elementos de la investigación para desarrollar prácticas innovadoras, sobre esta política formativa se estipula el siguiente artículo:

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tornar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tornarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 2009, pp.107-108).

Este artículo también cita el tema de la actualización, sin relacionarlo con temas de evaluación o requisito para estímulos, sino como un medio para la mejora de su trabajo docente en el aula y de sus competencias como profesional.

Otro elemento que se establece en esta conferencia es el rol del profesor frente a las tecnologías, las cuales se describen como una herramienta que le permitirá mejorar sus clases y mantener una relación de mejora, utilizándolas para renovar sus contenidos, pero no para sustituir su labor en el aula.

Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología

... es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. La nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. (UNESCO, 2009, pp.109-110)

3.1.3. La educación superior en México, resultados y relevancia para el mercado laboral: OCDE 2019

La OCDE publicó en el 2019 *La educación superior en México, resultados y relevancia para el mercado laboral*, un documento que establece varios lineamientos para los 37 países red, incluyendo en sus recomendaciones varios aspectos sobre el tema del profesorado universitario, abordando su formación, evaluación, algunas competencias docentes y cómo mejorar su práctica para atender los resultados del mercado laboral.

En esta política resalta el tema de la formación del docente proponiendo cursos y actualización de manera permanente, de la misma manera la evaluación del profesorado, cuando se invita a monitorear y evaluar las buenas prácticas, incluyendo indicadores del SNI y el uso de premios a la excelencia, todo esto con la intención llevar a cabo un sistema de enseñanza efectiva y eficiente que desarrolle competencias transversales y emprendedoras hacia los alumnos, y que los profesores se capaciten para atender a las demandas del mundo laboral y empresarial. De esta manera su documento los siguientes elementos para que se lleven a cabo:

Recomendación 8. Desarrollar una cultura sólida de excelencia en la enseñanza y el aprendizaje.

- Apoyar para que las instituciones y asociaciones de educación superior ofrezcan formación docente y capacitación continua a todo el personal académico sobre enseñanza y aprendizaje innovadores, así como sobre el desarrollo de competencias transversales, incluidas las competencias emprendedoras.
- Apoyar el desarrollo y la provisión de cursos en línea sobre pedagogía y métodos de enseñanza innovadores para todo el personal académico a fin de complementar la formación ofrecida por las instituciones de educación superior y sus asociaciones como preparativo para los certificados de competencias docentes.
- Desarrollar indicadores comunes para monitorear y evaluar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de calidad, e incluir estos indicadores en el SNI de forma conjunta con las agencias y las asociaciones de educación superior relevantes.
- Establecer un programa nacional de premios de excelencia docente para concienciar sobre la importancia de la buena docencia que contribuye a que los estudiantes desarrollen competencias relevantes para el mercado laboral... (OCDE, 2019, p.27).

Continuando con el aspecto formativo que propone la OCDE en este trabajo, se aprecia un desplazamiento de la formación académica del docente por

una formación práctica o experiencial del empresario, ya que a este organismo le interesa obtener resultados para el mercado laboral, movilizar el capital humano y generar más indicadores de desarrollo, por eso propone la inserción de este tipo de profesionales en la planta docente de las instituciones, a fin de lograr de manera efectiva la formación laboral de los egresados.

Recomendación 10. Fomentar la contratación de profesores que ejercen también como profesionales y expertos en la industria.

- Fomentar que las instituciones de educación superior, y en especial aquellas en los subsistemas tecnológicos, integren a profesionales y expertos en la industria entre su profesorado ocupando el cargo de “profesores de prácticas o vinculados a la industria”. (OCDE, 2019, p.27).

3.1.4. Peril and promise: Higher Education in Developing Countries: Banco Mundial 2000

El BM es una institución financiera que también ha señalado su interés en la educación superior. En marzo del 2000, publicó un documento titulado *Peril and Promise: Higher Education in Developing Countries*, en el cual aborda algunos aspectos sobre el desempeño del docente universitario y su relación con los incentivos económicos.

A pesar de que este organismo tiene como prioridad promover un desarrollo principalmente económico, en esta ocasión no habla exclusivamente de estándares o indicadores que eleven la eficiencia en el sistema y en sus actores, en este trabajo analiza aspectos sustanciales de lo que ocurre con el trabajo del profesor, cómo se caracteriza su labor y cómo se evalúan sus logros. Para ello, en el primer capítulo, se abordan los problemas añejos, aquellos que comenzaron de acuerdo al texto desde 1960, a causa de una baja calidad del profesorado, la falta de compromiso por parte de los estudiantes que no le dedican lo suficiente a su rol como alumnos, la deficiencia en la autonomía de las IES, así como las consecuencias del fenómeno de expansión que se intensificó en los 80's y 90's.

Sobre el profesorado menciona la necesidad de un cuerpo docente altamente calificado y motivado, cita lo siguiente:

Desafortunadamente, incluso en las universidades emblemáticas de los países en desarrollo, muchos miembros del cuerpo docente tienen poca o ninguna capacitación a nivel de posgrado. Esto limita el nivel de conocimiento impartido a los estudiantes y restringe la capacidad de los

estudiantes para acceder al conocimiento existente y generar nuevas ideas (BM, 2000., p.23)

En este fragmento se pone en evidencia la falta de profesores investigadores, ya que esta actividad se aprende y desarrolla en el nivel de posgrado, esta habilidad que se comparte con los alumnos es una de las funciones de la universidad desde las que puede participar activamente el docente o académico.

Además, sobre el desempeño del profesor en el aula, evidencia el uso de métodos de enseñanza viejos y aprendizaje memorístico, es decir de enfoques pasivos, por lo tanto, invita a la mejora de calidad del docente. Por otro lado, también reconoce la dificultad para hacerlo, ya que las distribuciones de incentivos de acuerdo con el BM, son una remuneración burocrática que no recompensa el éxito de la enseñanza o la investigación, sólo premian el servicio prolongado, motivo por el cual justifica el desánimo por una práctica efectiva a cambio de lograr antigüedad y cumplir con requisitos para acceder a algún estímulo, citando lo siguiente: “la mejora de la calidad del profesorado se ve dificultada por las estructuras de incentivos mal concebidas que se encuentran en muchos países en desarrollo” (BM, 2000, p.24).

El último factor que se menciona sobre el gremio docente son los tipos de contrataciones, ya que una gran cantidad de profesores son contratados por parcialidades (por horas o clases), lo que ocasiona que estén más interesados en cubrir otra clase que en dedicarse a mejorar las que imparten; sin embargo, se argumenta que al tener salarios bajos y no contar con la estabilidad completa en un empleo, es fácil entender el cambio de prioridades (BM, 2000, p.25).

3.2. Lineamientos en el contexto nacional

En este apartado se encuentran lineamientos del docente de educación superior para regular su desempeño, se expone una formación inicial y continua, y de la necesidad de fortalecer su carrera académica en los procesos ingreso, selección y capacitación. También se incluyen las evaluaciones sobre algunos

programas de formación que se dirigen a profesores de tiempo completo. En general, son disposiciones que están presentes en las leyes o programas oficiales, por lo que se llevan a cabo en las instituciones y los docentes se apegan a estos requisitos para contar con su aprobación.

3.2.1. Ley General de Educación Superior (LGES): 2021

Esta ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 20 de abril de 2021, en ella se describe lo que deberá fomentar la educación superior en sus diferentes subsistemas, incluyendo el universitario que compete a esta investigación. Específicamente sobre el docente de este nivel educativo aborda algunas características sobre su desempeño y formación, entre ellas cita la libertad de cátedra en el desarrollo de su función docente:

XVI. El respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación, entendida como la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas, conforme a la normatividad de cada institución, sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia (LGES, 2021, p. 6).

Esta libertad académica se acompaña de una libertad más, “la libertad de examen y la libre discusión de ideas”, en la que se confirma la anterior y se incluye a los estudiantes en la generación libre de conocimiento.

XVII. El respeto a la libertad de examen y libre discusión de ideas, entendidas como el derecho que corresponde a estudiantes y personal académico para aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte, las ciencias, las tecnologías, las humanidades y el conocimiento, sin sufrir presiones o represalias de ningún tipo instancia (LGES, 2021, p. 6).

Otro de los puntos que se incluyen en esta ley distinto a lo que se cita en otras publicaciones, es expresar igualdad de oportunidades entre los docentes, incentivando la participación de académicas para fomentar la paridad de género.

XIV. El incremento en la incorporación de académicas a plazas de tiempo completo con funciones de docencia e investigación en las áreas de ciencias, humanidades, ingenierías y tecnologías, cuando así corresponda,

para lograr la paridad de género, conforme a la normatividad de cada institución instancia (LGES, 2021, p. 6).

Por último, respecto a la formación profesional de los docentes, se habla de fortalecer la carrera personal académico y administrativo a través de mejores condiciones laborales y oportunidades de capacitación.

XV. El fortalecimiento de la carrera del personal académico y administrativo de las instituciones públicas de educación superior, considerando la diversidad de sus entornos, a través de su formación, capacitación, actualización, profesionalización y superación, que permitan mejorar las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios;

XVI. El fortalecimiento del personal académico y de la excelencia educativa, mediante la búsqueda de condiciones laborales adecuadas y estabilidad en el empleo instancia (LGES, 2021, p. 9).

3.2.2. Ley General de Educación (LGE): SEP 2019

Esta ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993 y su última actualización es del 30 de septiembre del 2019, consta de 181 artículos y 17 transitorios, dirigidos en su mayoría a la educación básica, otros a la formación en normales y específicamente, el capítulo IV a la educación superior. El distintivo de esta última actualización a la LGE es *a nueva escuela mexicana*. En esta ley no se encuentra un apartado especial para el docente, pero dentro de las actividades y especificaciones de la educación superior se definen algunos rasgos del profesor de este nivel educativo, enfatizando en su actividad investigadora, enuncia algunas de sus funciones como profesor, dejando de lado el tema de la evaluación.

Al principio del capítulo sobre el nivel superior, se estipula un desempeño del docente amparado en la libertad de cátedra, como parte de la autonomía académica, citado en el siguiente artículo:

Artículo 49. Las autoridades educativas respetarán el régimen jurídico de las universidades a las que la ley les otorga autonomía, en los términos establecidos en la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo que implica, entre otros, reconocer su facultad para ejercer la libertad de cátedra e investigación... (LGE, 2019, p. 20).

Define brevemente las funciones tanto del profesor como de los investigadores en las universidades:

Artículo 54. Las instituciones de educación superior promoverán, a través de sus ordenamientos internos, que sus docentes e investigadores participen en actividades de enseñanza, tutoría, investigación y aplicación innovadora del conocimiento (LGE, 2019, p. 21).

En esta ley a diferencia de las anteriores, incluye la tutoría dentro de las tareas a realizar por el docente y continúa la tendencia hacia la investigación y la innovación, ya que en este nivel educativo es fundamental promover la generación y difusión del conocimiento.

Por último, sobre las actividades que puede realizar el profesor y otros actores, se encuentra la movilidad académica en diferentes niveles, desde los intercambios interinstitucionales hasta los internacionales.

Artículo 51. Se apoyará el desarrollo de un espacio común de educación superior que permita el intercambio académico, la movilidad nacional e internacional de estudiantes, profesores e investigadores, así como el reconocimiento de créditos y la colaboración interinstitucional. La Ley General de Educación Superior determinará la integración y los principios para la operación de este sistema (LGE, 2019, p.20).

3.2.3. Programa Sectorial de Educación (PSE): SEP 2019-2024

El PSE, fue publicado el 6 de julio del 2020 en el DOF, el documento se estructura esencialmente en 6 objetivos prioritarios, la relevancia de cada objetivo, las estrategias

y las actividades puntuales para lograrlos. El cuarto objetivo habla de una tarea fundamental del profesor: “Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (PSE, 2019, p.8), y en los objetivos prioritarios se busca revalorizar al profesor a través de su desarrollo profesional, formándolo y reconociendo sus derechos.

Objetivo prioritario 3.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.

Estrategia prioritaria 3.1 Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral.

Estrategia prioritaria 3.2 Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia prioritaria 3.3 Fortalecer la función magisterial a partir de procesos de selección pertinentes para la admisión, promoción y reconocimiento, así como la evaluación diagnóstica, que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras y los maestros.

Estrategia prioritaria 3.4 Apoyar la gestión del personal docente, directivo y de supervisión destinados a los centros educativos en todos niveles para fortalecer la prestación del servicio. (PSE, 2020, pp. 220-222)

En las estrategias de este objetivo, se identifica una visión de formación al inicio de la carrera docente y de manera continua con la finalidad de mejorar su desempeño, también se habla de establecer procesos de selección, promoción y reconocimiento para los docentes, lo cual es más identificado en los profesores de educación básica y en el caso del docente universitario, equivale a los estímulos y búsqueda de la profesionalización, temas que también se describe en este plan. Argumentando que no han tenido los efectos deseados, debido a que los programas de estímulos y otras prestaciones se orientaron preferentemente hacia los profesores de tiempo completo (PTC), lo que ocasionó un detrimento en el reconocimiento y apoyo de los profesores que laboran en tiempo parcial.

También se describe que el PTC que buscaba adquirir este reconocimiento y acceder a las gratificaciones, se dedicó más a la investigación para cumplir con los requisitos, lo que contribuyó a disminuir notablemente el tiempo promedio que dedicaban a la docencia cuando el sistema se expandía y los jóvenes requerían mayor atención (PSE, 2019, p.14). Por ello, en este documento se compromete la actual administración a contribuir en la detección de necesidades, propiciar una formación efectiva y, además, a tener a los maestros motivados y mejor valorados.

Por lo tanto, en este plan se aborda el tema de la formación profesional para mejorar el desempeño docente y los procesos de selección, promoción y reconocimiento que corresponden a la evaluación o al medio para acceder al sistema, cumplir o recibir algún estímulo económico en la enseñanza de nivel superior.

3.2.4. Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México: ANUIES 2018

En agosto del 2018, se publicó el documento *Visión y acción 2030*. Una propuesta para renovar la educación superior, proyectada para el 2030 y con algunas metas establecidas para el año 2024, en este análisis realizado por la ANUIES, se abordan los retos que enfrenta este nivel educativo, y para combatirlos enlista una serie de objetivos. En ella se plantea mejorar el tema de la formación profesional del docente sobre cuestiones pedagógicas, de actualización y de innovación tecnológica, también visualizan un mejor sistema laboral para el profesor, al fortalecer aspectos que tienen relación con el ingreso, promoción, retiro y relevo generacional, tanto de los profesores de tiempo completo como de los que trabajan por asignatura o por horas.

En el siguiente objetivo se enlistan las estrategias para atender la carrera profesional y la vida laboral del profesor.

Objetivo específico 2 para el 2030. Fortalecer la carrera académica
Profesionalizar la carrera académica en todas las IES del país mejorando los procesos de ingreso, actualización y desarrollo, promoción, retiro digno y relevo generacional.

Estrategias

- Fortalecer y actualizar las capacidades disciplinares y didácticas del personal académico de tiempo completo y de asignatura, mediante estrategias diferenciadas.
- Ampliar el reconocimiento al personal académico de tiempo parcial y mejorar sus condiciones laborales para lograr un mejor desempeño.
- Realizar un estudio riguroso sobre la situación actual de la carrera académica que permita diseñar acciones de mejora. (ANUIES, 2019, p.123).

Otro aspecto que se analiza dentro de este objetivo es la función de docencia, sobre la cual se considera que “es imperativo continuar conformando una planta de personal académico con un alto nivel de conocimientos y sensibilidad social. Para ello, se deben ampliar las oportunidades de formación, actualización y empleabilidad para las nuevas generaciones de profesores e investigadores” (ANUIES, 2019, p.123), sin embargo, se argumenta que hay una escasez de plazas de carrera y la renovación de personal es lenta porque faltan

incentivos de jubilación y el sistema financiero no puede continuar con esos gastos.

Continuando con el docente universitario, el cuarto objetivo busca desarrollar la innovación educativa, y establece en sus metas para el 2024, que el docente adquiera las competencias pedagógicas y digitales para llevarlo a cabo.

Objetivo específico 4 para el 2030. Impulsar la innovación educativa
Metas 2024

- Establecer un programa con alcance nacional para la formación integral y el uso de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- Contar con una red nacional para promover la innovación de la educación superior e intercambiar experiencias exitosas.
- Lograr que todos los profesores de educación superior cuenten con competencias técnico-pedagógicas y digitales (ANUIES, 2018, p.124).

3.2.5. Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de las IES: CIEES 2018

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en su última actualización en el 2018, publicaron “*ejes, categorías e indicadores para la acreditación de las IES*”, en los cuales abordan diferentes categorías para la evaluación, una de ellas es sobre el personal académico, sobre el cual se encuentran varios temas relacionados con el docente, ya que incluye las políticas y criterios institucionales para el ingreso, promoción, permanencia y entregas de estímulos, la existencia de perfiles docentes, si se dedican o no a la investigación, los cuerpos académicos, contratación de profesores, etc. (CIEES, 2018, P.20), y específicamente sobre el perfil docente, considera dos opciones:

- a) Existencia de una planta académica que posea un título, grado académico o equivalencia académica, igual o superior al nivel en el que imparten.
- b) La formación académica es afín con el área de conocimiento donde se desempeñen, acorde con lo declarado para los programas educativos de PROMEP o CONACyT. Las excepciones deberán estar académicamente justificadas y documentadas (CIEES, 2018, p..20).

Otro aspecto que revisa estos comités es que existan intercambios de experiencias de la planta académica con instituciones tanto nacionales como extranjeras, y que se tenga registros del tiempo de dedicación del personal docente a la investigación, la docencia, gestión y tutoría acorde con las

necesidades de la institución, lo cual forma parte de las tareas que debe realizar el docente y son consideradas como indicador de calidad para la institución en general.

Por último, a los CIEES, les interesa conocer y evaluar el perfil profesional del docente, por ello, revisa la capacitación y actualización del personal académico, para evaluar la existencia de políticas en operación que orienten al logro de perfiles idóneos, así como la inscripción a algún programa de estímulos como el SNI, SNCA, CONACyT, encaminados al mejoramiento del profesor y de los programas académicos (CIEES, 2008. p.21). En conjunto, estos elementos forman parte del eje de *gestión de docencia*, uno de los cuatro ejes que integran la evaluación de la institución para otorgar su acreditación.

De esta manera, los CIEES regulan la formación y capacitación del profesor a través de los lineamientos que establece para evaluarlo, a lo cual debe apegarse el profesor para cumplir con los requisitos necesarios que le permitan a las instituciones donde labora contar con la acreditación, ya que a éstas les interesa contar con esa aprobación para acceder a recursos.

3.2.6. Reglamento del Sistema Nacional de investigadores (SNI): CONACyT 2020

El SNI, viene planteando desde su creación en julio de 1984, una serie de exigencias para que el docente de educación superior pertenezca al Sistema Nacional de Investigadores, de acuerdo a la convocatoria 2020 y al reglamento de la misma, se pueden identificar los requisitos elementales para que el docente pueda participar y adquirir el título de investigador en alguno de sus niveles.

En el capítulo XXI. De ingreso y reingreso al SNI, se citan los elementos generales que debe cumplir para ser miembro, tener el grado de doctor o equivalente, realizar investigación científica o tecnológica, presentar documentación según se estipule en la convocatoria, desempeñarse en México y en el caso de las cátedras CONACyT, trabajar en el lugar que le fue designado (CONACyT, 2020, p.8); sin embargo, las actividades o productos específicos que determinan su ingreso y selección son los siguientes:

- I. Investigación científica
 - a. Artículos de que hayan sido sujetos a un arbitraje riguroso por comités editoriales de reconocido prestigio académico; y/o
 - b. Libros dictaminados y publicados por editoriales de reconocido prestigio académico; y/o
 - c. Capítulos de libros dictaminados y publicados por editoriales de reconocido prestigio académico.
- II. Investigación Tecnológica
 - a. Propiedad intelectual concedida o transferida en México o en el extranjero; y/o
 - b. Estudios y proyectos que generaron conocimiento novedoso, pagados por un tercero o implementados (distinto a la institución de los autores) y orientados a comprender o resolver problemas reales del usuario; y/o
 - c. Desarrollos tecnológicos implementados y orientados a resolver problemas reales. La producción de investigación tecnológica deberá estar preferentemente vinculada con los productos de investigación científica y presentarse la documentación que avale dichos productos.
- III. Formación de comunidad científica
 - a. Dirección y co-direcciones, reconocidas formalmente, de tesis de licenciatura o posgrado terminadas; y/o
 - b. Formación de investigadores(as) y de grupos de investigación; y/o
 - c. Impartición de cursos en licenciatura y posgrado.
- IV. Acceso universal al conocimiento y fomento de vocaciones tempranas
 - a. La realización de actividades que acerquen el conocimiento científico y humanístico a la ciudadanía, así como promover sus beneficios al sector público, social y a la ciudadanía en general; y/o
 - b. Formación e impulso de vocaciones científicas tempranas (CONACyT, 2020, p.).

Con el cumplimiento de estos productos se le está exhortando al docente principalmente a la producción en cierto tipo de revistas o libros, definiendo el tipo de investigación, donde publicar y cómo llevarla a cabo.

Otro aspecto que define al docente investigador en este sistema, son las categorías en las que puede aplicar ya sea como candidato a investigador, investigador con 3 niveles o emérito, las cuales se encuentran en el capítulo XV de distinciones.

Artículo 49. Para recibir la distinción de Candidato(a) a Investigador(a) Nacional, la persona solicitante deberá:

- Poseer el grado de doctorado. En el caso de las personas con título de médico, cumplir con la equivalencia.
- Demostrar capacidad para realizar investigación, con la evaluación de sus productos de investigación científica o tecnológica.

Artículo 50. Para recibir la distinción de Investigador(a) Nacional, el /la investigador(a), además de cumplir con lo establecido en el Reglamento, según el nivel al que aspire, deberá demostrar el cumplimiento de los requisitos siguientes:

Para el nivel 1: Poseer el grado de doctorado, en el caso de las personas con título de médico, cumplir con la equivalencia.

- Haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico, y
- Haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, o en la impartición de asignaturas, así como en otras actividades docentes o formativas.

Para el nivel 2: Haber realizado investigación original, de calidad reconocida, constante y donde se demuestre

- liderazgo en una línea de investigación,
- Haber dirigido tesis de posgrado, y

Para el nivel 3: Haber realizado investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos;

- Haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional,
- Contar con reconocimiento nacional e internacional, por su actividad científica o tecnológica, y
- Haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país.

Artículo 51. Para obtener la categoría de Investigador(a) Nacional Emérito(a) el/la solicitante deberá:

- Contar con al menos 65 años de edad al cierre de la convocatoria;
- Haber obteniendo el nivel 3 de Investigador(a) Nacional al momento del cierre de la convocatoria para Investigadores Eméritos;
- Presentar la solicitud. (CONACyT, 2020, pp.12-14).

En las categorías de investigador, se aprecia el gran peso que se le otorga a los productos académicos, los cuales se cuantifican para permanecer o acceder a un siguiente nivel de SNI, otro requisito fundamental es la formación de recursos humanos a partir de la actividad de docencia, impartiendo seminarios y asesorando tesis, estas actividades definen el quehacer del docente a fin de acceder al nombramiento de investigador por parte del CONACyT, y así acceder a

un estímulo económico, por lo tanto este programa puede asociarse a un sistema de pago por mérito o basado en la producción.

3.2.7. Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil

Deseable: PRODEP 2020

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior, de manera anual lanza convocatorias para que los docentes participen y adquieran el “perfil deseado”, en enero del 2020 se publicó una convocatoria para el *Reconocimiento a Profesores de Tiempo completo deseable* y otra más para sobre los requisitos para acceder al apoyo una vez reconocido su perfil. En este programa se identifica al docente con las funciones de docencia, investigación y tutorías principalmente, y se busca que las lleve a cabo de manera equilibrada para poder acceder al estímulo económico y a un reconocimiento social al ser profesor PRODEP.

Como es común encontrar en los programas de formación o estímulos para la educación superior, el requisito inicial es que los profesores laboren en una IES de tiempo completo, y el objetivo específico del programa es el siguiente:

El objetivo principal del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior, es profesionalizar a los/as profesores/as de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación y docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (PRODEP, 2020, p.1).

Este programa evalúa que el docente de nivel superior cumpla con sus funciones académicas y además genere conocimiento en una comunidad académica, lo que da muestra de la intención por generar docentes investigadores.

Sobre el perfil que se otorga al docente en este programa se precisa lo siguiente en la convocatoria 2020 sobre el reconocimiento del perfil deseable.

El reconocimiento al perfil deseable lo otorga la SES a través del Programa a los/las profesores/as de tiempo completo que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los tres últimos años. Se refiere al/la profesor/a que, de acuerdo con las características y orientación de cada subsistema, posee un nivel de habilitación académica y/o tecnológica superior al de los programas

educativos que imparte, cuenta con el grado académico preferente o mínimo y realiza de forma equilibrada actividades de docencia; generación o aplicación innovadora de conocimientos, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, asimilación, desarrollo y transferencia de tecnologías o investigación educativa innovadora; y tutorías y gestión académica-vinculación (PRODEP, 2020, p.1).

Una vez que el docente cuenta con la aprobación por parte del comité puede acceder al estímulo económico y debe cumplir con los reportes de cumplimiento de dichas actividades, en las cuales se evalúa que lleve a cabo estas funciones más no el cómo las realiza. Por último, es importante mencionar que el perfil del profesor se va estandarizando al cumplimiento de estos requisitos y en ocasiones se descuida la calidad de sus funciones.

3.2.8. Marco General de Referencia para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior: COPAES 2016

COPAES, es un organismo que evalúa a las IES para otorgarles acreditación y en el documento sobre el *Marco General de Referencia para los procesos de Acreditación* publicado en el 2016, define cada una de las categorías que serán revisadas para contar con su aprobación, entre ellas se encuentra el personal académico, en la cual se describe el proceso de revisión que se le hará al perfil del profesor universitario, desde su reclutamiento hasta el momento en el que desempeña su labor docente, así como el proceso de promoción en el que participe.

En este sentido, se puntualizan los indicadores que debe cumplir el profesor y las actividades que debe realizar, entre ellas se destaca su participación en los cursos y programas de formación y actualización, especialmente en el ámbito didáctico-pedagógico, el campo disciplinario y las herramientas tecnológicas para la docencia (COPAES, 2016, p.17).

Sobre las tareas del docente, se describe puntualmente que el docente de tiempo completo debe realizar actividades sustantivas de docencia, investigación y

vinculación-extensión, las cuales le son cuantificadas para valorar su cumplimiento, esto se lleva a cabo de la siguiente manera:

Se evalúa en este criterio el tiempo de dedicación del profesorado a las distintas actividades sustantivas: docencia, investigación y vinculación-extensión. En este sentido, es necesario considerar el número total de horas de la planta de profesores, restar las dedicadas a la docencia, y a partir de la cifra resultante, cuantificar las horas dedicadas por los profesores a las labores de investigación y vinculación-extensión; y calcular posteriormente la participación porcentual de las mismas, respecto al total de horas mencionadas en primer término (COPAES, 2016, p.18).

Otro de los elementos que se evalúa es que existan reglamentos, procedimientos e instrumentos para otorgar estímulos al profesor, al cual se le pide cumplir con los siguientes aspectos:

- Elaboración de material didáctico, antologías, artículos y libros; impartición de tutorías y asesorías; participación en proyectos de investigación y dirección de tesis; en la revisión y actualización de los programas de asignatura y el plan de estudios; en actividades de extensión (impartición de cursos, conferencias, en congresos y seminarios); y en actividades de vinculación con los sectores público privado y social (cursos, asesorías y consultorías), entre otros aspectos, los requeridos para el cumplimiento del perfil que establece el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP);
- La experiencia laboral de los docentes; y
- Las estrategias de apoyo al profesorado para mejorar su desempeño (COPAES, 2016, p.18).

Por lo tanto, este documento se enlistan los requisitos para que la institución logre su acreditación, y a la par define los lineamientos a los cuales debe apegarse el profesor, de tal manera que se convierte en un referente para su actuación, pues como se describe anteriormente, para este consejo evaluador, el docente debe cumplir con tareas sustantivas, de apoyo, tener experiencia laboral, y de ser posible pertenecer a un cuerpo colegiado para participar en la promoción y estímulos económicos. Entonces, el profesor se encuentra con la necesidad de alinearse a estos requisitos y así es como se va formando.

3.2.9. Fichas de monitoreo y evaluación 2017-2018 de los programas y las acciones federales de desarrollo social: CONEVAL 2018

El CONEVAL, es un organismo que se encarga de evaluar las políticas de desarrollo social de diferentes instituciones de manera bimestral, sobre el tema de profesorado universitario, se encuentran dos fichas de monitoreo del 2017-2018, en las que expone el resultado de los programas de formación profesional a los que acceden estos docentes.

La primera de ellas, es sobre el cumplimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, el cual se encarga de lo siguiente:

“El programa orienta sus esfuerzos para que el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica-pedagógica, profesores de tiempo completo y cuerpos académicos participen y concluyan los programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación para lograr el perfil idóneo” (CONEVAL, 2018, p. 244)

En la evaluación sobre el éxito del programa, la participación de los docentes de educación superior reportó datos positivos en los resultados.

“La Proporción de profesores de tiempo completo con posgrado en el nivel superior en relación al conjunto de los profesores con reconocimiento vigente de perfil deseable” presenta un avance de 50.04%, lo que significa un cumplimiento de 103.13% respecto de la meta programada.

Sin embargo, este programa beneficia únicamente a los profesores de tiempo completo, solo ellos pueden alcanzar el estatus de “perfil deseable”, dejando de lado la gran cantidad de profesores que laboran por asignatura o por horas. Por último, se lee en la ficha del CONEVAL, que es un programa que cuenta con aceptación por parte de las instituciones tecnológicas y universidades públicas estatales, debido al incremento paulatino de profesores con este perfil.

La segunda ficha es sobre *la carrera docente* en La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) este programa otorga estímulos económicos de manera mensual durante un año a los docentes de TC con “perfil deseable” que forman parte de cuerpos académicos, realizan investigación e imparten tutorías de tesis.

En relación al alcance de este programa, el CONEVAL encuentra lo siguiente:

El porcentaje de profesores de tiempo completo de las UPES reconocidos por su calidad que reciben el estímulo respecto al total de profesores de tiempo completo de las UPES, se reporta un cumplimiento de 10.67%, que representa un 62.8% respecto a la meta programada para ese año (CONEVAL, 2018. p. 258)

De acuerdo con las gráficas del documento, la meta era de un 17%, lo cual fue rebasado, encontrando en este programa como en el anterior un avance significativo; sin embargo, en esta evaluación también se reconocen las debilidades que están presentes en estos programas, ya que miden productos más no resultados en su trabajo docente, por ello cita las siguientes debilidades:

1.D. Actualmente los apoyos económicos se otorgan a los Profesores de Tiempo Completo por los productos o actividades realizadas, no por los resultados que dan cuenta de su labor al interior de la Universidades Públicas Estatales.

2.D. En 2017 el programa evalúa elementos tales como, formar parte del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, pero deja de lado factores como la docencia de los PTC y el aprendizaje de los alumnos de licenciatura (CONEVAL, 2018, p.259)

Precisamente estas debilidades, dan muestra del tipo de formación que estos programas le ofrecen al docente, ya que centran su interés en el cumplimiento de requisitos para formar un perfil de investigadores y acceder al estímulo económico por dicho perfil, lo cual no asegura ni evalúa que el docente lleve a cabo de manera eficiente sus demás funciones, aun cuando sea requisito efectuarlas, la calidad de éstas no condiciona el estímulo, sólo deben cumplirlo.

3.3. Lineamientos en el contexto local

En esta sección, se encuentran pocos documentos que describen el papel del profesor universitario en el Estado de Zacatecas; la información es escasa, varios apartados que hablan del profesor, se dirigen a los docentes que trabajan en educación básica, para ellos están ampliamente desarrolladas sus funciones. En cuanto al docente universitario, hay sólo unos pequeños espacios que lo describen, con excepción del modelo UAZ siglo XXI que contiene una visión para la universidad y sus trabajadores, la cual está encaminada a una perspectiva económica, para formar egresados competentes en el ámbito laboral.

3.3.1. Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas (PED): 2017-2021

El documento fue publicado el 7 de enero del 2017 en el periódico oficial del estado, contiene los objetivos, metas, estrategias y acciones por parte del gobierno, sobre cuatro ejes específicos: gobierno abierto y de resultados; seguridad humana; competitividad y prosperidad; medio ambiente y desarrollo territorial. En el primer eje se abordan algunos elementos de los servidores públicos, como es el caso del profesor, al respecto aborda el tema de la profesionalización, especialmente para capacitarlo en cuanto al desarrollo de las competencias laborales y digitales.

1.2.4 Profesionalización, actualización y evaluación de los servidores públicos

- Consolidar el Servicio Profesional de Carrera
- Promover la capacitación y certificación para el desarrollo de competencias laborales y digitales de los servidores públicos, considerando como vertiente transversal el enfoque humano y psicológico
- Establecer esquemas de capacitación continua enfocada en perfiles de puestos específicos y a través de medios electrónicos
- Consolidar la evaluación del desempeño de servidores públicos (PED, 2017, p. 53).

En el apartado de educación de calidad, también dedica uno de sus objetivos al docente, planeando atender su formación al “Fortalecer la profesión docente a través de actualizaciones permanentes, cursos de especialización y de contenidos académicos en el marco del Servicio Profesional Docente” (PED, 2017, p.133)

En este plan estatal no se describe a profundidad el papel del docente universitario, sólo se le caracteriza como un servidor público y estar inmerso en el tema de la profesionalización y capacitación laboral.

3.3.2. Modelo Académico UAZ siglo XXI: UAZ 2005

El modelo UAZ siglo XXI, retoma las tendencias internacionales, nacionales y locales para contextualizar la educación superior y dirigir este Modelo UAZ, de acuerdo con los lineamientos y necesidades encontradas en las políticas citadas. Del plano internacional retoma la investigación, la profesionalización y el tema de

las tecnologías en los docentes. Del espacio nacional, analiza la necesidad de formación profesional y los pocos espacios de empleo para los egresados, y en particular del contexto local considera el rezago, la cobertura y la calidad como problemas de la educación en Zacatecas. Por lo tanto, en este nuevo modelo se plante lo siguiente:

El modelo de la UAZ promueve, a través de su oferta educativa y los planes y programas que la concretan, una formación con las características señaladas para la educación de alta calidad: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, trascendencia y equidad, mediante tareas educativas que tienen una mayor correspondencia entre los contenidos, procesos y resultados del quehacer académico en respuesta a las necesidades y expectativas de la sociedad y los estudiantes. (UAZ, 2005, p.19).

Para lograr esta educación de alta calidad, se propone en este modelo formar y capacitar al docente en diferentes áreas para que sea competente en esta sociedad global, estableciendo un plan de reestructuración integral en la que incluye las siguientes acciones:

Elaborar el Programa de Formación de Profesores a partir de la actualización disciplinaria y pedagógica, la habilitación para el ejercicio tutorial, la capacitación en el manejo de herramientas tecnológicas para la gestión de la información y el mejoramiento de la enseñanza, el enriquecimiento del marco cultural de los profesores, el acceso a niveles de dominio en idiomas extranjeros. (UAZ, 2005, p.70).

En cuanto a la descripción del profesor que se busca en este modelo se concibe al profesor como un guía y facilitador de este aprendizaje y como un coaprendiz de todo el proceso. Ambos, profesores y estudiantes, son participantes que junto a otros actores conforman la comunidad de aprendizaje" (UAZ, 2005, p.26). Por lo tanto, el modelo de profesor que se plantea es *constructivista*, y se le adjudican una serie de tareas pedagógicas

Asignar al docente la calidad de agente activo de la educación, entendiéndolo como un sujeto constructor de significados sobre las realidades en las que interviene, mediante un carácter creador y autónomo que observa, interpreta, diseña, planea, ejecuta y evalúa en torno al ámbito pedagógico de desempeño (UAZ, 2005, p.21).

Otro elemento que se establece en este modelo es el rol de intelectuales transformadores, al otorgarles participación en el currículo, por medio de un grupo pequeño de docentes para que sean responsables del diseño de los programas

específicos de cada unidad didáctica, un trabajo que realizarán en conjunto con otros especialistas en el tema.

Por último, en el apartado de los anexos de este plan, se encuentra la definición del perfil de este profesional y se pide cuente con “Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y hábitos, experiencia en el área de desempeño y funciones principales, así como la disposición para la actualización permanente” (UAZ, 2005, p.68).

3.3.3 Proyecto de Plan de Desarrollo Institucional UAZ 2021-2025

Este Plan de Desarrollo Institucional de la UAZ está dirigido a los diferentes sectores de la universidad, buscando que sus funciones sustantivas y adjetivas se incorporen a un modelo de gestión, administración y dirección estratégica, con la intención de lograr los parámetros tanto normativos, organizativos como financieros y operativos para lograr la tan anhelada calidad global. Del docente universitario se espera que sea un profesionista competitivo y que fomente estas cualidades en sus alumnos para lograr la calidad institucional (PDI 2021-2025, p. 32).

Para alcanzar este objetivo, en la propuesta se observa un interés particular por brindar al docente mayor certeza laboral y la oportunidad para profesionalizarse, realizar intercambios, tener mayor cantidad de producción académica, incluso el propiciar la creación de patentes. Estos compromisos por parte de la autoridad institucional se encuentran citados en la propuesta para el personal académico:

- Impulsar seguridad laboral
- Fomentar producción editorial
- Fortalecer SNI, perfiles deseables y CA
- Fomentar intercambio y estancias
- Favorecer la obtención de posgrados
- Fortalecer programa de estímulos
- Fomentar la interdisciplina y la multidisciplina
- Promover patentes académicas (PDI 2021-2025, p.54)

Es decir, se observa la intención del rector en turno de fomentar la formación del personal académico, según lo escribe en su propuesta, fortaleciendo las políticas que le faciliten al profesor acceder y conservar su perfil deseable. De igual manera, plantea crear más estrategias para que el profesor participe en los estímulos económicos, porque al analizar las estadísticas de competitividad académica de sus profesores y de acuerdo con indicadores como el perfil deseable y el ingreso y permanencia en el SNI, se muestra un comportamiento creciente en los últimos años, pero aun así la meta no se ha cubierto y la universidad de hoy debe incrementar sus metas de manera constante (PDI 2021-2025, p.22).

Figura 8

Políticas educativas internacionales

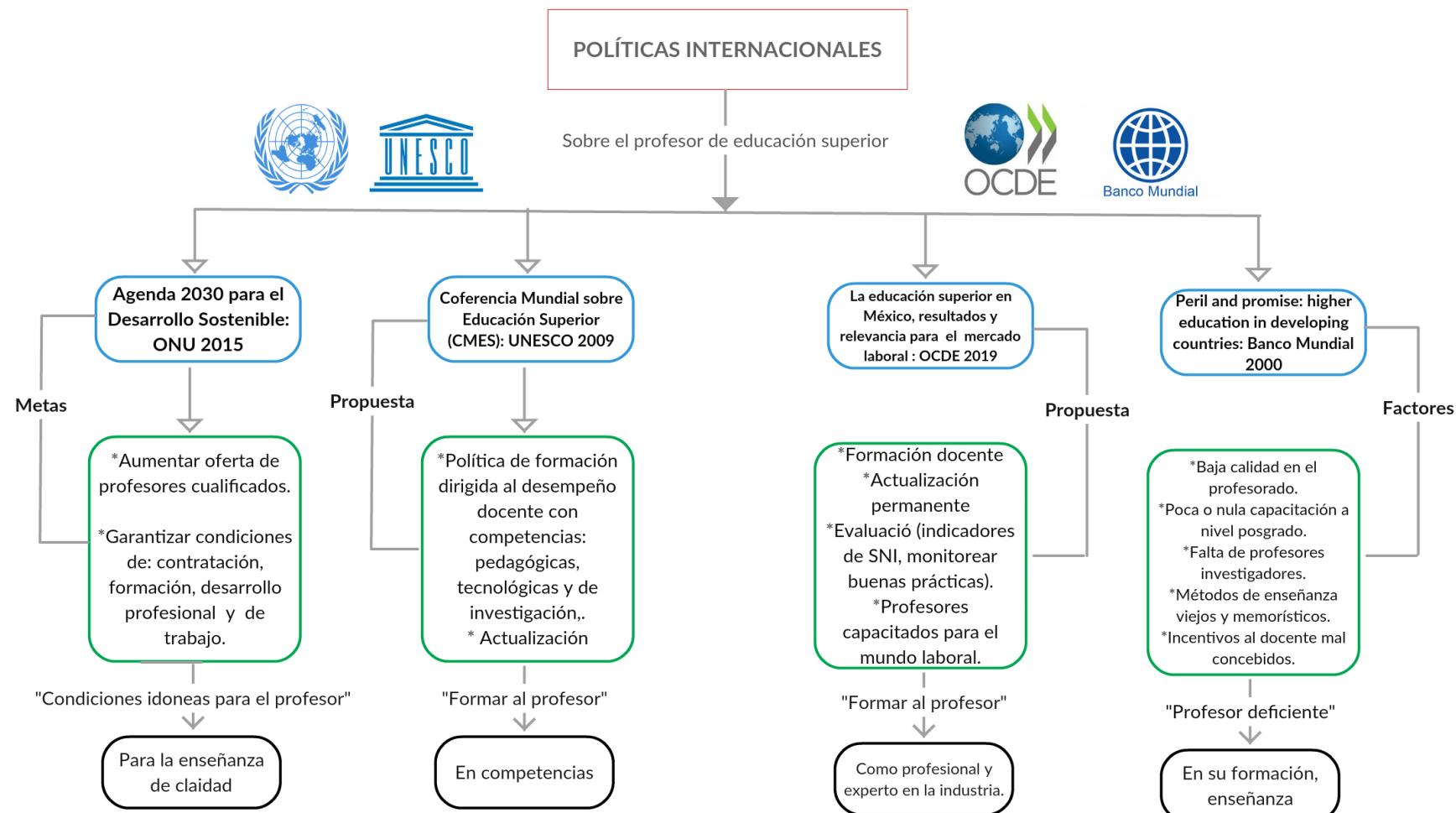


Figura 9

Políticas educativas nacionales

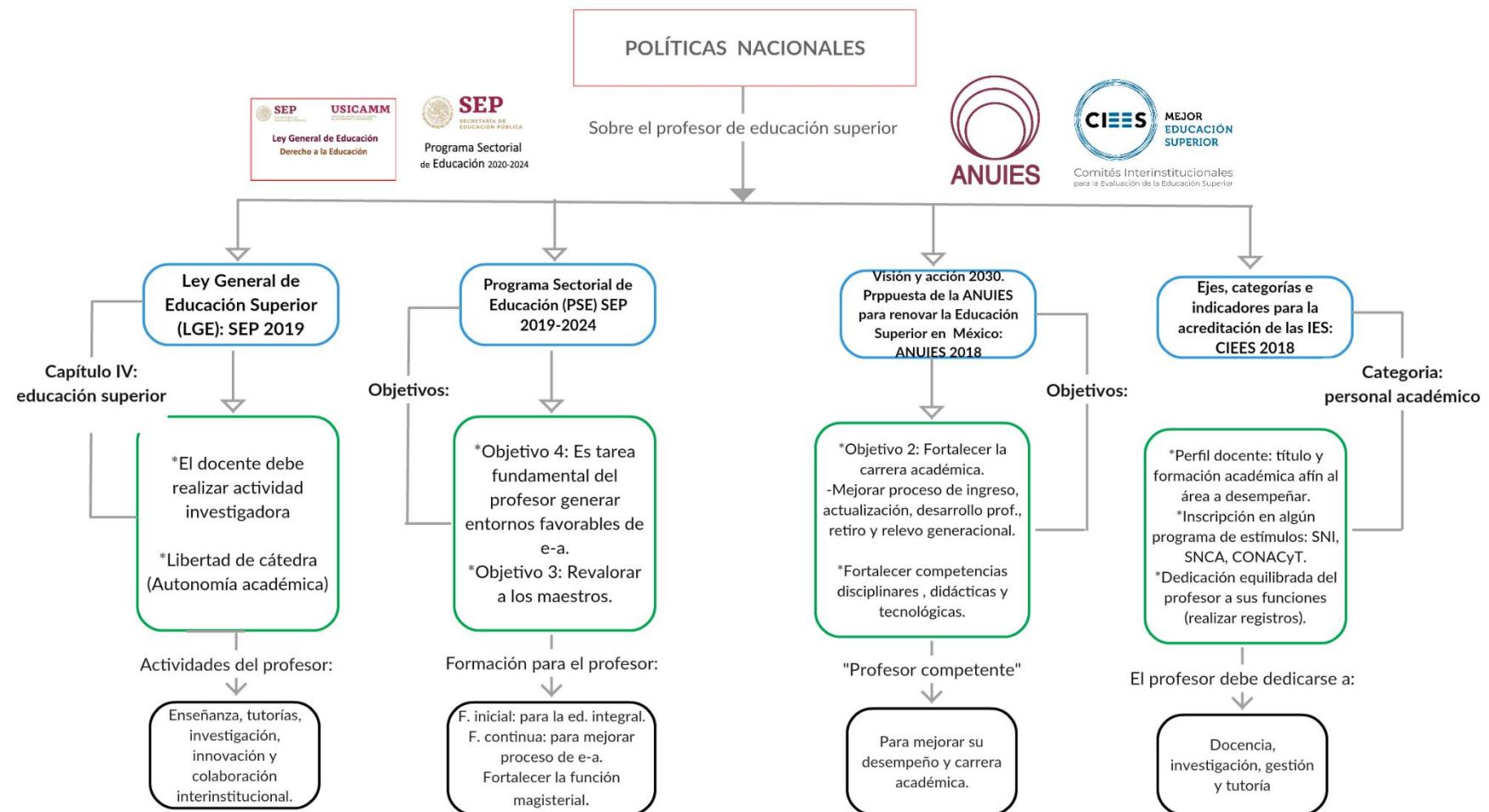


Figura 10

Políticas educativas nacionales

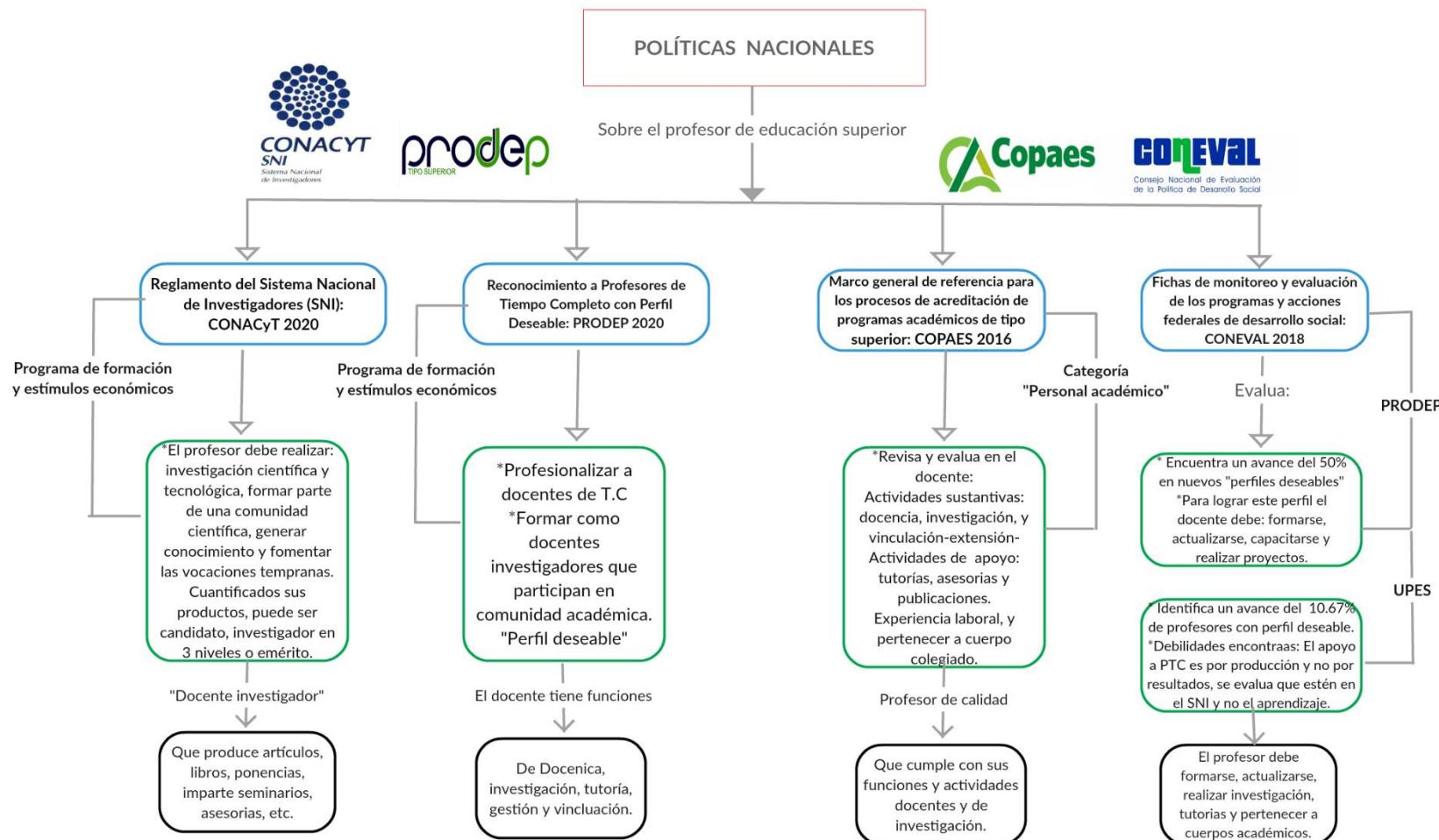
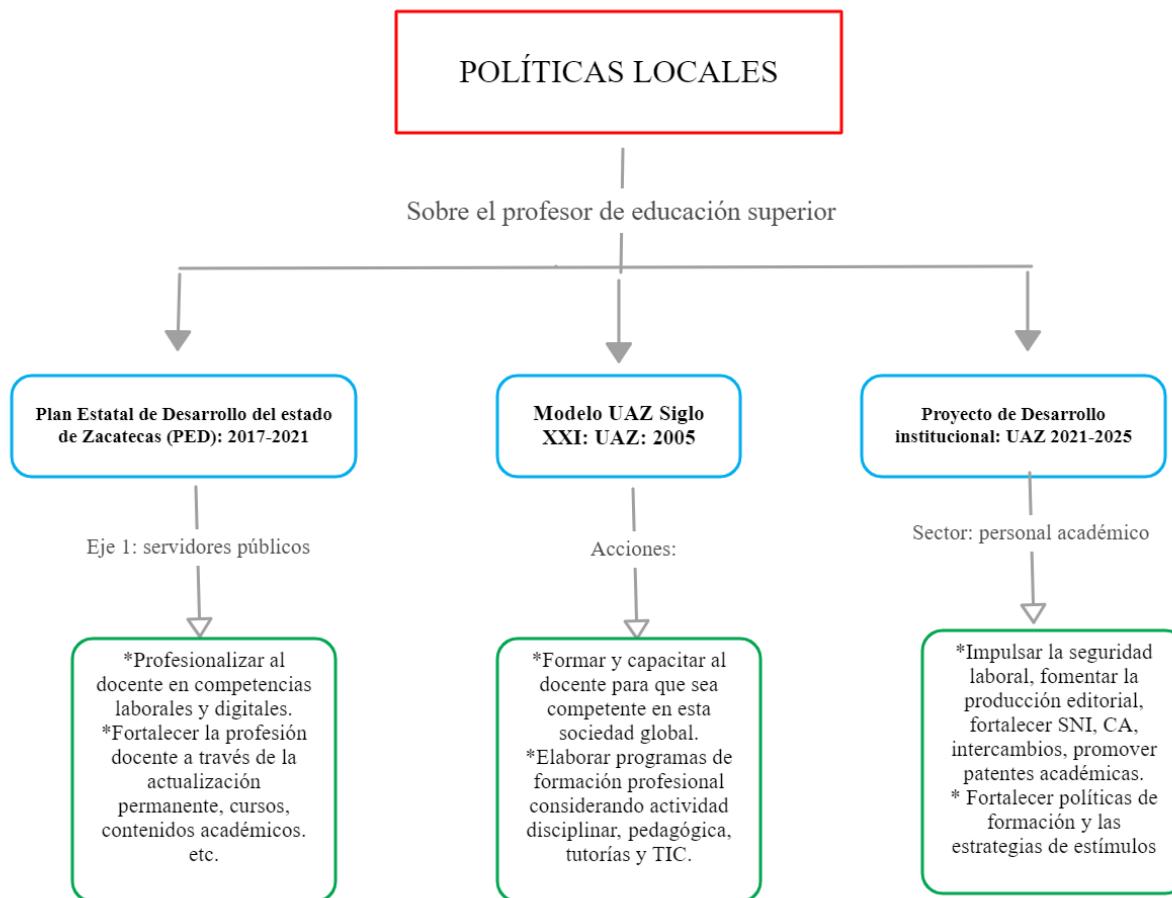


Figura 11

Políticas educativas locales



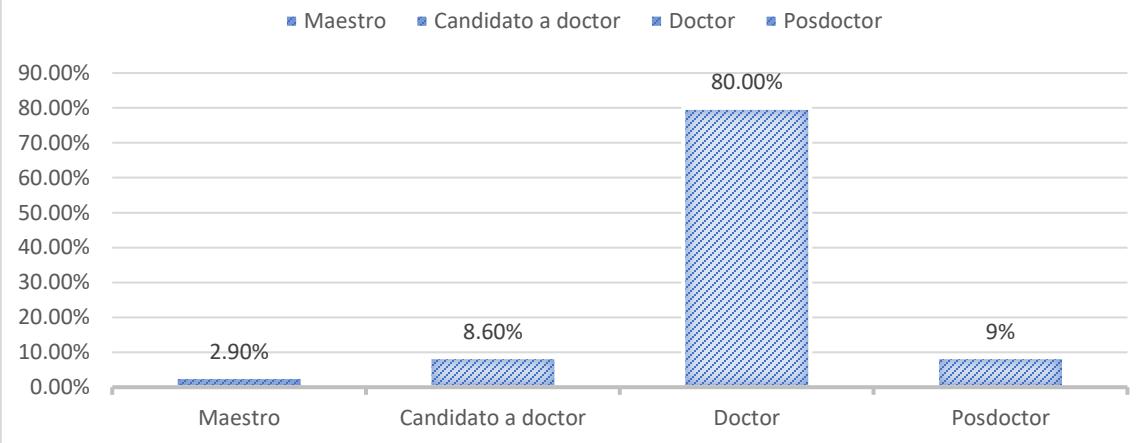
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario que respondieron 35 de los 66 docentes que laboran en la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Sus resultados se concentraron en cuatro categorías de análisis: formación, práctica, competencias y evaluación. Esto con la finalidad de describir y analizar con mayor profundidad a cada una ellas, para poder determinar las relaciones que existen entre estas variables, y poder incluir la percepción del docente frente a los procesos formativos, de evaluación, sus retos frente a la práctica y saber cuál es su percepción sobre sus competencias adquiridas.

Formación

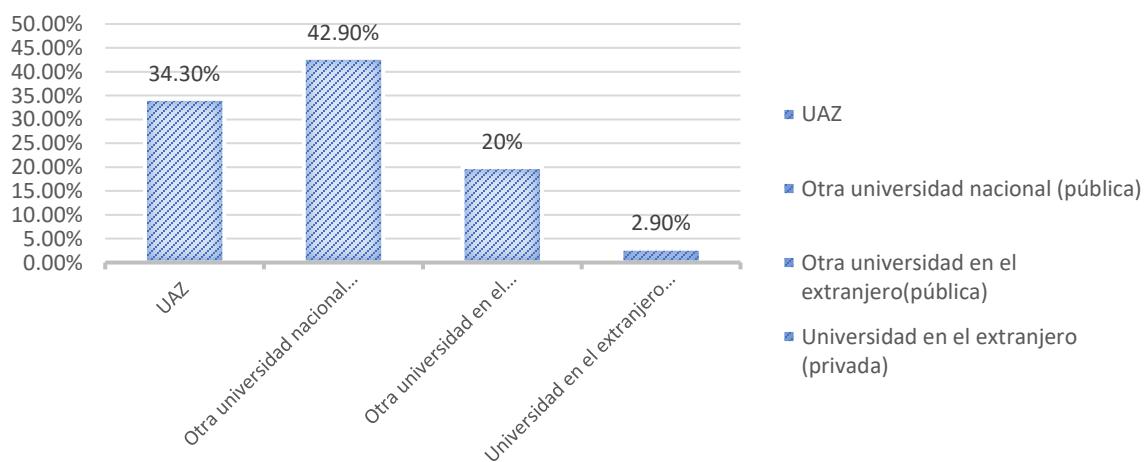
En este apartado se concentra la formación académica y profesional que ha recibido el docente universitario, para la cual resulta pertinente hablar de su grado de estudio, en qué tipo de institución lo ha recibido, qué lo ha motivado para estudiar un posgrado, en qué tipo de programas formativos participa, y decir hacia dónde ha dirigido su formación (tendencia formativa), y bajo qué perspectiva lo ha hecho.

Figura 12
Último grado de estudios



La figura 12 muestra una alta formación profesional en los docentes, ya que un 80% de los profesores cuentan al menos con el grado de doctor y se encuentran otros más que ya han sido posdoctores, lo que puede relacionarse con docentes preparados y capaces de formar investigadores en los diferentes programas de maestría, ya que un alto porcentaje de docentes cuenta con un grado más alto que el que instruye y por la naturaleza de los estudios de posgrado, cuentan con mayor experiencia investigadora.

Figura 13
Lugar donde se estudió el último grado de estudio

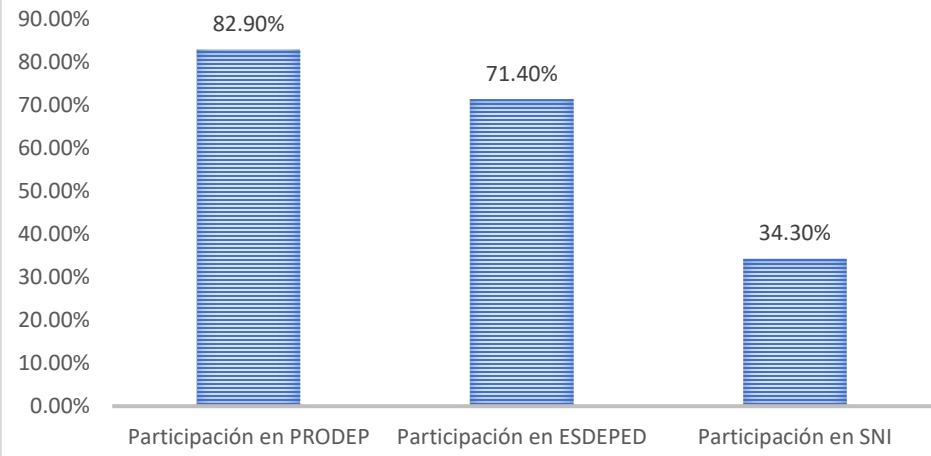


La figura 13 permite identificar que los docentes realizaron sus estudios de posgrado principalmente en una institución pública, si se suman los porcentajes de quienes acudieron a la UAZ, otra universidad nacional o a una universidad en el extranjero pública, asciende a un porcentaje muy alto que puede relacionarse con una misma filosofía de estudio que probablemente le transmitirán a sus alumnos, la cual dista de aquella que se gesta en la universidad privada, que generalmente forma para el mercado o para otros intereses particulares.

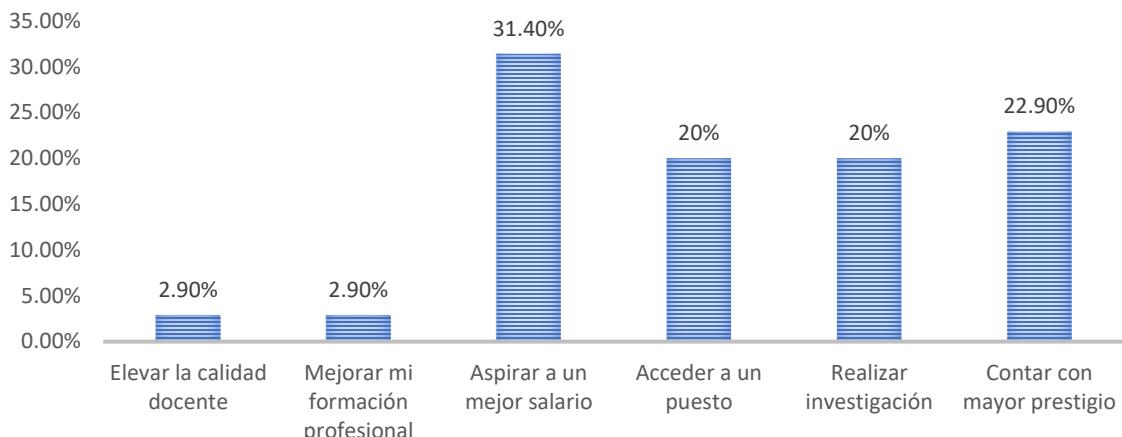
Esta situación se asemeja a lo que fue el inicio de los posgrados, inicialmente en los sesenta y posteriormente en los setenta con la aparición del CONACyT, la elección de posgrado predominaba en las escuelas públicas, de esta manera en 1970 las universidades públicas albergaban al 83.3% de la matrícula de posgrado, mientras que la iniciativa privada se encargaba del 16.7%, situación que fue cambiando con los años y para el 2010 ya se acercaban sus porcentajes, siendo un 51.3% para educación pública y 48.7% privada (ANUIES, 2013. p.7), ahora los encuestados de esta unidad académica regresan a las estadísticas iniciales y eligen la formación de posgrado público, y sólo un porcentaje muy bajo recurre a lo privado.

Otro aspecto relacionado al lugar en qué se formaron los docentes es que ha sido para un 34.3% la UAZ quien los formó, una institución con la que se identifican o bien la que les ha permitido regresar para formar ya sea universitarios o maestrantes, acumulando en promedio 17 años de antigüedad docente en esta IES.

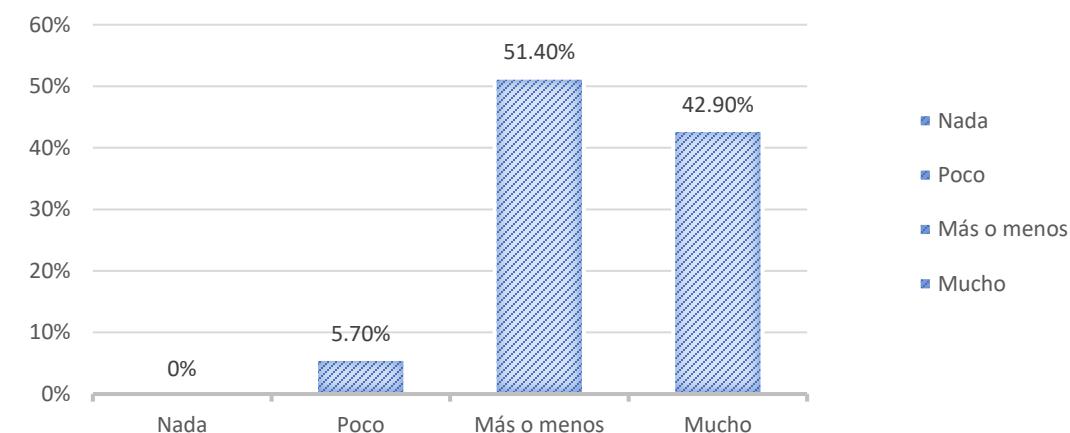
Figura 14
Participación en programas formativos



En la figura 14 se observa una participación activa por parte de los docentes, lo cual se asocia con un profesional interesado por su crecimiento y renovación, de manera general en su persona, y particular en su perfil docente. Considerando que estos programas surgieron a partir de los sesenta como una estrategia de formación ante la creciente demanda universitaria, y que entre sus objetivos se establece el ayudar a los profesores de nivel superior a mejorar sus habilidades, se espera que estos estudios favorezcan su desempeño docente; sin embargo, hace falta más información empírica que defina el impacto que han tenido estos programas en varios países incluido México (Ramírez, 1999, p. 2).

Figura 15*Motivos por los que realizó estudios de posgrado*

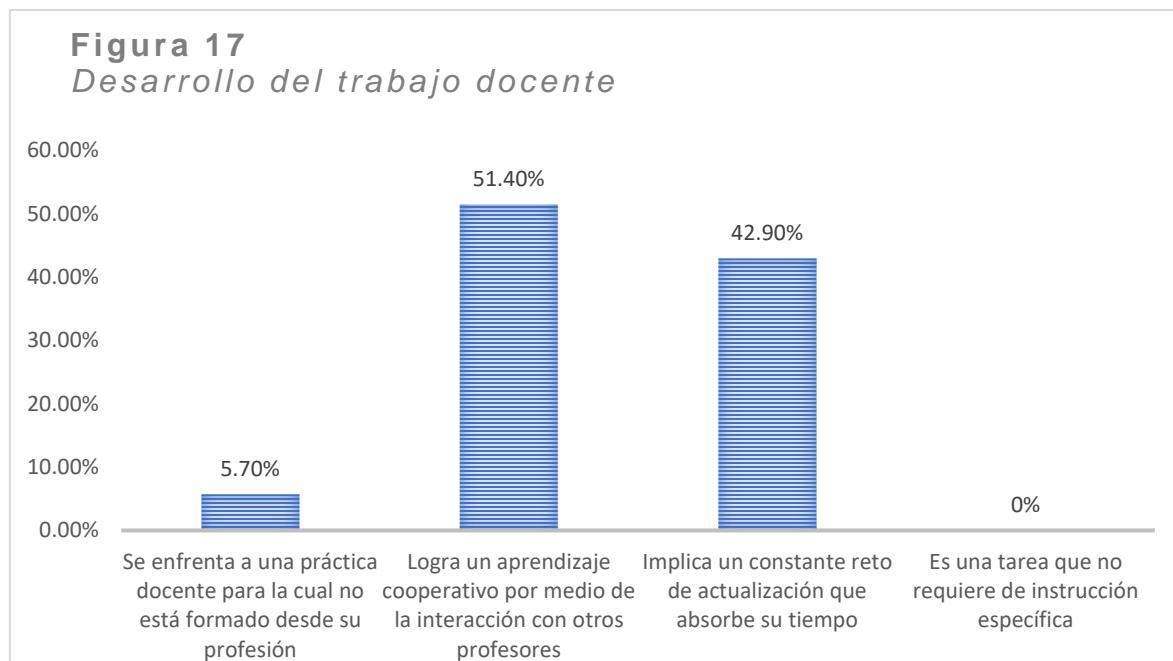
En la figura 15 se identifica que el motivo principal para que los docentes se formaran fue el *aspirar a un mejor salario*, seguido del contar *con mayor prestigio*; es decir, su decisión formativa estuvo determinada por el factor monetario, y al cuestionarles su situación económica posterior a este tipo de estudios, se encontró un efecto positivo, ya que fue considerablemente mayor el ingreso para un 37% y mejor para un 52%, por lo tanto, para más de un 80% de los encuestados se cumplieron sus expectativas al ingresar a este tipo de estudios, llama la atención y a la vez es preocupante saber que a la minoría lo impulsa el mejorar su formación profesional o el elevar su calidad docente.

Figura 16*Formación centrada en el profesor*

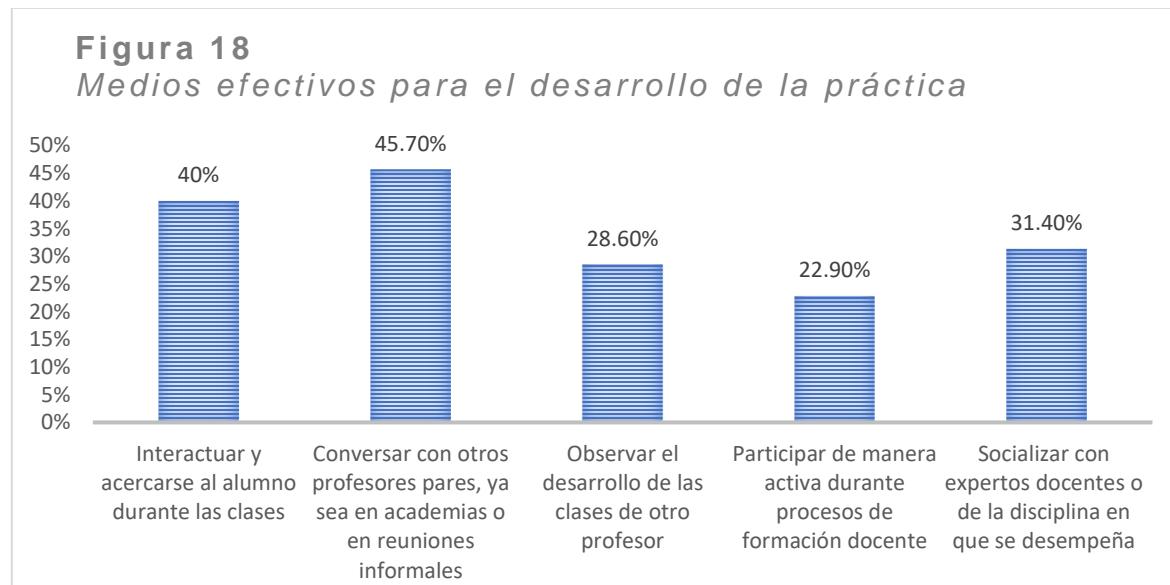
En la figura 16 se presenta con una escala tipo Likert la *formación centrada en el docente*, en la cual se puede analizar cómo al menos un 5.7% se formó un poco de esta manera y que no hubo quien no lo hiciera; mientras que un 42.90% se formó de este modo, para así poder responder a cualquier situación académica en el aula y mejorar sus competencias docentes para desempeñar su trabajo; es decir, se formó pensando en él como profesional para desempeñarse correctamente, lo cual es distinto de formarse pensando directamente en los alumnos o bien en el centro escolar, puede entonces deducirse que es un profesional responsable de su desempeño y busca prepararse para ejecutar bien sus tareas de docencia, de tutorías y de investigación según sea el caso.

Práctica

En este segundo apartado se aborda la percepción del docente sobre el desarrollo de su trabajo en el aula, los medios a los que se ha acercado para mejorar su práctica, los recursos que le han parecido útiles en este proceso, y finalmente el modelo de práctica que se identifica en los docentes encuestados.

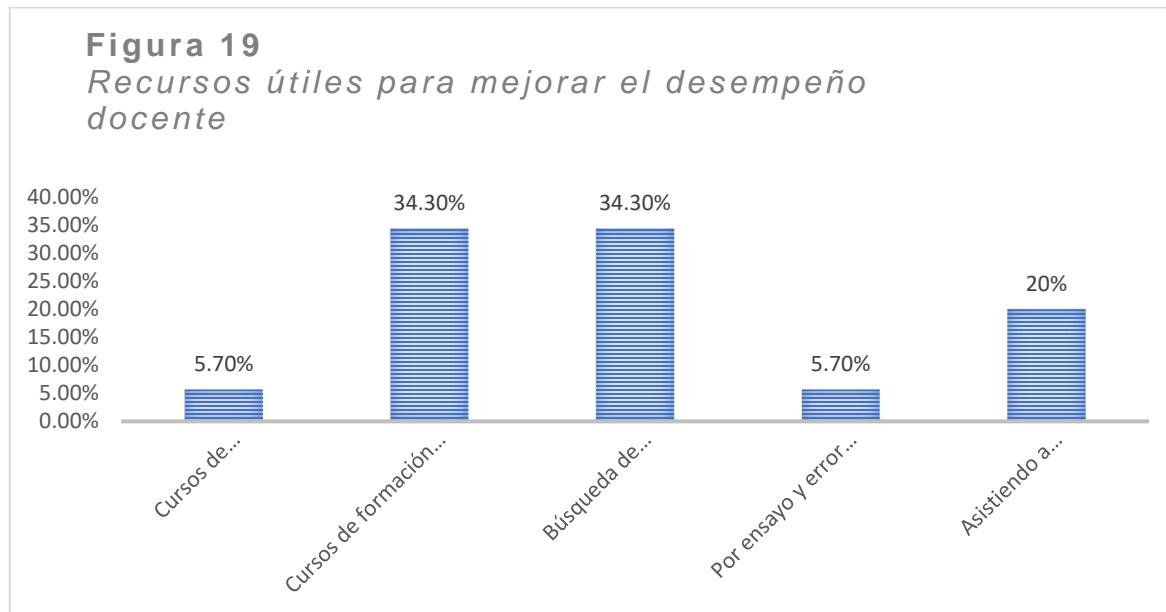


En la figura 17 se puede observar que los docentes encuestados son profesionales que están dispuestos a trabajar de manera colaborativa, que comparten sus saberes y a través de esa interacción logran un *aprendizaje cooperativo entre colegas*. También asume un 42.90% de los profesores que su trabajo implica un constante reto de actualización y que eso les absorbe tiempo, lo cual es similar en otros trabajos que se preparan para atender a las nuevas demandas del mercado; sin embargo, en el caso de la docencia las actualizaciones se dirigen a las nuevas demandas de la sociedad, a los requerimientos institucionales, a las políticas de evaluación, etc., y además hay que adecuarlos a las necesidades del contexto y de los alumnos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente.



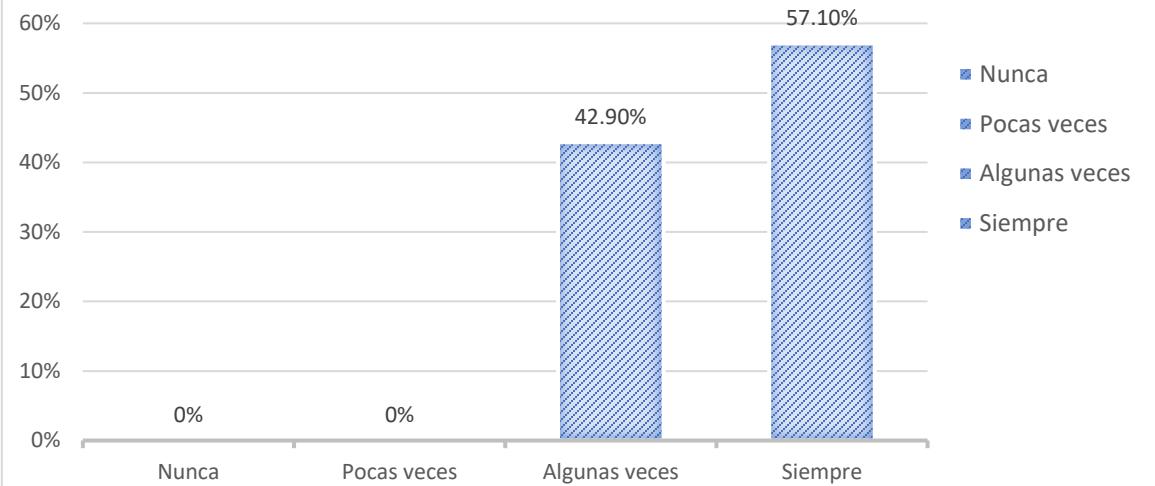
En la figura 18 se encuentran los medios a los que se han acercado los docentes, se les pidió que los ordenaran según la efectividad que les encuentran a cada uno, y en los resultados predomina el conversar con otros profesores en académicas o reuniones informales, seguido de la interacción directa con los alumnos en clases, es decir recurren principalmente a la experiencia práctica ya sea de los compañeros docentes o bien a las propias, y lo que les resulta menos efectivo para desarrollar su trabajo es el estar en procesos de formación.

En este apartado, los docentes vuelven a reiterar su apertura a la colaboración entre compañeros, lo cual es benéfico tanto para su persona como para la institución en general porque se habla entonces de un ambiente y aprendizaje colaborativo que permite mayor integración entre el colectivo docente.



En la figura 19 se les cuestiona a los docentes dónde han encontrado recursos útiles para mejorar su desempeño, de las opciones que se les proporcionaron destaca la *búsqueda autónoma* en diferentes fuentes y los *cursos de formación continua*, este último parece contradictorio porque como medio de aprendizaje no lo encontraron efectivo en la pregunta anterior. Tal vez porque se han habituado a estos cursos formativos, pero les resulta más práctico utilizar otros medios.

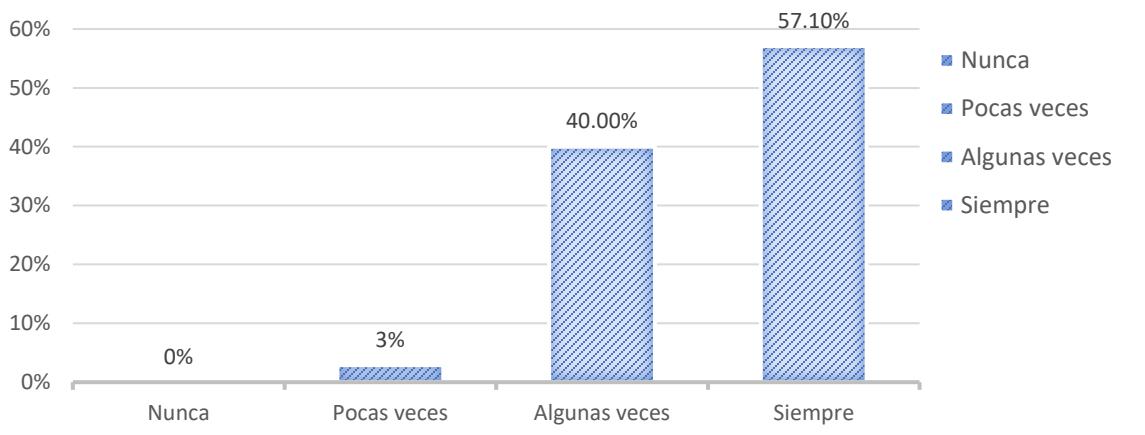
Figura 20
Modelo "profesional reflexivo"



En la figura 20 se muestra con una escala tipo Likert la valoración que le otorgaron los docentes a uno de los dos modelos de práctica con los que se identifican. De acuerdo a las características de este modelo, es un docente que se aleja de la rigidez, las reglas y las técnicas, y aprovecha sus habilidades reflexivas e investigadoras para encontrar la manera de intervenir en el aula, comprende que no existen fórmulas exactas para todos los casos, así que analiza las situaciones para busca soluciones. También es un docente que se distingue por considerar aspectos éticos, morales y ser más sensible a la diversidad de alumnos (Contreras, 2001, p.67 y 68). Lo cual es afín a los programas de maestría de la unidad académica, ya que se dirigen a temas de educación y los docentes son investigadores que deben contar con esa visión crítica y reflexiva.

Según los porcentajes del gráfico, el 57.10% aceptó siempre ser un *profesional reflexivo* y el restante asume algunas veces serlo y no se tuvo respuestas en las que elija nunca ser esta manera.

Figura 21
Modelo "experto técnico"



En la figura 21 se aprecia con una escala tipo Likert la valoración que le otorgaron los docentes al modelo *experto técnico*, que es el segundo modelo con el que se relaciona la práctica de los docentes de encuestados, en este modelo puede describirse a un docente que actuará bajo su conocimiento científico para dar solución a los problemas que puedan darse en el aula, busca el método adecuado para atender cualquier situación, por lo tanto, crea una dependencia profesional hacia las investigaciones que le proporcionan esas recetas o técnicas a seguir, limitándose a ser un ejecutor de lo que descubre en la teoría. Puede intuirse que carecen de improvisación porque cree tener el control de todo que podría definirse como una autonomía ilusoria (Contreras, 2001, p.64).

Este segundo modelo presenta a los demás docentes que, no siendo totalmente reflexivos, recurren a su capacidad investigadora para encontrar los métodos que le permitan dar sus clases y cumplir con sus actividades.

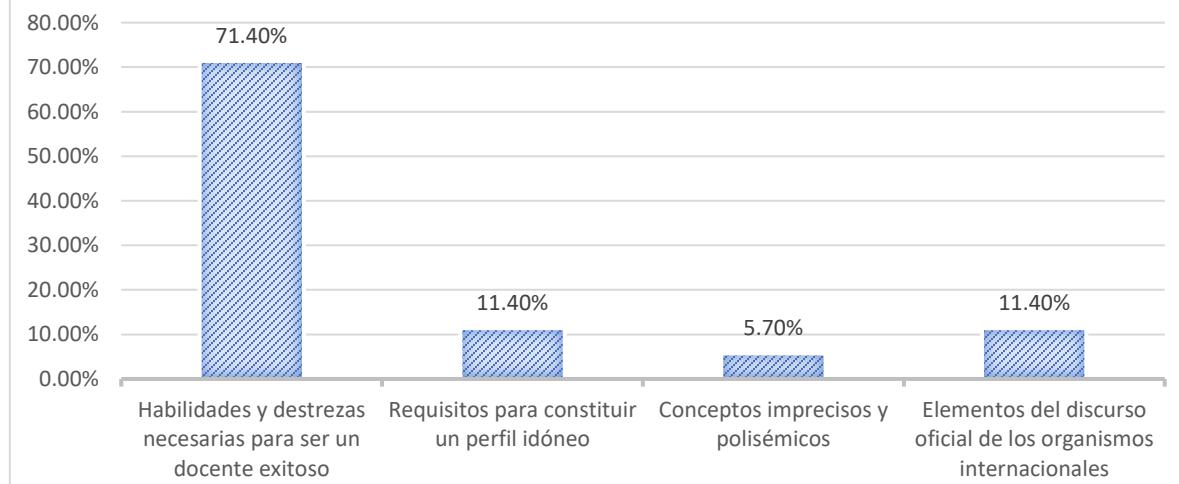
Considerando los porcentajes de la escala tipo Likert, un 57.10% indicó siempre ser un *experto técnico*, seguido de un 40% que dijo serlo algunas veces y en este modelo sí hay una minoría que asume serlo pocas veces, pero no hubo respuestas que elijan nunca recurrir a una práctica de este tipo.

Así que al sumar los porcentajes en cada escala y ver las diferencias entre ambos modelos, se habla de una diferencia mínima, siendo ambos modelos de práctica los que imperan en la unidad académica estudiada.

Competencias

Este tercer apartado forma parte de los requisitos del profesor del siglo XXI, está presente en las políticas educativas y es un término cada vez más familiar para el docente, por esa razón se inició con la percepción que tiene el profesor sobre este concepto, y posteriormente se les cuestiona sobre las competencias que se le evalúan comúnmente como docente universitario, y al final se les pidió una autoevaluación de las diez competencias que se le adjudican como docente de nivel superior para tener un referente de este aspecto en relación a su desempeño profesional.

Figura 22
Qué son las competencias para el docente

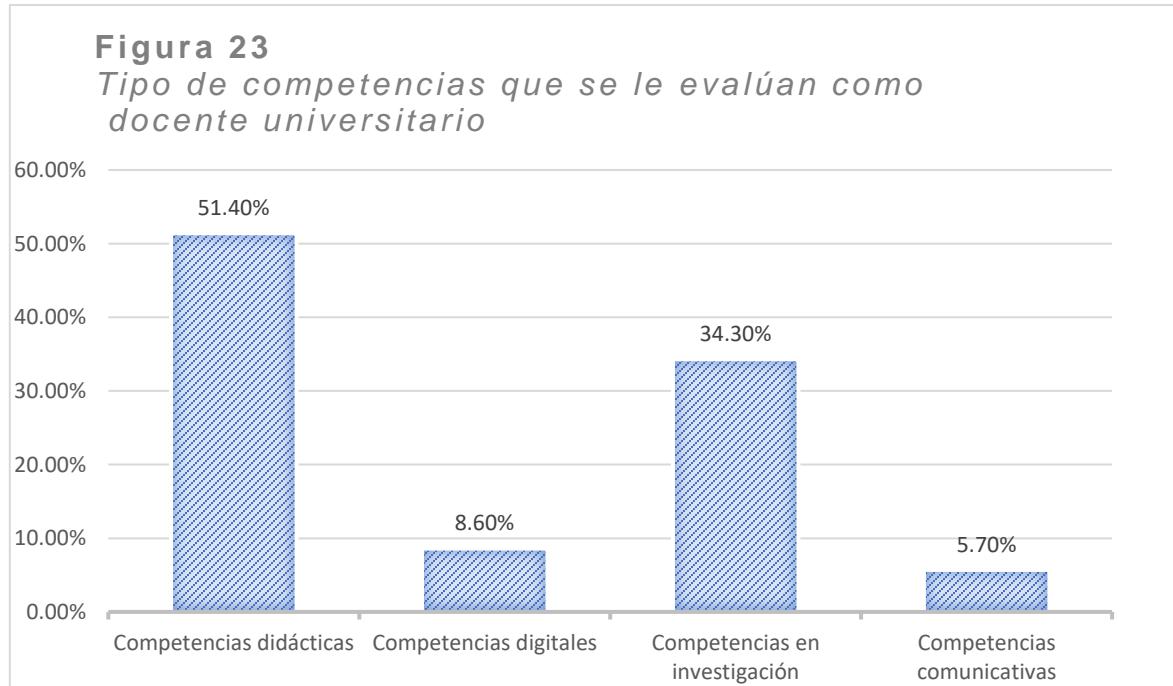


En la figura 22 los encuestados identificaron principalmente a las competencias como “habilidades y destrezas necesarias para ser un docente exitoso”, una definición que está muy relacionada con la definición que le dan los

organismos internacionales al asociar este término con la calidad y con el éxito de la educación superior.

Las competencias (skills) se definen como el conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que pueden ser aprendidas y que habilitan a las personas para un desempeñar de forma exitosa y consistente una actividad o tarea y se pueden construir o ampliar a través del aprendizaje. La suma de todas las competencias disponibles en la economía en un punto determinado en el tiempo, conforma el capital humano de un país (OCDE, 2012. p.12).

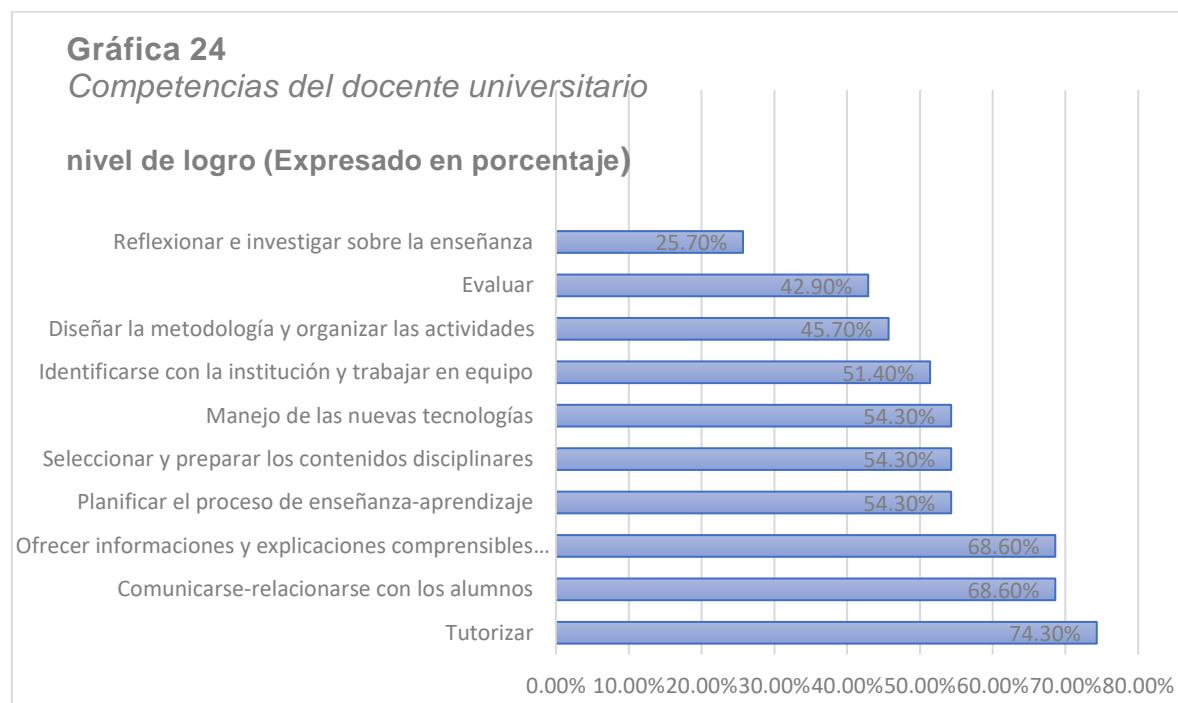
Esta definición de la OCDE está dirigida al mundo empresarial, donde se busca la competitividad y conformar un capital humano para abastecer el mercado. Las demás definiciones se inclinaban por algún aspecto crítico sobre el término de competencias y fueron elegidos por una minoría, lo que permite deducir que el término de competencia ha sido interiorizado por los docentes con lo que definen los organismos internacionales.



En la figura 23 se observa que las competencias que los profesores consideran que se les evalúan como docentes de posgrado son principalmente las *competencias didácticas* y enseguida las *competencias en investigación*, lo cual está relacionado tanto con los programas de estímulos como PRODEP, como con las funciones que se les pide a los profesores de este nivel educativo.

Específicamente no se evalúa el nivel de desarrollo de las competencias didácticas, sólo que dedique parte de su tiempo a la práctica docente, que esté frente a grupo, por ejemplo en el PRODEP, se evalúa al docente para que logre adquirir el *perfil deseado* y entre las funciones que debe realizar está la docencia, ya que este programa tiene como objetivo profesionalizar al docente de tiempo completo para que adquiera las capacidades de investigación, docencia, desarrollo tecnológico, etc. (PRODEP, 2020. p.1).

Y por otro lado cuentan con la obligación de realizar investigación al impartir cátedra en posgrados, en este nivel educativo varios de los docentes se inscriben a programas, pertenecen al SNI, constantemente publican artículos propios o tienen colaboraciones con alumnos porque forman a investigadores.



En la gráfica 24 se observa que no se evaluó ninguna competencia con un 100% de nivel de logro, pero puede analizarse cuánto falta en cada una de ellas para completarse. Las competencias que encuentran más favorecidas para los docentes son “tutorizar” 74.30%, “comunicarse-relacionarse con los alumnos 68.60%” y “ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles” 68.60%;

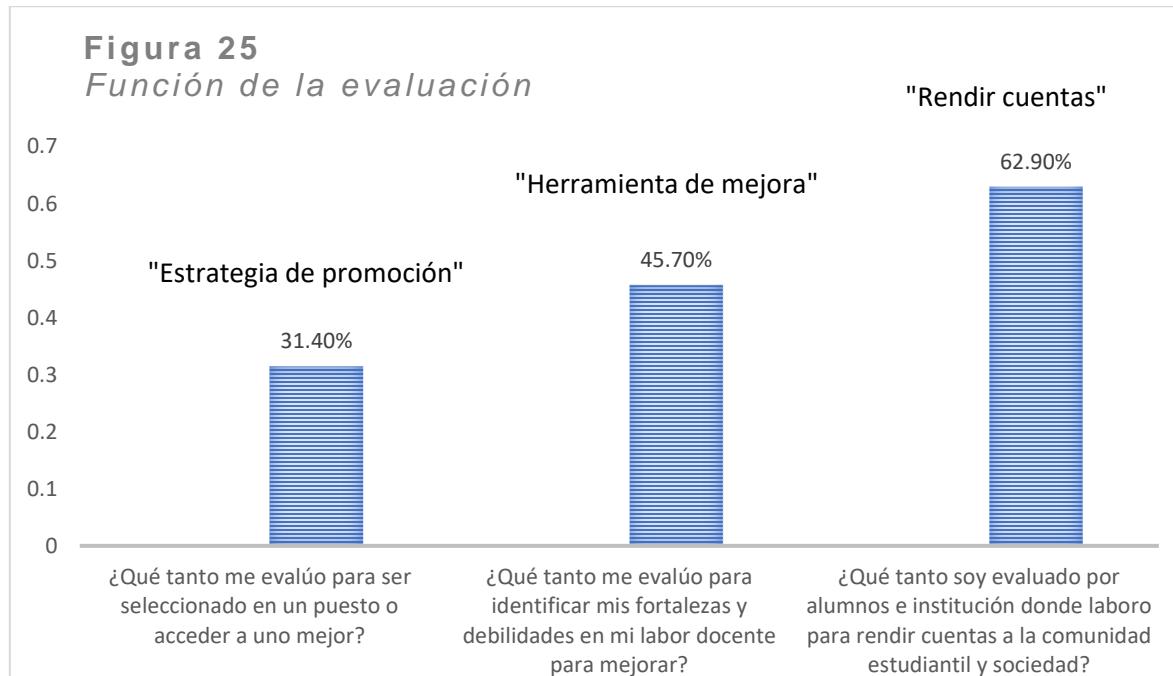
mientras que las competencias menos favorecidas son la de “evaluar” 42.90% y el “reflexionar e investigar sobre la enseñanza” 25.70%.

De acuerdo con estos resultados, los docentes encuestados llevan a cabo de una manera satisfactoria la actividad de tutoría, tienen una buena competencia comunicativa que les permite establecer relaciones y compartir el conocimiento de una manera más efectiva, lo que Brousseau (1980) identificaría como un aspecto clave para el *contrato pedagógico*, usada entre ambas partes (docente y alumno) para negociar con la finalidad de cumplir y lograr el aprendizaje esperado.

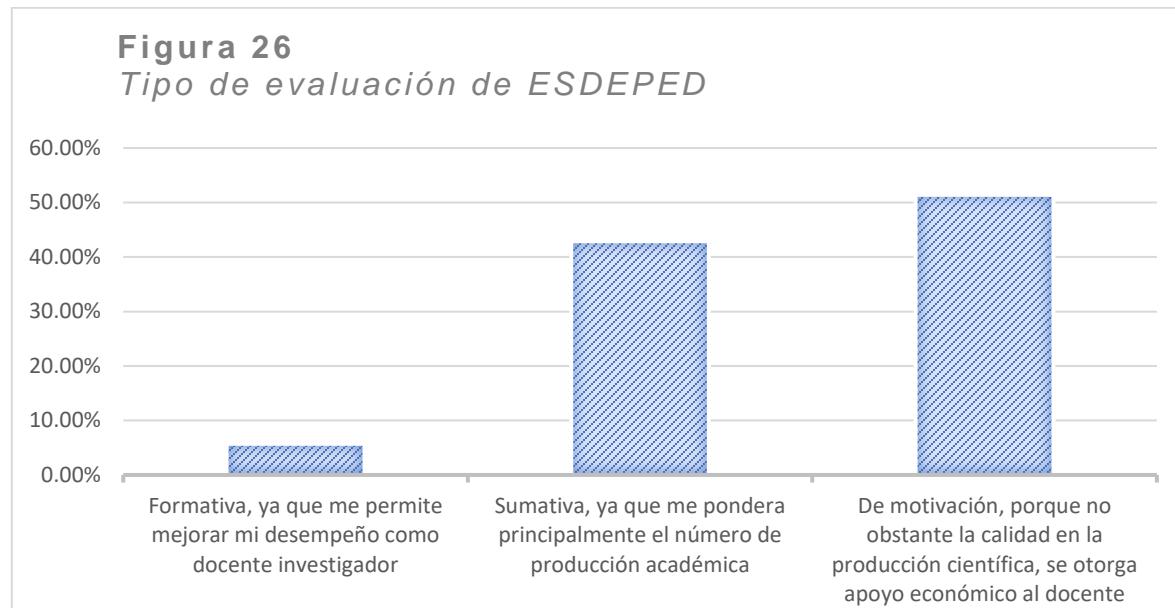
No obstante, cuenta con áreas de oportunidad en la competencia evaluativa y en la que tiene que ver con investigar y reflexionar sobre la enseñanza.

Evaluación

Este cuarto y último apartado sobre la evaluación hacia los docentes se cuestionó desde diferentes miradas para encontrar la función con la que la asocian, indagar sobre su percepción en el tipo de evaluaciones de programas como ESDEPED, PRODEP y SNI; así como las razones por las que se evalúa.

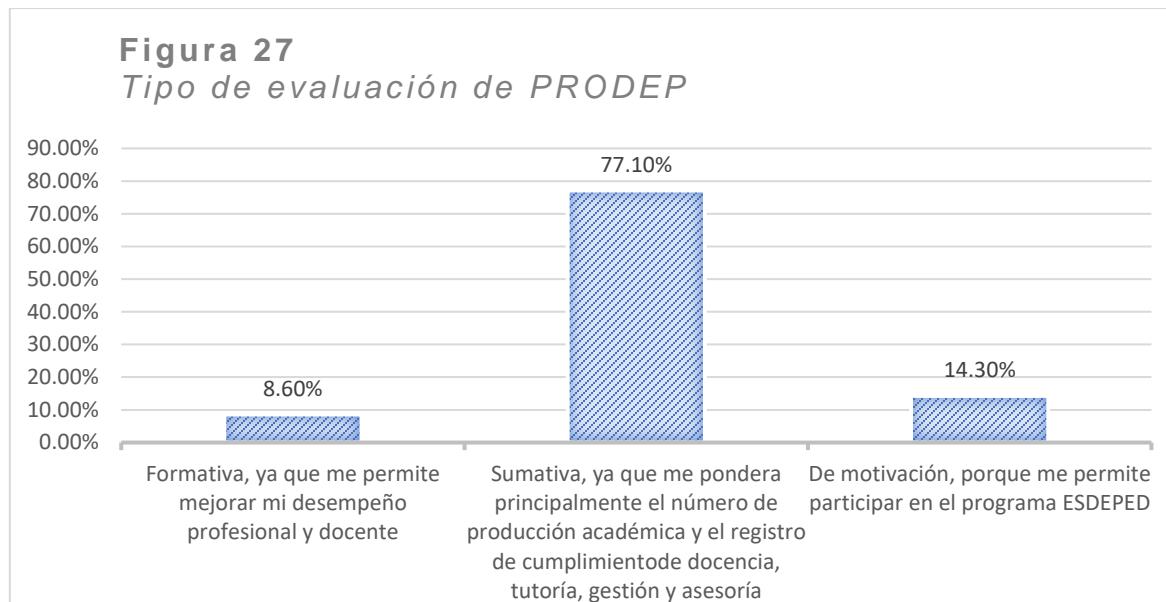


En la figura 25 puede observarse que los profesores relacionan su evaluación principalmente con la *rendición de cuentas*, la cual puede entenderse como una obligación académica, laboral, moral y social, por parte del docente, de corresponder a sus alumnos, institución y sociedad; incluso puede sentirse como una obligación de responder a los fines de la educación como su sueldo, correspondiendo con un servicio que sea útil y provechoso (De Miguel, 1998, p.69). De esta función prioritaria, le sigue una evaluación que es vista como una *herramienta de mejora*, a través de la cual podrá detectar fortalezas y debilidades en su labor docente, y con un menor porcentaje, pero significativo se encuentran los docentes que asocian a la evaluación con una *estrategia de promoción* para acceder a un mejor puesto o trabajo.



En la figura 26 se encuentra que un 51.4% de los encuestados opinan que el tipo de evaluación de ESDEPED es *sumativa*, ya que le pondera principalmente el número de producción académica, seguido del 42.9% de profesores que la consideran de *motivación*, porque no obstante la calidad en la producción científica, se otorga apoyo económico al docente. Dejando claro que la intención del programa es la producción científica en cantidad, mas no en calidad, ya que sin importar tanto el contenido hay una remuneración por el hecho de cumplir. Y

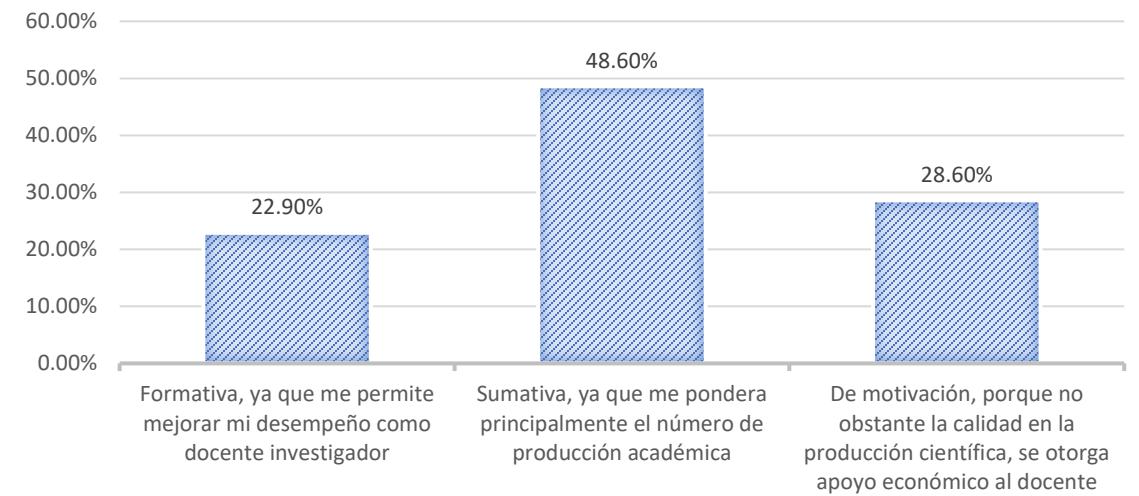
sólo a un 5.7% le parece ser una evaluación *formativa* que le permitirá mejorar su desempeño académico.



En la figura 27 se observa que los encuestados consideran que la evaluación para obtener el perfil PRODEP es de tipo *sumativa* ponderando principalmente la producción académica, así como sus funciones sustantivas de docencia, tutoría, gestión y asesorías, ya que el cumplir con ellas le otorgará el *perfil deseable* y así podrá acceder a un estímulo económico.

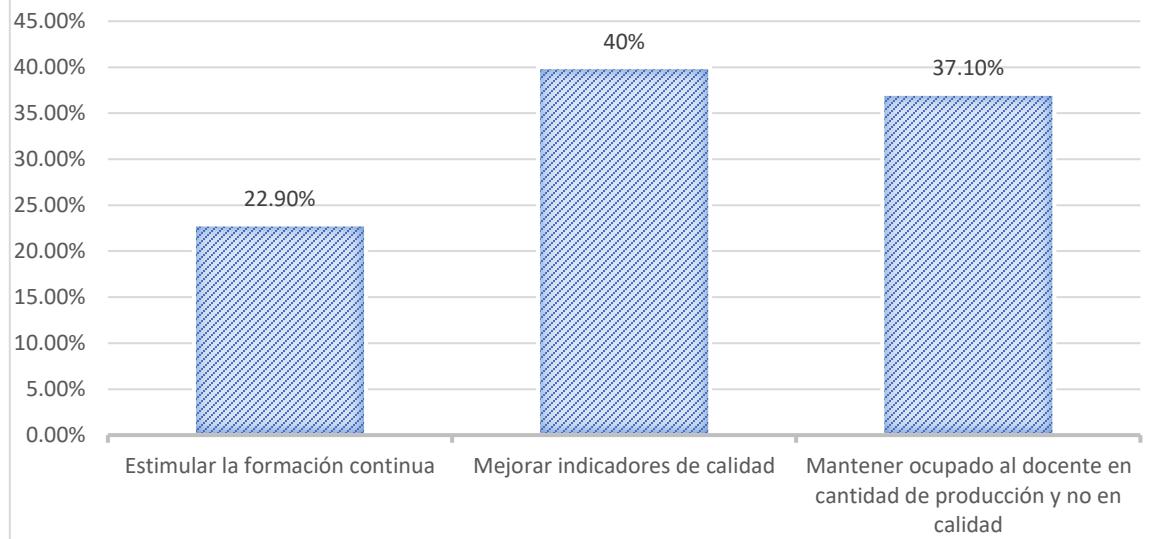
Y aunque resulta opuesto a su función, este programa fue poco valorado por los docentes como un programa formativo que los beneficie en su desempeño docente, es visto como un indicador de calidad académica que considera cuantitativamente el cumplimiento.

Figura 28
Tipo de evaluación del SNI



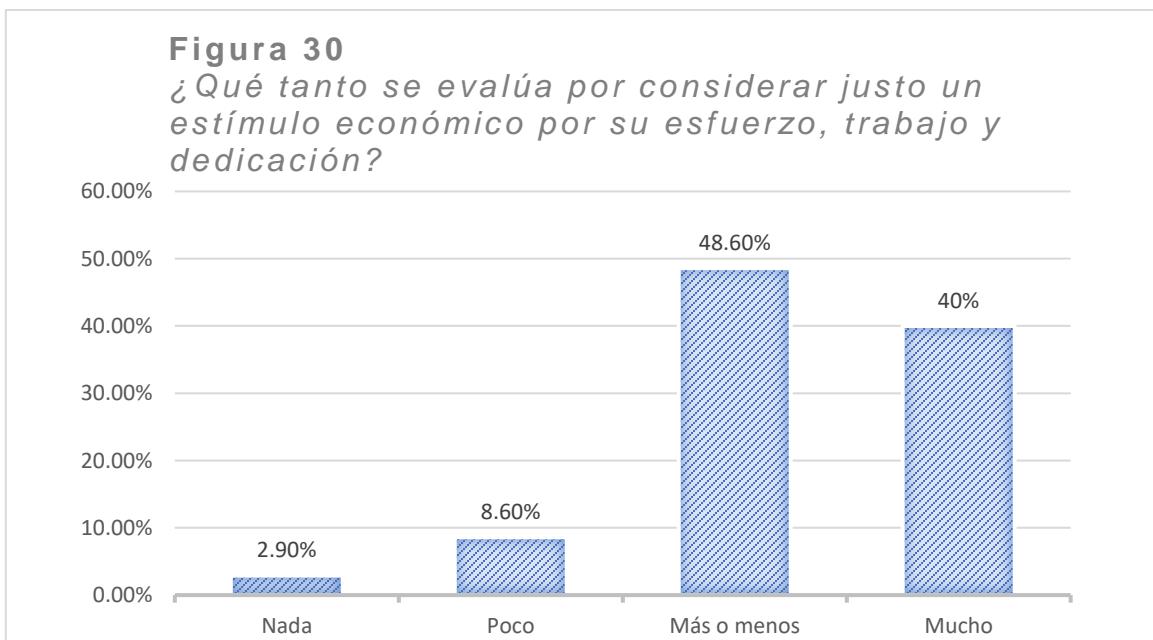
En la figura 28 se aprecia cómo en este programa también se considera una evaluación de tipo *sumativa* y al igual que en los programas anteriores, la evaluación formativa es elegida por la minoría, lo cual parece ser contradictorio a los propósitos y objetivos de esos programas que buscan el desarrollo profesional, ya que en realidad son percibidos por el docente como una evaluación de cumplimiento, que le pondrá de acuerdo al número de publicaciones que tenga.

Figura 29
Finalidad del estado al evaluar el desempeño profesional



En la figura 29 se muestra como el docente de nivel superior considera que el Estado lo evalúa para mejorar indicadores de calidad o bien para mantenerlo ocupado en producción académica, interesándole más la cantidad que la calidad, simplemente para subir las estadísticas de un *perfil deseable* y de profesores con un estatus de investigador.

También es importante agregar una realidad que expresa Rueda (2008), cuando menciona que se acudió a la evaluación para intentar mejorar la calidad del sistema escolar, para desarrollar los programas de compensación salarial y como condición para obtener recursos económicos adicionales para las instituciones de educación superior (Rueda, 2008, p.2), por lo que estas evaluaciones se encuentran dirigidas a un objetivo económico, de compensación más no de mejora, y de acuerdo con las respuestas de los docentes alientan poco a la formación continua.

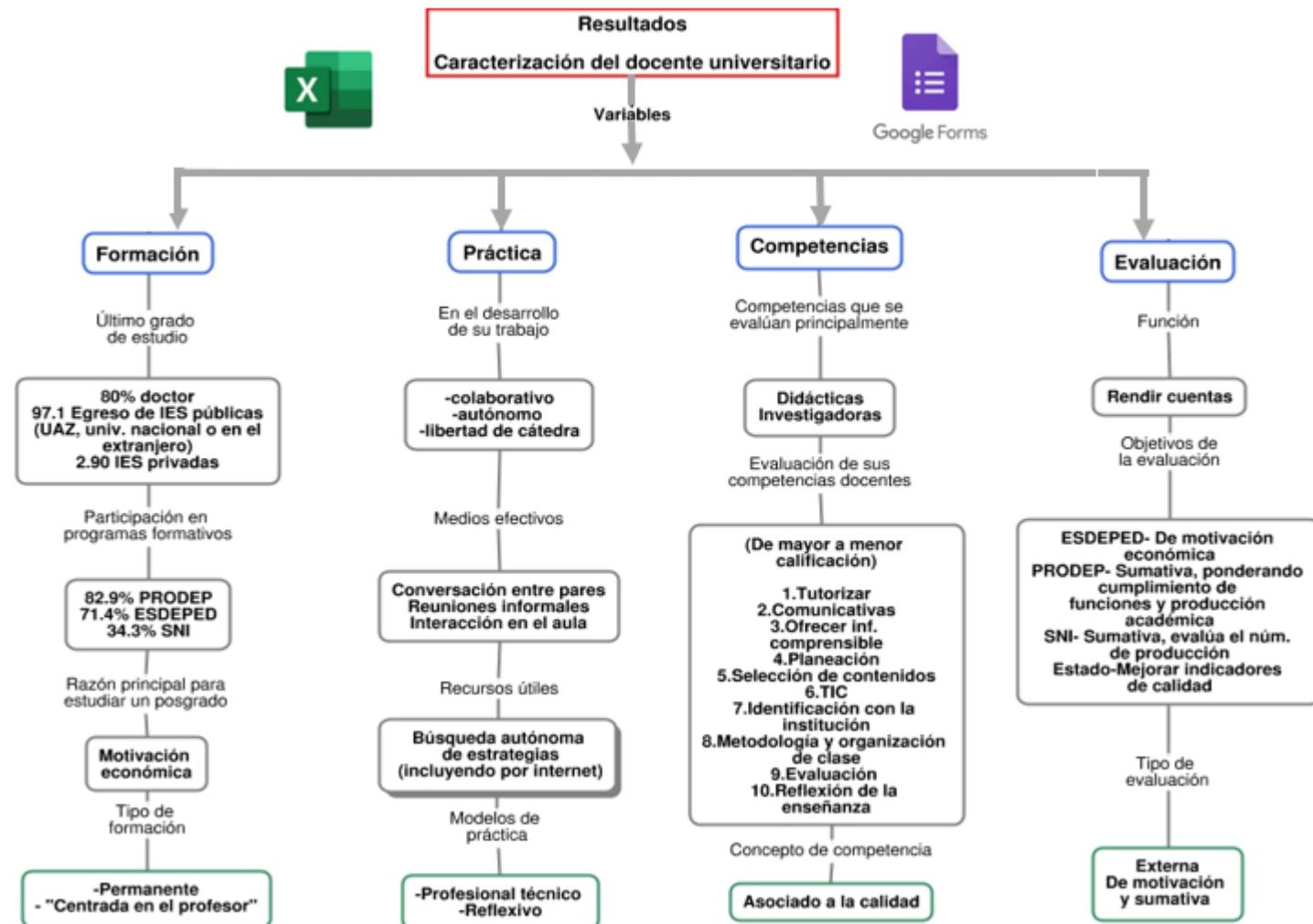


En la figura 30 se muestra como los docentes consideran justo recibir el estímulo económico por todo lo que dedican para aprobar una evaluación, considerando el esfuerzo, tiempo y el cumplimiento de los requisitos que establece cada programa. Mientras un porcentaje muy bajo opina que es poco o nada justo el recibir esa compensación económica.

Lo cual puede traducirse en una razón trascendental para que el profesor se evalúe, así como sucede en la motivación que tiene por estudiar un posgrado, ya que un alto porcentaje mostró que lo hacen porque aspiran a un mejor salario y no específicamente por una razón formativa o de mejora en su enseñanza.

Figura 31

Resultados del cuestionario a docentes



V. CONCLUSIONES

Definir al docente universitario incluye la participación de diferentes aspectos teóricos, unir la visión de las políticas internacionales, nacionales y locales respecto al tema, con las posturas teóricas que definen los atributos de este profesional, y finalmente contrastarlo con la realidad que expresan los propios docentes sobre su perfil.

En conjunto, las políticas educativas describen a un profesional *multifuncional* que debe ser docente, investigador, tutorizar y ser gestor en los procesos educativos, para ello lo incentiva constantemente con programas formativos y de evaluación docente a fin de valorar la calidad en dichas funciones. Estas tareas por parte de los organismos internacionales y evaluadores nacionales constituyen una valoración externa y un punto de referencia clave para medir su eficiencia.

En las investigaciones que hay respecto al docente universitario no se precisa un perfil específico, se enlistan modelos basados en las competencias de algunos teóricos, se expone la necesidad institucional por precisar las características de este profesional y se incluye no sólo la percepción de los organismos internacionales, también se acercan a los alumnos y a los propios docentes para describirlo mejor.

Los teóricos definen a un profesor que no se ha formado precisamente para ejercer la docencia, por lo que puede recurrir a su construcción personal de lo que fueron sus experiencias como alumno para guiar su trabajo; no obstante, este profesional está expuesto a una formación permanente que determina su trayectoria, perfil y estilo de enseñanza-aprendizaje, por lo que se establecen modelos de práctica distintos a los de otros niveles educativos, se le relaciona con una formación y evaluación constante que lo define, y se enlistan competencias sobre su desempeño docente, valorando precisamente esa formación para la que

no se preparó inicialmente, pero que decide realizar y construye constantemente en la práctica.

A partir de estos referentes se encuentran cuatro elementos que están relacionados al docente universitario, un proceso formativo para laborar en este nivel educativo, una práctica docente para la cual no fue preparado específicamente, pero que realiza de manera permanente, las competencias que le son atribuidas para enmarcarse en la calidad, y la evaluación en la que constantemente participa, generalmente realizada de manera externa como símbolo de objetividad. En conjunto, estos elementos describen al docente universitario y establecen algunas relaciones entre sí porque se complementan e interactúan para definir a este profesional.

La formación académica y profesional del docente de la UADS

De acuerdo al objetivo específico que aborda el analizar el proceso formativo del docente en relación con las políticas de evaluación, se encontró lo siguiente:

La formación del docente universitario es de dos tipos: inicial y permanente

Su *formación inicial* varía de acuerdo al ámbito disciplinar que lo convirtió en profesional y coincide en un alto grado de estudios, por lo menos un 80% de la planta docente es doctor o bien cuenta con un grado mayor. Esta formación académica le permite contar con el perfil adecuado para dar clases en el nivel superior y lo prepara para ser docente investigador, lo cual es afín para desempeñarse en un posgrado y denota primacía sobre la formación pedagógica que es normalmente atribuida a un docente. De acuerdo a esta formación inicial, se confirma un fenómeno paradójico en el cual la formación pedagógica es inversamente proporcional al nivel educativo a instruir, siendo más relevante contar con experiencia en investigación que en docencia para ser docente universitario.

Su *formación permanente* está caracterizada por una participación activa en programas de estímulos, a los cuales se ha acercado por una motivación de tipo

económica y en menor medida de tipo formativa. Esta formación que se dirige al crecimiento y la mejora del desempeño de los docentes han sido identificados como una compensación salarial, y aunque entre las actividades se establece el desarrollar la docencia, los profesores no buscan una formación permanente para elevar la calidad docente, entonces, habría que indagar cuáles son los efectos en sus prácticas de enseñanza y valorar el impacto que tienen estos programas ya que en esta investigación sólo se asume que los alienta la retribución económica y valdría la pena analizar a profundidad sus resultados en el desempeño docente.

La formación que han recibido los profesores, viene principalmente de IES públicas, lo cual representa un aspecto positivo en el perfil de los profesores, considerando que en estas instituciones hay mayor evaluación de la calidad del centro educativo y cuentan con un reconocimiento oficial otorgado por el Estado. En función de esta formación, los docentes encuestados están formando investigadores en una institución pública, que promueve la generación de conocimiento libre, caso similar a como quizás se formaron ellos.

A partir de esta formación se puede describir a un profesor de posgrado que se forma de manera inicial y permanente para ser un investigador, más que para ser docente. En un inicio requiere investigar y contar con el grado mínimo de máster para trabajar en el nivel superior; sin embargo, durante su trayectoria académica y laboral continúa con esta tendencia, ya sea para algún acenso, retribución económica o para conservar un estatus en algún programa.

De manera que, en su trabajo, la práctica que realiza no se transforma específicamente por acudir a programas de formación, suele venir de decisiones personales al indagar sobre las maneras o estrategias que le sean funcionales al impartir alguna clase o seminario, incluso recurren a la búsqueda informal o entre colegas. A pesar de ello, se identifican con un modelo de práctica reflexivo y utilizan sus conocimientos como investigador para desarrollar su función docente.

La práctica del docente

En relación con el objetivo específico que busca conocer la práctica del docente y su perfil profesional, se encontraron las siguientes características y modelos de práctica:

La práctica del docente universitario ha pasado por un cambio paradigmático en la manera de impartir las clases, en los medios a los que se acerca para lograrlo, así como en su libertad para tomar decisiones o buscar la solución a las situaciones que se le presentan en el aula. Este cambio se relaciona con el auge que ha tenido la sociedad del conocimiento, la importancia que se le ha otorgado a los conocimientos que se adquieren en la formación profesional, así como a los medios para obtenerla, por ello, las tecnologías han cambiado varios aspectos de la práctica docente y se han convertido en un insumo indispensable para el ejercicio de su trabajo.

Los docentes manifestaron una mayor autonomía en el desarrollo de su trabajo, buscando ellos mismos los recursos que le son útiles, ya sea entre compañeros o usando las herramientas tecnológicas, ya que los cursos de formación han sido su última opción para encontrar un medio efectivo que le ayude a mejorar en su práctica, incluso ha encontrado mejores resultados en las conversaciones informales entre colegas, por lo que se observa un cambio positivo hacia el trabajo colaborativo, con apertura a la convivencia y hacia el trabajo entre pares académicos.

De acuerdo con esta práctica y al ser docentes investigadores, en este cambio paradigmático de la enseñanza, se precisan en los resultados dos modelos de práctica docente, un *profesor reflexivo* y un *experto técnico*, ambos aprovechan sus habilidades investigadoras para obtener métodos o indagar sobre los problemas o estrategias que requiere para llevar desempeñarse en el aula, valdría la pena profundizar en la valoración que pueden tener los alumnos sobre su trabajo, considerar su percepción para hablar la efectividad de las prácticas o incluso de las posibles innovaciones que se puedan estar presentando.

A partir de esta práctica docente, se analiza el efecto que han tenido las políticas educativas en el contexto áulico, ya que promueven que el docente sea investigador, en otros programas se pide que realice sus funciones de manera equilibrada, que consiga el *perfil deseable*, etc. y al final, valoran más su actividad investigadora que la actividad en el aula, en los tabuladores se privilegia su producción académica y no se profundiza en la calidad de enseñanza, basta con tener un registro o documento que compruebe su trabajo docente para dar por hecho la calidad en el servicio.

Las competencias del profesor universitario

Atendiendo al objetivo específico que aborda las competencias impuestas por las políticas educativas en relación con las necesidades del contexto, se describe la conceptualización que adopta el profesor sobre este tema y las competencias que pone en práctica de acuerdo a las necesidades y políticas educativas en que se encuentra inmerso.

El enfoque actual de las competencias en el profesor universitario es producto de una sociedad globalizada, el concepto que se ha formado el docente sobre este término responde a las expectativas de las políticas internaciones y a las demandas de los organismos internacionales. Las competencias son para ellos el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para ser un docente exitoso y de calidad, dejando de lado un análisis crítico del origen y uso de este enfoque que existe en el discurso educativo.

El uso de las competencias se ha trasladado a las funciones sustantivas del docente, ellos identifican que a partir de este enfoque se le evalúan principalmente las competencias didácticas seguidas de las investigadoras, dos tareas imprescindibles para el trabajo en posgrado. Midiendo su trabajo como docente e investigador de acuerdo a este indicador o estándar de calidad.

En el desarrollo de su trabajo en el aula entran en juego diferentes competencias docentes, logrando un mejor puntaje en las que tienen que ver con el asesorar a sus alumnos, tener una comunicación cercana y ser capaces de

transmitir saberes claros a sus alumnos, destacan las competencias comunicativas en el nivel de posgrado y sus áreas de oportunidad se dirigen a la reflexión de la enseñanza y de la manera en cómo evalúan a sus alumnos, estas actividades que son básicas en el docente y deben ser dominadas por un docente que se describe como *experto técnico o reflexivo*.

De acuerdo a la valoración que expresan los docentes sobre sus competencias, las políticas educativas han logrado dirigir su formación académica hacia el trabajo por competencias, principalmente docentes e investigadoras, otorgándoles un *perfil deseable* o una categoría mayor que los incluye en las estadísticas de profesores calificados, estas competencias también son instrumento de evaluación para algunos organismos, que monitorean la formación del docente para otorgarle a él o a la institución educativa el distintivo de calidad. Y el propio término de “competencia” es asociado por los docentes como un elemento clave para ser un docente exitoso, que le otorga las habilidades y capacidades docentes para acercarse a la calidad.

La evaluación a la que se somete al profesor

En relación a los objetivos específicos que se enfocan en las políticas de evaluación, su puesta en práctica y su relación con las competencias, se encontraron tipos de evaluación, su motivación para llevar acabo estos procesos y cómo los perciben los docentes en el ejercicio de su profesión, ya que definen en gran medida su formación y el tipo de competencias con que cuenta desde la visión de las instituciones evaluadoras.

Las evaluaciones a las que es sometido el docente, están inmersas en un clima de mercado, responden a un tipo de cambio en el cual, la participación del docente en estos programas se recompensa por un *estímulo monetario*, es una especie de *reforzamiento económico* para mejorar su desarrollo profesional. Este reforzamiento ha sido considerado como justo por parte del docente, argumentando que la carga adicional que representa el cumplir con los requisitos de estas evaluaciones merece ser retribuido.

Con programas de evaluación se refiere principalmente a las que realiza PRODEP, ESDEPED y el SNI, programas que aparte de ser formativos premian el desempeño multifuncional que realizan los profesores, esperando de ellos, su presencia en revistas académicas, el acceso a recursos para la institución y aumentar los indicadores de calidad con una estadística más alta

La dinámica de estas evaluaciones es identificada por los profesores como una *rendición de cuentas*, ante la obligación moral, social, académica y laboral que implica el cumplir con los requisitos estipulados en cada una de las convocatorias. Las cuales son exclusivas para cada programa, pero incluyen requisitos en común que los prepara para participar en diferentes evaluaciones.

Por lo tanto, el tipo de evaluación que se le realiza al docente a través de estos programas es de dos tipos, *sumativa* al ponderar principalmente la producción académica y el cumplimiento de sus funciones docentes, y de *motivación* porque no obstante la calidad de los productos que reporta en cada convocatoria, se le otorga el estímulo económico que refuerza su participación constante en ellos.

Estos procesos de evaluación determinan en gran medida el perfil del docente de posgrado, es una evaluación externa que establece las funciones que debe realizar para demostrar que es competente, se forma de acuerdo a los programas de estímulos y éstos a su vez son un instrumento de evaluación de calidad. Sin embargo, este proceso llega a ser visto como una carga, un cumplimiento burocrático que merece ser recompensado económico y que es impulsado generalmente para mejorar indicadores.

Por consiguiente, constituye un punto de partida para generar atributos al perfil docente y de manera permanente le incluye características, tantas como decida el profesor, ya que es una evaluación a la que se postula él como interesado, ya sea por el estímulo económico, por subir de categoría, o por permanecer afiliado a algún sistema. Este aspecto está en constante interacción con la formación del profesor, las competencias que desarrolla porque son las que

se le evalúan y con la práctica que realiza, ya que al menos registra su cumplimiento.

En suma, el docente universitario de la Unidad Académica de Docencia Superior se caracteriza por ser un profesional multifuncional, formado de manera inicial y permanente para ser investigador, es un docente que realiza una práctica reflexiva y técnica, pero considera menos relevante esta tarea que su primera función. También es gestor y tutor en su rol como asesor y en algunos casos por su participación en cuerpos académicos. Es un docente evaluado para rendir cuentas, incentivado por la retribución económica que se genera de su participación en programas formativos, y un docente que asocia el logro de las competencias a la calidad educativa, de las cuales identifica mayor fortaleza en el tutorizar y en sus competencias comunicativas; sin embargo, considera que las que le evalúan son principalmente las competencias investigadoras, y las didácticas se reducen a impartir clases frente a grupo.

Lo que viene a explicar los objetivos de la presente investigación a partir de la descripción de un perfil profesional que incluye el proceso formativo, la práctica o docencia, las competencias con que cuenta el profesor y los procesos de evaluación a los que es sometido por parte de distintos organismos.

Su práctica está definida como una función sustantiva que se evalúa en cumplimiento, pero no se valoran específicamente sus competencias didácticas en esta tarea, por tanto, su relación se reduce al impacto que tienen sus competencias investigadoras al momento de desarrollar una práctica reflexiva-técnica, y al compartir sus saberes sobre esta actividad con sus alumnos o asesorados.

Las competencias impuestas por las políticas educativas corresponden con las necesidades del contexto por ser docentes investigadores que serán capaces de transmitir esas competencias a sus alumnos, lo cual es afín a los programas de maestría; no obstante, se incentiva a los docentes sólo a la producción académica y las competencias que tienen que ver con su desempeño en el aula son iniciativa personal y no se le evalúan como parámetro de calidad docente, en este sentido no se considera el contexto de los alumnos ni de los profesores en el proceso.

La evaluación está relacionada con la formación permanente del docente, al convertirse en un estímulo económico que alienta su participación en las convocatorias para ser PRODEP, participar en el ESDEPED, o ser SNI en alguno de sus niveles. Con su participación reúne los requisitos que lo identifican como un docente de calidad. Sin embargo, esta evaluación está separada de su contexto áulico, ya que no consideran las necesidades o retos que enfrenta en este espacio, y su formación se convierte en un instrumento de las políticas educativas y de evaluación.

Referencias

- Abanades M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Revista de ciencias humanas y sociales*. ISSN 1012-1587, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901077>
- Aguilar, R.M y Ruiz M (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n21/2007-2872-ries-8-21-00037.pdf>
- Alvira, M. F. (2014). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JO-loDEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ANUIES (2018) “Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”. México, D. F. Formación editorial Guadalupe Cárdenas Pérez y María de Lourdes Hidalgo López.
- ANUIES (2013) “La educación superior en México y sus perspectivas”. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res039/txt8.htm>
- Apodaca, P y Grao J. (1996). *Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la educación superior*. En Tejedor, F. y Rodríguez, J.L. Evaluación educativa. España. Salamanca
- Benedito, V. (1983). La Docencia en la Universidad. Cualidades, Formación y evaluación del Profesor universitario. *Revista Española de Investigaciones*. DOI: 10.2307/40183031. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40183031>

- Blanco, N. (2001). Una técnica para la medición de actitudes sociales. *Revista de Ciencias Sociales*. 7(1), 2001. Venezuela: Red Universidad del Zulia. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/5500806/una-t%C3%A9cnica-para-la-medici%C3%B3n-de-actitudes-sociales-a-tech...>
- BM (2000). *Peril and Promise: Higher Education in Developing Countries*. World bank. Washington, D.C.
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó.
- Cardoso, M. & Maldonado, F. (2019) Satisfacción con la calidad de vida laboral en docentes universitarios de Zacatecas. *Revista digital FILHA*. Julio-diciembre. Número 21. Publicación bianual. Recuperado de: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-
- CIEES (2018). *Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de instituciones de educación superior de México*. Ciudad de México. Disponible en www.ciees.edu.mx
- CONACyT (2020). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). México, Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/otros/marco-legal-sni/reglamento-sni/20142-reglamento-sni/file>.
- CONEVAL (2018). Fichas de Monitoreo y Evaluación 2017-2018 de los Programas y las Acciones Federales de Desarrollo Social, CONEVAL, Ciudad de México. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Fichas-Monitoreo-y-Evaluacion-2017-2018.pdf>
- Contreras, J. (2001). *Modelos del profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente*. Autonomía del profesorado. Madrid. Morata.
- COPAES (2016). Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. Ciudad de México. Disponible en www.copaes.org.mx

- Danhke G. L (1999). *Investigación y comunicación*. México: Editorial Ciencias Sociales
- De la orden, A. (1987). *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario*. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view>
- De Miguel, M. (1998). *La evaluación del profesorado universitario*. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Madrid. Consejo de Universidades-Secretaría General.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, vol. 30, núm. 1, 2006, pp. 31-49. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Frausto J. (2014) *Formación docente educativa: Estudio de caso en profesores de la academia de salud y sociedad* (tesis de maestría) Unidad Académica de Docencia Superior. UAZ. Zacatecas, Zac.
- Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- Gutiérrez I. (2014) Competencias del profesorado universitario en relación al uso de TIC: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. *Revista de Medios y Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340004.pdf>
- Goñi, J. M (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. España. Octaedro
- Aramburu, P; Hernandez- Castilla, R. y Ángel-Uribe, I.C (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de currículum y*

- formación del profesorado ISSN 1989-639X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Pilar, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Imbernon, F (1989). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Disponible en:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54607>
- LGE (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. México. 30 de septiembre de 2019
- Loor K.J, Gallegos M.R, Intriago Rodríguez M.M y Guillén X. (2017). La evaluación del profesorado universitario: tendencias en Iberoamérica. *Revista de Educación Media Superior* ISSN 1561-2902. Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412018000100023&lng=es&nrm=iso
- López, A.B, González, I.y De león, C. (2014). Perfil de un buen profesor docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (1), 133-148. Recuperado de
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Lomelí C.L. (2016) El perfil del docente en la universidad del siglo XXI. *Revista ECORFAN*-México, S.C. Recuperado de
http://ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf
- Luna, E. y Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-lunapinuelas.html>

Martínez M, García B & Quintanar. J (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Revista Educación XXI, Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600909.pdf>

Más O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 15, 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>

Menchaca E. (2008) *Caracterización de la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Retos y perspectivas*. Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ. Zacatecas.

Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>

Moreira, L. M. y Santos, M. A. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/922>

OCDE, (2012). Mejores habilidades, mejores trabajos, mejores vidas. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias. Disponible en <https://www.oecd.org/skills/>

OCDE (2019) *La educación superior en México, resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264309432>

- ONU, (2015). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Ortega H. (2014) *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México* (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- PED (2017). *Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas*. Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. 7 de enero del 2017.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Pérez, A.I (2008). *Enseñanza para la comprensión*. En Gimeno, J. y Pérez, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Portilla A. (2002) *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- PRODEP (2020). *Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable*. Diario Oficial de la Federación. México. 10 de enero del 2020.
- PSE (2019) *Programa Sectorial de Educación*. Diario Oficial de la Federación. México. 6 de julio del 2020.
- Ramírez, J.L (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, (86), .[fecha de Consulta 19 de Octubre de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>
- Rodríguez A. (2007) *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo* (tesis doctoral) Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la Universidad. Revista electronica de investigacion educativa. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/196/1270>
- Rueda M, Luna E, García B, y Loredo J. (2010) La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 3.1. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661585>
- Ruiz M. y Aguilar R.M.(2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación Revista Iberoamericana de Educación Superior. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299149615003>
- Salazar. C, Chiang MM. y Muñoz Y.A en su trabajo (2016) Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44743281012.pdf>
- Saravia G. (2014) *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional.* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona. Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona. Paidós.
- Shulman, L. (1989). “*Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.*” En: M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza.* Tomo I. Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid. Morata

- Tejedor, T y Varcácel A. (1995). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. Disponible en: [file:///C:/Users/Owner/Downloads/99151-Texto%20del%20art%C3%ADculo-398011-1-10-20100316%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/99151-Texto%20del%20art%C3%ADculo-398011-1-10-20100316%20(3).pdf)
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia. Ecoe Ediciones.
- UAZ (2005). *Modelo UAZ siglo XXI*. Zacatecas, Disponible en https://www.medicinahumana-uaz.org/uploaded/normatividad/secundaria/2_1_3_Modelo_Acad%C3%A9mico_UAZ_SIGLO_XXI.pdf
- UAZ (2021). Proyecto de Desarrollo institucional UAZ 2021-2025. Disponible en <file:///C:/Users/yo/Downloads/PDI%202021-2025%202025%20enero.pdf>
- UNESCO (2009). Convención Mundial sobre el Reconocimiento De las cualificaciones relativas a la educación superior. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602/PDF/373602eng.pdf>. [multi.page=31](#)
- Valerio G. & Rodríguez M. (2016) Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. Revista Electrónica de Innovaciones Educativa. ISSN: 1665-2673. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179452787007>
- Varcácel, M. (2003). La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_fi_nal
- Venegas, M.E. (1995). La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Villarroel V. y Bruna D. (2017) Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la

perspectiva de docentes y estudiantes. Revista de formación universitaria.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373552294008.pdf>

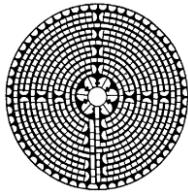
Zabalza, M.A (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Zabalza, M. A., Cid, A., y Trillo, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, 257, 39-54. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/103147>

Zambrano R, Meda R.M y Lara B. (2005) Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente. Revista de educación y desarrollo ISSN 1665-3572. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguos/16/016_Lara.pdf

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Francisco García Salinas



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANISTICAS Y EDUCATIVAS
ORIENTACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS

CUESTIONARIO

Formación, práctica, competencias y evaluación

El presente instrumento tiene como propósito analizar el perfil del docente universitario, con la finalidad de cumplir con la etapa final de la tesis titulada “Docente universitario, formación, práctica, evaluación y competencias”.

La persona responsable de este instrumento es María Medina Alvarado, correo mary.med.alv@gmail.com La información proporcionada será totalmente confidencial y con fines estrictamente académicos, garantizando la seriedad y profesionalidad en su uso.

1. ¿Cuál es su género? _____

- 1. Masculino
- 2. Femenino

2. Años de ejercicio docente _____

3. Años de ejercicio en la investigación _____

4. Años de antigüedad en la UAZ _____

5. Ha participado en el programa PRODEP _____

6. Comúnmente participa en el programa ESDEPED _____

7. Se encuentra activo en el programa SNI _____

8. Último grado de estudio _____

(Seleccione sólo una opción)

- | Nivel | 1. Maestro |
|-------|-----------------------|
| | 2. Candidato a doctor |
| | 3. Doctor |
| | 4. Posdoctor |

9. En caso de ser SNI, cuál es su estatus _____

(Seleccione sólo una opción)

- | |
|------------------|
| 1. SNI Candidato |
| 2. SNI I |
| 3. SNI II |
| 4. SNI III |
| 5. SNI emérito |

10. ¿Dónde realizó el último grado de estudios? _____

(Seleccione sólo una opción)

- | IES | 1. UAZ |
|-----|--|
| | 2. Otra universidad nacional (pública) |
| | 3. Otra universidad en el extranjero (pública) |
| | 4. Universidad en el extranjero (privada) |

11. Asigne una ponderación del 1 al 6 a cada uno de los motivos por los cuales realizó estudio de posgrado, otorgando el número 6 con aquel que se sienta más identificado

- | | |
|----------------------------------|-------|
| Elevar calidad docente | _____ |
| Mejorar mi formación profesional | _____ |
| Aspirar a un mejor salario | _____ |
| Acceder a un puesto | _____ |
| Realizar investigación | _____ |
| Contar con mayor prestigio | _____ |

12. Despues de haber realizado sus estudios de posgrado, ¿cómo considera su situación actual?
(Elija un número en cada cuestionamiento, el más cercana a su situación actual).

En términos económicos _____

En cuanto a la jerarquía de puestos académicos _____

- 1. Considerablemente mayor
- 2. Mejor
- 3. Similar
- 4. Inferior

13. ¿Qué tipo de evaluación considera que realiza el SNI a sus miembros? _____

(Seleccion e sólo una opción)

- 1. Formativa, ya que me permite mejorar mi desempeño como docente investigador
- 2. Sumativa, ya que me pondera principalmente el número de producción académica
- 3. De motivación, porque no obstante la calidad en la producción científica, se otorga apoyo económico al docente

14. ¿Qué tipo de evaluación considera que realiza el ESDEPED a sus miembros? _____

(Seleccione sólo una opción)

- 1. Formativa, ya que me permite mejorar mi desempeño como docente investigador
- 2. Sumativa, ya que me pondera principalmente el número de producción académica
- 3. De motivación, porque no obstante la calidad en la producción científica, se otorga apoyo económico al docente.

15. ¿Qué tipo de evaluación considera que realiza el PRODEP sus miembros? _____

(Seleccione sólo una opción)

1. Formativa, ya que me permite mejorar mi desempeño profesional y docente
2. Sumativa, ya que me pondera principalmente el número de producción académica y el registro de cumplimiento de docencia, tutoría, gestión y asesoría.
3. De motivación, porque me permite participar en el programa ESDEPED

16. ¿Cuál considera que es la finalidad del Estado al evaluar su desempeño profesional?

(Seleccione sólo una opción)

1. Estimular la formación continua
2. Mejorar indicadores de calidad
3. Mantener ocupado al docente en cantidad de producción y no en calidad

17. Para el desarrollo de su trabajo docente: _____

(Seleccione sólo una opción)

1. Se enfrenta a una práctica docente para la cual no está formado desde su profesión
2. Logra un aprendizaje cooperativo por medio de la interacción con otros profesores.
3. Implica un constante reto de actualización que absorbe su tiempo
4. Es una tarea que no requiere de instrucción específica.

18. Asigne una ponderación del 1 al 5 a cada uno de los medios que considera efectivos para mejorar la práctica docente, otorgando el número 5 al medio que le parece mejor.

Conversar con otros profesores pares, ya sea en academias o reuniones informales _____

Observar el desarrollo de las clases de otro profesor _____

Participar de manera activa durante procesos de formación docente _____

Socializar con expertos docentes o de la disciplina en que se desempeña _____

Interactuar y acercarse al alumno durante las clases _____

19. ¿A cuál de los siguientes recursos se ha acercado o cursado y ha sido el más útil para mejorar su desempeño docente? _____

(Seleccione sólo una opción)

1. Cursos de microenseñanza
2. Cursos de formación continua
3. Búsqueda de estrategias de manera autónoma (incluyendo búsquedas por internet)
4. Por ensayo y error durante las clases
5. Asistiendo a diplomados, evaluaciones internas y externas

20. ¿Qué son para usted las competencias docentes? _____

(Seleccione sólo una opción)

1. Habilidades y destrezas necesarias para ser un docente exitoso
2. Requisitos para constituir un perfil idóneo
3. Conceptos imprecisos y polisémicos
4. Elementos del discurso oficial de los organismos internacionales

21. ¿Qué tipo de competencias se le evalúan como docente universitario? Ordene según sea prioridad del 1 al 4, otorgándole el 4 a la más relevante en las evaluaciones.

Competencias didácticas _____

Competencias digitales _____

Competencias en investigación _____

Competencias comunicativas _____

22. ¿En qué tipo de competencia se siente más débil? _____

(Seleccione sólo una opción)

1. Competencias didácticas
2. Competencias digitales
3. Competencias en investigación
4. Competencias comunicativas

23. ¿A quién considera apropiado para valorar qué tan competente es como profesor?

Asigne valor del 4 al 1, otorgando el número 4 al que considera más adecuado.

Organismos evaluadores (SNI, CIIES, COPAES, ANUIES, etc.) _____

Pares académicos _____

La institución (directivos) _____

Alumnos y asesorados _____

24. Por favor coloque el número que considera adecuado a cada texto de acuerdo a su ponderación.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				
		Mucho	Bastante	Más o menos	Poco	Nada
	1. FORMACIÓN	5	4	3	2	1
EN QUIÉN SE CENTRA	a) Qué tanto se ha capacitado para lograr un liderazgo organizacional, entre colegas, trabajar de manera colectiva, etc.					
	b) Qué tanto se ha formado para responder a cualquier situación académica mejorando mis competencias docentes, por ejemplo, la enseñanza en el aula, el trabajo con grupos, las tutorías, etc.					
	c) Qué tanto se ha formado con programas globales, considerando, tendencias "macro", temas como: redes de docencia e investigación nacionales e internacionales, y estándares de evaluación.					
	d) Qué tanto se ha capacitado para comprender cómo aprenden los alumnos y conocer estrategias pedagógicas para mejorar su desempeño.					

CATEGORIAS	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
5	4	3	2	1		
2. PRÁCTICA						
MODELOS	i) Qué tanto toma decisiones en función de su criterio y experiencia, en las que requiere reflexionar constantemente sobre las situaciones que se presentan.					
	j) Qué tanto aborda los problemas y temas en el aula desde una reflexión profunda, incluyendo factores que salen del espacio inmediato, como el entorno social, político, o su origen histórico.					
	k) Qué tanto logra el control de las situaciones en el aula, al resolverlas por el conocimiento teórico y técnico de la inv. científica.					

PERSPECTIVAS	De las siguientes descripciones, pondere de acuerdo a su consideración, con el número 4 aquella con la que más se identifique y gradualmente al 1 con la que menos se identifique.	VALOR
	e) Me formé de manera autodidacta, a partir de experiencias propias o externas en las prácticas profesionales y al momento de iniciar la docencia.	
	f) Me formé como especialista en una o varias ramas del conocimiento, mi estrategia didáctica es seguir el orden y la secuencia de contenidos, exponerlos de manera clara y ordenada, guiándome en la investigación científica.	
	g) Me formé de manera crítica, reflexiva y ética, considerando el orden social de la comunidad, generando compromiso político y social, y realizando investigación-acción para encontrar estrategias de intervención.	
	h) Me formé de tal manera que domino el conocimiento de la disciplina que imparto, me documento con técnicas, procedimientos y habilidades identificadas como efectivas.	

CATEGORIAS	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
	3. COMPETENCIAS	5	4	3	2	1
ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	l) Qué tanto planea (aun cuando pueda contar con una programación dada) considerando: contenidos básicos, plan de estudios, perfil profesional, tiempos, manuales, su visión de la disciplina, etc.					
	m) Elije a los contenidos más importantes en el ámbito disciplinar de acuerdo a las necesidades de los alumnos, adecuándolos al tiempo, recursos, y a un feedback frecuente.					
	n) Se considera capaz de convertir ideas y conocimientos en mensajes claros, comprensibles y ordenados para el alumno.					
	ñ) Qué tanto utiliza las TIC como un recurso para hacer las clases atractivas, o como medio de interacción con sus alumnos y el aprendizaje.					
	o) Organiza el espacio áulico, equipos y actividades (ambiente de aprendizaje), y elijo un método didáctico para ejecutar las clases.					
	p) Tiene una comunicación que va más allá de transmitir información, intencional para que el alumno aprenda, con un clima adecuado para mejorar la relación con los alumnos.					
	q) Es guía y apoyo para resolver problemas de los alumnos, en relación a su asignatura o a su carrera en conjunto, con sesiones en cubículo o por algún medio de comunicación.					
	r) Qué tanto realiza evaluaciones formativas hacia los alumnos, identificando calidad en aprendizajes y recogiendo información suficiente y oportuna para emitir juicios objetivos.					
	s) Qué tanto reflexiona sobre la docencia por medio del análisis documental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de ser					

	possible pública o presenta informes sobre cuestiones docentes.				
	t) Qué tanto sabe y quiere trabajar de manera colaborativa en la institución, identificándose con el centro de trabajo, y estableciendo relaciones académicas.				

CATEGORIAS	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				
		Mucho	Bastante	Más o menos	Poco	Nada
	4. EVALUACIÓN	5	4	3	2	1
FUNCIÓN	u) Qué tanto me evalúo para ser seleccionado en un puesto o acceder a uno mejor.					
	v) Qué tanto me evalúo para identificar mis fortalezas y debilidades en mi labor docente para mejorar.					
	w) Qué tanto soy evaluado por alumnos e institución donde laboro para rendir cuentas a la comunidad estudiantil y sociedad.					
	x) Qué tanto considero que someterme a evaluaciones constantes implica que voy a mejorar mi desempeño docente.					
	y) Qué opina en cuanto a evaluarse en PRODEP, SNI, ESDEPED, sólo es un trámite burocrático que poco contribuye a su tarea como docente investigador.					
	z) Qué tanto se evalúa por considerar justo un estímulo económico por su esfuerzo, trabajo y dedicación.					

“Agradezco su tiempo y su valiosa colaboración”

Gracias