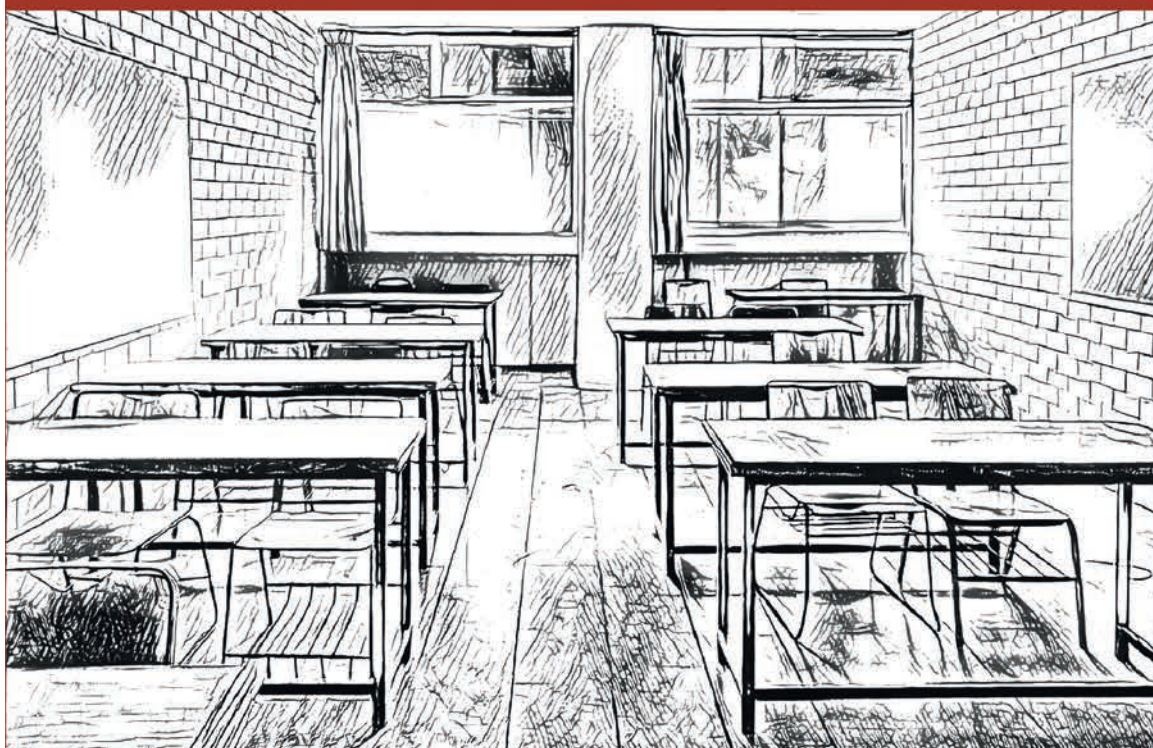


Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas

VOLUMEN II

Mario Rueda Beltrán y José Salazar Ascencio
(coordinadores)




Ed. **UFRO**
UNIVERSITY PRESS


RED IBEROAMERICANA DE
INVESTIGADORES SOBRE
EVALUACIÓN DE LA
DOCENCIA

Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas

Volumen II

Mario Rueda Beltrán y José Salazar Ascencio
(coordinadores)



Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas. Volumen II/ Mario Rueda Beltrán y José Salazar Ascencio (coordinadores). México-Chile: RIIED, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO, Universidad de La Frontera, 2022.

Primera edición.

256 p.; 152.4 x 228.6 mm (6 x 9 in)

ISBN: 978-956-236-402-7

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Av. Francisco Salazar 01145, casilla 54-D, Temuco

Rector: Eduardo Hebel Weiss

Vicerrector académico: Renato Hunter Alarcón

Director de Bibliotecas y Recursos de Información: Carlos del Valle Rojas

Coordinador de Ediciones Universidad de La Frontera: José Manuel Rodríguez

El contenido es responsabilidad de los autores.

Esta edición fue sometida a los dictámenes y criterios académicos de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Formación y edición: Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

Portada: Marlen Yasmin Sánchez Mendoza

Primera edición: enero 2022.

RIIED, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.

ISBN: 978-956-236-402-7



Índice

Prólogo 7

**La actividad docente: puntos de agenda
derivados de la contingencia sanitaria**..... 9

ARGENTINA

Continuidad del estudio sobre las prácticas
y condiciones institucionales para el desarrollo
de la docencia en la Universidad Nacional
de Tres de Febrero 43

CHILE

Condiciones institucionales que subyacen a
las prácticas docentes en la Licenciatura de
Educación impartida en la Universidad
de La Frontera..... 81

COLOMBIA

Políticas internacionales, nacionales
e institucionales para el desarrollo de
la docencia en las licenciaturas en Colombia 105

MÉXICO

Evaluación del modelo educativo con
base en la percepción de los docentes en
la Universidad Autónoma de Baja California..... 149

Estudio sobre las prácticas y condiciones
institucionales para el desarrollo de la docencia..... 167

| | |
|--|------------|
| Condiciones contextuales del proceso educativo en la Facultad de Medicina de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes hombres y mujeres | 195 |
| Orientaciones generales derivadas del conjunto de trabajos..... | 247 |

Prólogo

*Pamela Ibarra, vicerrectora de Pregrado
de la Universidad de La Frontera*

Quiero iniciar este prólogo agradeciendo el trabajo colaborativo entre académicos de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), pues sabemos que ha sido un año particularmente diferente. Nos hemos tenido que enfrentar a cambios y desafíos inesperados que trascendieron todos los ámbitos de nuestra vida. Las universidades asumieron el reto de trasladar sus aulas presenciales a la modalidad virtual.

El paso de una enseñanza presencial a lo que hoy conocemos como docencia remota de emergencia no fue solo para dar continuidad al año académico 2020-2021, sino también para resguardar el bienestar de todas las comunidades universitarias. Frente a este escenario, sabemos que transitar y adaptar la actividad pedagógica presencial a un formato virtual fue una ardua tarea para todos quienes ejercemos esta bella pero desafiante labor de la docencia.

Este libro reúne la experiencia de varias universidades en temas tan importantes como las prácticas y condiciones institucionales que permiten un adecuado desarrollo de la docencia en licenciaturas como Educación, Gestión Educativa, Arte y Cultura, Nutrición, Psicología, Negocios Internacionales y Medicina. Los autores identifican y analizan los principales impulsores positivos y negativos que permitirán aumentar el conocimiento de estas prácticas y condiciones en la educación superior, las que propiciarán la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes.

Junto con reconocer el compromiso con la docencia de todos las y los académicos que hicieron posible este libro, compartiendo y desplegando diferentes estrategias y herramientas para seguir fomentando las buenas prácticas docentes, invitamos a los lectores a nutrirse de sus resultados, para continuar formando profesionales íntegros, capaces de dar respuesta, superar obstáculos y contribuir al bienestar y desarrollo de nuestra sociedad.

Para finalizar estas palabras, reitero mis agradecimientos a las universidades participantes, que aportaron elaborando los estudios y compartieron sus experiencias, para entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público general.

La actividad docente: puntos de agenda derivados de la contingencia sanitaria

**Alejandro Canales Cerón*

*** Yolanda Leyva Barajas*

****Jesús Jornet Meliá*

**Mario Rueda Beltrán*

Los trabajos que se recogen en esta publicación forman parte de un esfuerzo de colaboración entre académicos pertenecientes a la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Este grupo realiza esfuerzos por contribuir a conocer las prácticas y condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la docencia en algunas disciplinas de formación profesional, en distintas universidades de sus respectivos países. Particularmente, esta iniciativa se construyó después de participar en múltiples experiencias de evaluación del desempeño docente, al no constatar un efecto palpable en la mejora de la actividad del profesorado. Un reporte inicial se publicó en un primer libro (Rueda, 2016), en el que se presentan los resultados de estudios realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Baja California, una universidad del Sureste mexicano, la Universidad Católica Cecilio Acosta y la de Zulia de Venezuela, la Universidad Tres de Febrero de Argentina y la Universidad de Valencia, España. La publicación ofrece un análisis de los indicadores de las experiencias estudiadas, asociadas a condiciones para desarrollar la docencia en cada contexto particular. A la par, se pone en evidencia la diversidad de contextos regionales, nacionales e institucionales de las actividades docentes de las organizaciones participantes. Asimismo, en una publicación posterior (Rueda, 2019), se da continuidad a los esfuerzos emprendidos, y se adelantan algunos de los rasgos más distintivos de las condiciones institucionales de la docencia en otras carreras de universidades de Argentina, Chile, Colombia, España y México.

** IISUE-UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*

***CEEAD, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C.*

****UV, Universidad de Valencia.*

En el presente libro, se recogen los avances del estudio de nuevas carreras y organizaciones, con el propósito de consolidar la acumulación del conocimiento que permitirá una mayor comprensión de las condiciones de desarrollo de la docencia en los distintos contextos institucionales en los que se lleva a cabo y brindará orientaciones para los principales actores involucrados en el cumplimiento de la función docente universitaria.

Durante la etapa de recogida de información, de acuerdo con los proyectos de investigación planeados por cada una de las universidades, se desató una pandemia a nivel mundial (2020-2021), que modificó drásticamente la vida social y, en consecuencia, las actividades regulares de las instituciones educativas. Esto llevó a modificar los planes originales de la investigación colectiva y a posponer los reportes de algunas de las instituciones participantes, para responder a los nuevos retos educativos planteados por esta circunstancia especial e inédita.

En cualquier caso, los efectos de la pandemia no son todavía valorables en su integridad, pues no se ha controlado totalmente y desconocemos cuando será posible hablar de una nueva normalidad. Lo cierto es que la pandemia ha llevado a todas las sociedades a un mismo lugar: la necesidad de realizar el autoanálisis de sus estructuras y funciones en todos los ámbitos, desde el sanitario, pasando por el económico, social y educativo, hasta la gobernanza de los países.

LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN

Los datos de la UNESCO han dado cuenta en forma sistemática de la dimensión que alcanza la pandemia motivada por la COVID-19 en los sistemas educativos de todo el mundo.¹ Al final del mes de abril de 2020, cuando el periodo de confinamiento alcanzó proporciones importantes en todo el mundo, sumaban 1452 millones los estudiantes afectados, los cuales representaban el 83% del total de alumnos matriculados, a lo que se añadían 165 cierres. A mediados de diciembre de ese mismo año, los números habían disminuido porque varios países decidieron abrir parcialmente sus recintos escolares y solo una veintena conservó el cierre total. De todas formas, los alumnos que sufrían las consecuencias de la

1 Cfr. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

pandemia alcanzaban aún los 307 millones. Al mes de marzo de 2021, un año después de los cierres parciales o totales de escuelas, a pesar de que la apertura de instalaciones iba en ascenso, la proporción de estudiantes afectados todavía era del 10% del total de la matrícula. En el mismo periodo, en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según los datos comparables de 33 naciones de esa misma organización, menos del 40% de sus escuelas primarias y secundarias estaban completamente abiertas (OCDE, 2021).

En España, el confinamiento fue muy riguroso. El viernes 14 de marzo de 2020 se publicó el Real Decreto en el que se declaraba el estado de alarma y, con ello, se suspendían todas las actividades educativas presenciales, desde la educación infantil hasta la universitaria. Únicamente quedaban exentos del confinamiento quienes se identificaron como trabajadores esenciales (personal sanitario, fuerzas de seguridad del Estado —militares, policías y bomberos—, personal de limpieza de espacios públicos, trabajadores de la distribución de alimentos y del transporte). Esta situación la fue renovando el gobierno español, con aprobación del Parlamento, cada quince días, lo que generó además un sentimiento mantenido de incertidumbre que influyó también en el modo en que se afrontó el problema. El decreto se extendió hasta el 21 de junio de 2020; fecha en que ya se había dado por concluido el curso en las enseñanzas no universitarias y en las universitarias se estaban realizando los exámenes finales, que se mantuvieron en formato *online*.

En otros países europeos ocurrió una situación similar, pero que se fue aplicando en diferentes momentos, pues el desarrollo de la pandemia no fue homogéneo. Por ejemplo, Portugal tuvo unos inicios de pandemia con menor incidencia de casos, lo que llevó a pensar que estaban controlándola mejor. Sus niveles se incrementaron cuando parecía que comenzaba a controlarse en España. Sus efectos y consecuencias, así como las medidas de control sanitarias y educativas (Abrantes, 2021), fueron muy similares a las de España. Al final, todos los países europeos, aunque en diferentes momentos, sufrieron el mismo impacto terrible producido por la pandemia.

Es preciso resaltar que en los países de la Unión Europea se confió en exceso en sus posibilidades para trasladar de manera improvisada el trabajo educativo a la educación *online*, en todos los niveles educativos.

Hecho que, probablemente, en muchos países sudamericanos, desde el comienzo de la pandemia, se asumió que produciría un fuerte impacto, reconociendo las desigualdades de su población. Esa confianza se convirtió en un problema al ir descubriendo, por la fuerza de los hechos, las limitaciones reales de unos supuestos “estados del bienestar” que, ciertamente incluían no solo desigualdades socioeconómicas y culturales, sino otras debidas a las estructuras y las situaciones de convivencia familiares. Esto nos llevará a analizar la respuesta social como algo que debería organizarse desde políticas holistas y sistémicas, sobre las que posteriormente volveremos.

La pandemia derivada del coronavirus ha tenido un impacto que todavía estamos por calibrar. La educación no ha sido la excepción y al obligado cierre de planteles escolares, se añadió un final e inicio del ciclo escolar claramente atípicos en el año 2020, modificaciones en la jornada de trabajo, cambios en los métodos pedagógicos, dificultades en la infraestructura, en la disposición de materiales y en las rutinas de toda la comunidad educativa. Los efectos fueron notables en 2020, pero se han extendido a 2021. Persistieron durante el primer trimestre en algunos países y, en otros, se han mantenido durante todo el curso y pareciera que, pese a los avances en la vacunación, es posible que persistan durante el curso siguiente. Todavía no existe ninguna certeza sobre un retorno a la normalización de las actividades. De hecho, todavía no es claro si las actividades volverán a ser lo que fueron o si se modificarán de forma definitiva.

Aunque el problema es de escala mundial, las formas de enfrentarlo y los resultados no han sido equivalentes para todas las naciones. La misma UNESCO ha hecho notar que las consecuencias adversas del cierre de las escuelas han sido mayores para los sectores más desfavorecidos: menores oportunidades educativas más allá de los planteles escolares, desnutrición por no tener la opción de alimentación saludable y de costo accesible que proporcionaba la escuela, dificultades para que padres con escasa preparación y recursos limitados puedan apoyar la educación a distancia que reciben sus hijos, o bien, el riesgo de abandono escolar de niños y jóvenes por la presión para que trabajen y contribuyan a los ingresos familiares.² No obstante, además de

2 Cfr. “Adverse consequences of school closures”. <https://es.unesco.org/node/320395>

las desigualdades esperables, que ya habían sido constatadas en diversos estudios referidos a la retirada de la escuela presencial y sus consecuencias en colectivos de diverso nivel socioeconómico y cultural (Alexander, Entwisle y Olson, 2001; Martínez Rizo, 2019), la excepcionalidad de la situación de confinamiento ha puesto de manifiesto otras circunstancias sociales que afectan a las clases medias y que será preciso estudiar con atención, porque también son causa de desigualdades que acarrear consecuencias negativas para la educación de los hijos (Jornet *et al.*, 2020). Respecto a la magnitud de la pérdida de niveles de desempeño asociadas a los funcionamientos anómalos surgidos durante la pandemia, muy posiblemente no podremos llegar a conocerlos nunca. Un ejemplo es lo que se ha producido en España, donde muchos gobiernos autonómicos y grandes corporaciones que gestionan instituciones educativas de financiación privada han optado por dificultar que esta información pueda trabajarse adecuadamente, asumiendo erróneamente que la ignorancia del problema, al menos en la enseñanza obligatoria y preuniversitaria, es menos inquietante para la sociedad (Jornet *et al.*, 2020). Cualquier investigación independiente puesta en marcha en tiempos de pandemia ha sido obstruida o, cuando menos, dificultada. No así las que se orientaban en España directamente desde los gobiernos autonómicos o el central.

La OCDE, conforme a su panorama sistemático de indicadores en el terreno educativo, anticipó algunos de los posibles impactos que podría tener la crisis desatada por la pandemia, al menos para los sistemas educativos de las 46 naciones que agrupa (38 miembros y ocho asociados) (Schleicher, 2020; OCDE, 2020). Por ejemplo, identifica la posibilidad de afectar el gasto público para educación, dada la previsible disminución de la actividad económica global —alrededor del 6% en el escenario más benévolo—, y el volumen de fondos que se han destinado al sector salud y a la reactivación económica. Otro impacto posible es revertir la tendencia ascendente que estaba mostrando el flujo de estudiantes internacionales, particularmente en el nivel superior, dado que las universidades cerraron sus instalaciones y los países bloquearon el ingreso en sus fronteras. Además, en esa situación, muchos estudiantes perdieron la seguridad de su estatus migratorio en el país receptor o dejaron de recibir el respaldo financiero para la continuidad de sus estudios, lo que se sumó a los argumentos del dilema entre

permanecer en el país donde realizaban sus estudios o retornar a sus naciones de origen. De hecho, el programa de intercambio Erasmus entre la Unión Europea e Iberoamérica ha quedado en suspenso por las dificultades de movilidad internacional, tanto para el alumnado como para los docentes universitarios, y desconocemos cuando podrá restablecerse con normalidad. Otros aspectos están vinculados con la operación de las instituciones educativas, como la pérdida de clases, cuya magnitud es variable según países y niveles educativos, por lo que algunas naciones han optado por ajustar su calendario y ciclos escolares; los recursos, formas y tiempos para darle continuidad al aprendizaje de niños y jóvenes, como la educación en línea, los paquetes didácticos, los libros de texto, la radio o la televisión; y la no menos importante formación de los profesores en tecnologías de la información y la comunicación para respaldar la educación digital.

Las decisiones y las dificultades cambian conforme a los niveles de desarrollo de las naciones y el tamaño de sus sistemas educativos. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en agosto de 2020, a medio año de iniciada la pandemia en la región, alertaba que, tal como en el resto del mundo, las medidas que se pondrían en marcha estaban relacionadas con la suspensión de clases en todos los niveles educativos. Sin embargo, también precisaba que, del total de países, 32 suspendieron las clases presenciales y de ellos 29 lo hicieron a nivel nacional; incluso, un año después, en marzo de 2021 algunas naciones continuaban con sus instalaciones completamente cerradas. Tal fue el caso de Bolivia, Honduras, Panamá, República Dominicana y Venezuela. Una de las excepciones fue Nicaragua, que no suspendió las clases. Algunos países, al poco tiempo de iniciada la pandemia, comenzaron el retorno a clases presenciales. Así ocurrió en las zonas rurales de Uruguay en abril de 2020, y en los meses siguientes otros países, parcial y paulatinamente, también fueron abriendo sus planteles escolares. No obstante, informó la CEPAL, el volumen de estudiantes afectados por el cierre de planteles sumó más de 165 millones (CEPAL-UNESCO, 2020).

En la UE, el impacto del cierre de instituciones educativas preuniversitarias ha sido muy desigual³. En algunos países, como es el caso de España,

3 Ver datos de la UNESCO en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

el curso 2020/2021 se ha desarrollado en un modelo de “presencialidad controlada”, creando grupos con menor ratio de alumnos por docente, que se identificaban como “grupos burbuja”, porque se organizaba toda la vida escolar impidiendo que hubieran interacciones entre los grupos. En otros, se han mantenido cierres alternativos en función del nivel de incidencia de la pandemia. Si bien podemos señalar que la política general ha sido priorizar que las escuelas permanezcan abiertas, pues son un requisito imprescindible para dejar fluir la vida económica. Francia (12 semanas) y España (15) han sido los países con menos semanas de cierre escolar debido a la pandemia hasta este momento. Los más afectados han sido: Macedonia (52) Bosnia-Herzegovina (48), República Checa (47), Letonia (46) y Polonia (43). No obstante, no disponemos de información relativa al curso 2020/2021, en el que somos conscientes que cuando se ha detectado un caso, sea entre alumnado o profesorado, se ha procedido a dejar en cuarentena a las personas afectadas y a sus “grupos burbuja” de referencia. Esperamos que esta información pueda ser objeto de estudio en algún momento.

La educación superior tampoco fue la excepción. En América Latina, al mes de junio del 2020, los datos mostraron una afectación de 23.4 millones de estudiantes (incluyendo la matrícula de educación terciaria de ciclo corto hasta aquellos que cursaban el doctorado) y casi un millón y medio de profesores (Pedró, 2020). O sea, casi la totalidad de alumnos y profesores de la región. En el nivel superior, tal vez más que en cualquier otro, los diferentes países tomaron como estrategia de respuesta ante el cierre de planteles la opción de continuar los cursos a través de la educación a distancia. De hecho, según los datos del reporte de la OCDE, para 33 países miembros de esa organización, la educación superior, en comparación con otros niveles educativos, a febrero de 2021 tenía todavía la mayor proporción de instituciones cerradas u operando en pequeños grupos.⁴

La alternativa de educación a distancia en el nivel superior tuvo sus peculiaridades. Por una parte, como al poco tiempo se hizo notar, la modalidad adoptada no fue propiamente educación a distancia, en sentido estricto, porque las experiencias de aprendizaje no fueron planeadas conforme a un diseño de materiales específicos para ese propósito, métodos

4 Cfr. OCDE *op cit.* Pág 8.

de transmisión apropiados ni herramientas tecnológicas homogéneas. Más bien, se utilizaron diferentes plataformas virtuales para transmitir y continuar a distancia las clases que ya se tenían previstas de forma presencial. Por otra parte, esta modalidad permitió una cierta continuidad pedagógica, pero se trató de una “educación a distancia de emergencia” (Pedró, 2020), porque no se anticipaba su adopción ni tampoco estaba planeada, así que fue puesta en marcha con los ajustes, dificultades e improvisación del caso, conforme las capacidades y condiciones que había en cada país.

Desde el comienzo del confinamiento se ha especulado sobre el previsible efecto que tendría el cierre, parcial o total, de las instituciones de educación superior. La clausura del espacio físico y la consecuente interrupción de actividades presenciales fueron precisando algunos de los impactos más evidentes y las respuestas de gobiernos e instituciones para dar frente. Factores propiamente educativos, como la experiencia y logro de aprendizaje de los jóvenes, son relevantes porque seguramente los contenidos curriculares han tenido modificaciones para adaptarse a las formas y ritmos del medio o dispositivo tecnológico utilizado para continuar el proceso educativo. Además, hay que considerar las posibles dificultades de la infraestructura tecnológica de soporte utilizado, con la que trabajaron tanto los emisores como los receptores de los contenidos. Sin embargo, aún no es posible anticipar de qué magnitud ha sido ese ajuste en los distintos sistemas y todavía menos su efecto, si es que lo ha tenido, en el aprendizaje.

Otro impacto es sobre la movilidad académica. No solamente se ralentizó el flujo de estudiantes y profesores por el control ejercido en las fronteras de las naciones, acatando medidas sanitarias, sino que también muchos de los jóvenes que cursaban sus estudios en el extranjero decidieron retornar a sus países de origen a la vista de que los cursos serían a distancia; otros, a pesar de que intentaron el regreso, no lo pudieron hacer por las restricciones migratorias; otros se quedaron sin apoyo para continuar sus estudios; y también hubo estudiantes que simplemente abandonaron la idea de un posgrado fuera de su territorio nacional. No existe el cálculo de qué volumen de movilidad fue afectado en la región. Sin embargo, en el caso de América del Norte, un polo de atracción para estudiantes de América Latina, se calcula que las

finanzas universitarias resentirán un impacto significativo. La estimación para las universidades canadienses es entre 0.8% y 7.5% de los ingresos proyectados y en el caso de los Estados Unidos el cálculo es que los estudiantes internacionales disminuyeron en un 16% entre el año 2020 y 2021.⁵

Los efectos todavía pueden ser mayores en otros ámbitos e incluso prolongarse a lo largo del tiempo. Una organización universitaria de Colombia —“El Observatorio de la Universidad Colombiana”— revisó las proyecciones de distintas organizaciones, organismos multilaterales, expertos e instituciones de educación superior y recopiló más de un centenar de impactos derivados de la pandemia que podrían afectar a las universidades (Lopera, 2020). Están agrupados en seis ámbitos: 1. Los que se refieren a la estructura de las instituciones, como los referidos a la oferta y demanda de estudios, los costos de matrícula, inversión y las modalidades de atención, entre otros. 2. Los cambios en las actividades académicas tradicionales, tales como formatos para impartir la clase, reorganización curricular, extensión de horarios, amplia digitalización de materiales educativos en desmedro de las bibliotecas físicas y replanteamiento de la internacionalización. 3. Medidas sanitarias, en las que se incluyen la permanencia de materiales sanitizantes y de protección en las instituciones, mayor control de ingreso a las instalaciones educativas y restricción de actividades físicas, entre otros. 4. Sobre el personal académico-administrativo y la cultura institucional, como cambios en la proporción de profesores y alumnos en los salones de clase, renegociación de contratos laborales, condiciones de teletrabajo, modificación del personal de apoyo, retiro y jubilación de personal, directivos con habilidades tecnológicas, o bien infraestructura tecnológica. 5. Políticas públicas para el sector, como el desarrollo planeado de la educación virtual en el sistema de educación superior, la acreditación de la educación virtual, nuevos estándares nacionales, modificación de instrumentos e indicadores de medición de la actividad científica o la homologación de estudios. 6. Las situaciones esperables en este contexto: apoyo para las instituciones de educación superior privada, presión de las instituciones públicas por mayores recursos, pérdida temporal de importancia de los rankings nacionales e internacionales, mayor facilidad de contar virtualmente con participación de expertos en clases

⁵ *Ibid.*

ordinarias, mayor presencia de multinacionales con plataformas educativas y servicios asociados a la educación virtual, entre otras.

El mismo documento anticipa que probablemente no todos los impactos se presenten, o al menos no en la misma magnitud, en las diferentes instituciones, y seguramente en la región la situación será más heterogénea si se considera que coexisten sistemas educativos con condiciones muy variadas. Sin embargo, lo más probable es que sí habrá un impacto y distintas modificaciones. Lo que resta por conocer es su magnitud, qué tan profundas serán y cuánto permanecerán, considerando sobre todo que en México, como en otros países latinoamericanos, la situación del sistema educativo es muy heterogénea, debido a profundas desigualdades sociales, y a las diferencias en términos de condiciones y modelos de gestión de las instituciones de educación superior.

En España, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2020) ha publicado un documento esclarecedor acerca del impacto de la pandemia en las universidades, las medidas acometidas ante esta situación y sus expectativas de futuro. Tal como allí se informa, el impacto inmediato de la pandemia en el mundo universitario fue enorme. La UNESCO señaló que, a principios de abril de 2020, las universidades de 185 países de todo el mundo se cerraron, lo que afectó al 90% del alumnado. Pero el efecto no fue solo en la docencia; también se informa del estudio realizado por la Asociación Internacional de Universidades, IAU (Mario-ni, Van't Land, y Jensen, 2020), en el que se indica que el 80% de las universidades señalaron que se vio afectada su tarea investigadora al cerrar sus instalaciones: el 52% de las IES advirtieron de la inseguridad para conseguir los objetivos de sus proyectos de investigación y el 21% informaron que estos se habían quedado paralizados por completo. Este tipo de situaciones también las vivimos directamente los implicados en este proyecto.

En cuanto a la educación superior en España, se ha dado un marco importante de diálogo y facilidades para mantener las universidades en modelos semipresenciales o cuasipresenciales, aunque con cierres a la movilidad internacional y, durante bastante tiempo, incluso entre Comunidades Autónomas dentro de España. Lo que se ha generalizado más es el que se ha denominado como “modelo híbrido”. En España, durante las vacaciones de verano del 2020 en gran parte de las aulas universitarias se instalaron cámaras para que se pudieran emitir *online* las clases. De

este modo, el alumnado de cada grupo se dividía en dos subgrupos y se alternaban presencial-físico y *online*; síncrono entre ellos. Se trató de que en cada aula la presencia de alumnado pudiera mantener la distancia de seguridad entre sí, así como que siempre se impartieran las clases con las ventanas y puertas abiertas, salvaguardando la ventilación permanente de los salones de clase. Este tipo de soluciones ha hecho viable, junto a impartir algunas materias *online*, en función de la vulnerabilidad sanitaria del profesorado, que el curso se asemejara lo más posible —aún con enormes dificultades— a una “cuasinormalidad”, permanentemente vigilada por las propias autoridades universitarias para que no se dieran posibilidades de contagios comunitarios. Esto ha permitido que en España no se hayan reportado casos de diseminación del virus cuyo origen se situara en los salones de clase universitarios. De todas formas, los efectos de la pandemia sobre la realización de prácticas en muchas carreras y la paralización de la mayor parte de actividades que no fueran las estrictamente destinadas a la docencia, ha sido generalizada.

En cualquier caso, las soluciones que se han dado en la UE ni han sido homogéneas ni se han producido de manera simultánea, pues dependen de la incidencia de la pandemia en cada país.

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DURANTE LA PANDEMIA

Cualquier análisis que se haga sobre los efectos inmediatos y futuros de la pandemia en la educación y de manera particular en la práctica docente, ha de hacerse desde una perspectiva sistémica que tome en cuenta la interdependencia de los distintos niveles de decisión a nivel institucional y de los distintos actores que intervienen en la operación de cualquier sistema educativo. Se ha de considerar no solo la interacción entre profesores y estudiantes, sino las interacciones de los docentes entre sí, y entre docentes y directivos. La frecuencia y calidad de estas interacciones en parte dependen de los modelos organizacionales y de gestión de las distintas instituciones educativas y centros escolares, todo ello mediado por las políticas institucionales y el conjunto de programas dirigidos a los profesores, a los estudiantes, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para hacer posible estas interacciones.

Desde la perspectiva de una regulación pedagógica que se dirige a mejorar el funcionamiento y los resultados de los distintos programas y actividades que integran un sistema educativo, es necesario además considerar los impactos de eventos externos a los centros escolares, lo cual a menudo se hace de manera reactiva y poco sistemática, en parte porque resulta difícil romper inercias operativas que llevan muchos años en marcha con pocos cambios, que generalmente se han producido de manera gradual. Por ello, no sorprende que la pandemia tomara totalmente desprevenidos a los centros escolares y en general a los principales actores educativos en todos los niveles. No obstante, fue necesario hacer cambios drásticos en todos los roles, sin los recursos suficientes, improvisando y reaccionando conforme a las necesidades fueron surgiendo. La educación a distancia pasó a ser la protagonista, pero fue abordada de manera muy deficiente, dados los escasos medios institucionales para realizarla y la falta de formación del profesorado para llevar a cabo este tipo de enseñanza en cualquier nivel educativo (Jornet *et al.*, 2020; García Aretio, 2021; Tejedor *et al.*, 2021; Pokhrel y Chhetri, 2021).

Un análisis profundo de estas problemáticas llevará tiempo, tanto al interior de las propias instituciones como a nivel global del sistema educativo de los diferentes países. Lo que se presenta en este apartado no pretende abordar la complejidad que representa enfrentar un suceso para el cual ninguna institución o país estaba preparado, ni hacer un diagnóstico de las diversas problemáticas que docentes y directivos escolares enfrentan. Tampoco intenta evaluar las medidas adoptadas en los diversos contextos institucionales. Es solo un breve análisis general con la finalidad de contribuir a identificar las implicaciones más evidentes de la pandemia a nivel institucional, para brindar un soporte a la planta docente en términos de los modelos de gestión, acompañamiento y formación en nuevos modelos de enseñanza, infraestructura y equipamiento, entre otros.

El análisis se hace desde la perspectiva de la aproximación comprensiva del Modelo para la Evaluación de las Condiciones Contextuales (MECC) de Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014). Un modelo que permite una indagación sistemática y ordenada de los factores del contexto que impactan la docencia en tres planos o niveles: macro, meso y micro. El nivel macro se aborda en la primera parte de este capítulo y corresponde al análisis de las problemáticas de orden mundial que dará pie

a la creación de políticas nacionales e internacionales. Desde luego que cualquier cambio a nivel macro impacta en los siguientes niveles, principalmente en el nivel meso, porque las instituciones tendrán que ajustar sus modelos pedagógicos y de gestión para atender los cambios a las políticas. El nivel meso considera las condiciones institucionales bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente, como los planes y programas institucionales, condiciones laborales de los docentes, organización académica, características del trabajo docente e infraestructura y equipamiento de la institución, en tanto que el nivel micro considera las condiciones del aula que afectan la práctica docente en términos de infraestructura y equipamiento, así como las características del profesor y de los estudiantes.

Esta forma de abordar un problema tan complejo permite organizar la diversidad de iniciativas dirigidas a maestros y estudiantes, no obstante es difícil establecer los límites entre los niveles ya que están íntimamente relacionados, de manera que los cambios que se hagan en los factores en un nivel, afectan necesariamente los otros niveles, o bien requieren que se lleven a cabo acciones o políticas que se ajusten a los cambios producidos en los demás. Consideramos por ello que el modelo ayudará a comprender mejor las formas en que los diversos aspectos afectados por la pandemia tuvieron efectos inéditos en la práctica docente, los cuales han modificado significativamente la concepción misma de la enseñanza y de las interacciones entre docentes y estudiantes, entre docentes, entre estos y el personal directivo —mesoestructura—, y entre directivos escolares y autoridades educativas. Adicionalmente, se ha hecho más evidente la necesidad de fortalecer las interacciones de las instituciones con su entorno inmediato y global.

Los contextos escolares, tanto internos como externos, en los que se desenvuelve el docente, se encuentran mediados por el liderazgo escolar de directores o coordinadores escolares, organizados de maneras muy diversas en función de los modelos de gestión de cada institución educativa. Como ya hemos apuntado, los contextos pueden influir de manera positiva o negativa en los docentes, además de repercutir en los estudiantes. Si bien un docente cuenta con habilidades para resolver las situaciones que lo rodean, es necesario también que los directivos escolares mantengan un equilibrio organizativo que disminuya algunos de los problemas que repercuten en la labor docente.

Ante eventos extraordinarios, como el que estamos viviendo, una de las prioridades es mantener la calidad y los estándares en las escuelas, lo que requiere crear y mantener la resiliencia en cada uno de los sistemas. La responsabilidad de establecerla no recae únicamente en los docentes, sino en cada centro escolar, sistema educativo y gobierno nacional. En todos los órdenes de decisión, es necesario que las personas se encuentren implicadas en torno al objetivo común de mantener el servicio educativo sin detrimento de su calidad, lo cual es necesario, pero no suficiente ante un evento que modificó radicalmente la modalidad de entrega del servicio educativo: de un modelo presencial a uno virtual mediado por la tecnología de la información y la comunicación.

Si bien en investigaciones que hemos desarrollado en algunas IES de México e Iberoamérica, no en todos los centros escolares se tiene consolidado el trabajo colaborativo de la planta docente (Rueda, 2016; 2019), la educación presencial de alguna manera facilitaba los encuentros entre docentes, estudiantes y directivos en un mismo espacio, lo que ofrecía la oportunidad de coincidir e intercambiar experiencias y opiniones tanto en espacios formales como informales. Los eventos que nos han forzado a cambiar de esta modalidad presencial a una virtual hacen más evidente la necesidad de mantener la promoción y el cuidado de culturas de trabajo colegiado en torno a la enseñanza y al aprendizaje, así como la importancia de fortalecer la cohesión social como medida fundamental para enfrentar y superar obstáculos que pueden afectar seriamente la calidad del servicio educativo que se ofrece a la comunidad estudiantil.

Los logros tanto individuales como colectivos de los docentes frente a los desafíos de trabajar desde casa, brindando el servicio educativo mediante diversas plataformas electrónicas, son indudablemente importantes, algunos de ellos lograrán resultados similares a los que se tenían en la modalidad presencial, pero desde luego habrá una gran variedad de resultados, si a nivel institucional no se asume la responsabilidad de brindar educación de la mejor manera posible y a fomentar la resiliencia desde su sistema particular. De acuerdo con Gu (2017) el docente no es un sujeto aislado, sino que se encuentra involucrado en una serie de situaciones que influyen sobre él, al mismo tiempo que él influye sobre estas. Esta interconexión recíproca puede repercutir positiva o negativamente en su capacidad de comprometerse y de ser eficaz en el desarrollo de su labor

educativa. Por ello, una medida que parece ser muy importante es dar una mayor importancia a los estudios realizados en torno a la colegialidad docente como un factor que puede favorecer mejores interacciones entre los docentes y con ello fortalecer la cohesión social al interior de los centros escolares (Bakieva, Jornet y Leyva, 2013; Bakieva, Jornet, González y Leyva, 2018).

La cohesión social de acuerdo con el Consejo de Europa (2005) refiere a la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal, colectiva y a la participación responsable (p. 23).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) el concepto hace referencia tanto a “la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad” (CEPAL, 2007, p. 19). A partir de estas definiciones, un grupo de investigadores (Grupo de Evaluación y Medición: Educación para la Cohesión Social-GEM-Educo)⁶ de la Universidad de Valencia, ha venido desarrollando una serie de indicadores para cada una de las siguientes dimensiones de medida: sostenibilidad, bienestar social, inclusión, autonomía personal, sentido de pertenencia, confianza, movilidad social y participación. Esto, con el objetivo de elaborar instrumentos dirigidos principalmente a docentes, para evaluar en qué medida se encuentran las instituciones educativas de educación superior en España y en México con relación a la cohesión social y cómo contribuyen al desarrollo y transformación de la sociedad (Jornet, 2012). Las dimensiones en sí mismas proporcionan una idea clara de los valores que se requieren para constituir comunidades escolares capaces de enfrentar de manera exitosa contingencias como las que estamos viviendo con la pandemia. En la actualidad, un proyecto que se ha paralizado precisamente por la pandemia, es el UNIVECS (González y Jornet, 2016) que se dirige a validar un modelo de evaluación de titulaciones universitarias basado en el enfoque de Cohesión Social y que debía haberse podido concluir en 2020. A nivel teórico ha sido ya adaptado para su aplicación en España y México (Sancho, Rueda, Jornet y González, 2021). Tendremos que

6 Cfr. <https://www.uv.es/gem/gemeduco/>

esperar al menos al 2022 para poder volver a disponer de información adecuada referida a su validación empírica.

Algunos de los resultados de las investigaciones de Gu (2017) apuntan a la importancia de contar con docentes resilientes dentro de las escuelas, porque sus relaciones no solamente benefician a su contexto más cercano (el aula), sino también al resto de la comunidad escolar, fomentando la resiliencia en los actores escolares que aún no han logrado adquirirla. Aquí también destaca el rol de los directores escolares. En torno a esta figura, es muy importante destacar la importancia que cobra su función en tiempos normales y de crisis. Recientemente se ha destacado la importancia del liderazgo pedagógico de estos actores, mediante modelos de gestión más acordes al ámbito educativo. De acuerdo con estos modelos, los directivos escolares deben ser capaces de conocer y adaptar el currículo vigente a las necesidades propias de sus contextos escolares, propiciar el desarrollo profesional de los docentes adscritos a sus instituciones, promover continuamente la mejora escolar mediante el trabajo colaborativo, supervisar el funcionamiento escolar en relación con la política educativa vigente y comunicar de forma asertiva a las autoridades educativas sus acciones para mostrar la regularidad de su servicio educativo (Murillo, 2008; Solano, 2005; González, Perales, Ortega y Sánchez, 2021). También han de velar por la inclusión educativa, equidad, igualdad de género y los derechos de sus estudiantes, así como establecer una relación con la comunidad para comprender y preservar los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales propios de la comunidad. Este tipo de liderazgo apunta a lograr mayor cohesión social entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Otra medida que cobra relevancia es la actualización de patrones de gestión y capacitación. Muchos de los modelos de gestión se han considerado en función de los espacios tradicionales de enseñanza, no obstante la contingencia sanitaria ha obligado a confrontar los dominios del personal directivo para que sepan gestionar y apoyar a sus docentes en la realidad actual. Esto ha sido posible, por el momento, a través de plataformas digitales y con la utilización de diversas aplicaciones. Es por ello por lo que una medida inicial, adoptada en casi todas las instituciones educativas, fue la capacitación docente en el uso de herramientas digitales.

Sin embargo, el reto no alude solo a mejores capacitaciones para los docentes, ya que la contingencia sanitaria ha replanteado su papel y las

exigencias actuales requieren nuevas habilidades de gestión de diferentes procesos que cotidianamente ocurrían en las escuelas. En el último año, el escenario tradicional (la escuela) quedó eliminado, y docentes y directivos tuvieron que reconfigurarlo desde su espacio familiar para realizar su labor educativa. A pesar de las inéditas condiciones laborales, una gran cantidad de docentes mostraron su capacidad de crecimiento y de realización de sus objetivos personales y profesionales, intentando mantener el equilibrio entre las diferentes dimensiones de su mundo profesional: la política (educativa y laboral) y los imprevistos asociados al uso de nuevas tecnologías para mantener las interacciones, en otro tiempo presenciales, con sus estudiantes y colegas, y los aspectos de su mundo personal y familiar.

Una tercera medida a nivel institucional que parece inevitable es la diversificación del espacio institucional mediante la inclusión de plataformas digitales, que proporcionen una mejor construcción de respuestas ante el nuevo panorama educativo. Para ello será necesario actuar de manera orgánica y sistemática, de manera que docentes y directivos escolares juntos asuman los distintos roles y liderazgos para tomar de forma colegiada las mejores decisiones, sobre la base de la experiencia de lo que ha funcionado para determinados tipos de materias, en sus propios contextos. El reconocimiento y análisis de los distintos factores internos y externos que afectan la práctica docente es la primera tarea que han de abordar para poder plantear opciones más pertinentes a las distintas necesidades. El rol de los directivos será el de convocar y propiciar el diálogo entre docentes de las distintas áreas y ejes curriculares, y la de los docentes, aportar su experiencia en las adaptaciones que tuvieron que improvisar, y en el análisis de los aciertos y debilidades no solo de sus propias acciones y experiencias, sino de los otros docentes. Juntos han de recuperar aquellas prácticas que consideren viables para los distintos enfoques y contenidos de las materias y para los diferentes contextos en los que se produce el hecho educativo.

El nivel intermedio institucional es además el que puede resistir la presión del nivel macro, adaptando las políticas nacionales e internacionales a las características y necesidades institucionales. Es en donde se pueden concentrar las respuestas para brindar los apoyos materiales y de formación que requiere la planta docente para implementar los cambios.

El papel de los directores y el tipo de liderazgo cobra una importancia vital para producir los cambios que demanda una situación extraordinaria. Conscientes de que ningún modelo puede servir para todos, cada institución, de acuerdo con su historia, tamaño y particularidades, deberá analizar y establecer con sus propios actores tanto la ruta como las condiciones para consolidar el cambio.

EN LA PERSPECTIVA DE ATENDER LOS EFECTOS DE LA CRISIS SANITARIA

En resumen, la caracterización de lo ocurrido con la pandemia apunta, en grandes proporciones, al reconocimiento de las tremendas limitantes de los sistemas de educación, tanto el preuniversitario como el superior, ante las dispares condiciones impuestas por los sistemas económico-sociales prevalecientes y por las desigualdades características de las instituciones escolares, puestas en evidencia de forma diferenciada en cada uno de sus niveles. Los acontecimientos recientes no solo hicieron notorias, sino que profundizaron todas las disparidades del sistema educativo en su conjunto.

Esta situación propició el cuestionamiento del sentido profundo de la educación en general, y de la superior, en particular, por las expectativas sociales surgidas a partir de los cambios provocados por un confinamiento prolongado inesperado. Cambios expresados en todos los ámbitos de la vida social cotidiana, de los cuales no fue excepción el conjunto de actividades relacionadas con el campo de la educación. En él se manifestaron, entre otros, el deprimido panorama económico, visualizado en las perspectivas adversas de los recién egresados de las carreras profesionales de las universidades que estaban a punto de incorporarse al mercado laboral, así como los problemas exhibidos por el sector salud, durante el periodo de la crisis sanitaria, al poner al descubierto sus dramáticas falencias de infraestructura y personal especializado, además de las limitaciones advertidas en los programas de formación profesional.

Las discusiones sobre revisar y cambiar las funciones de las instituciones de educación superior, presentes a lo largo de décadas, cobraron mayor profundidad y fuerza debido a las circunstancias actuales. Si bien es cierto

que tanto la investigación como la docencia desarrolladas en estas organizaciones han sido objeto de análisis acuciosos y profundas disputas, aquí solo se pone el énfasis en lo que corresponde a la función docente, sin dejar de reconocer que las actividades de investigación también fueron muy afectadas por las circunstancias impuestas por la pandemia.

En el caso de la docencia, la respuesta a los problemas planteados por el confinamiento prolongado puso en primer plano, de forma generalizada, el uso de los recursos tecnológicos en múltiples modalidades y es previsible que su presencia se prolongue, formando parte sustantiva del ciclo de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de educación superior. De hecho, son aspectos que ya se contemplan en diversos planes de cambio de legislaciones educativas de diversos países y, en especial, en España (Consejo Escolar del Estado, España, 2021).

También se debe reconocer, en la perspectiva de ir superando la crisis sanitaria, la gran cantidad de esfuerzos para atender de mejor manera la función docente, así que, sumado a las iniciativas formuladas durante la crisis, puede preverse la aparición de más recomendaciones o sugerencias sobre este rubro para los profesores del sector universitario. Habría que advertir que, generalmente, las propuestas son formuladas por profesionales vinculados al sector educativo, como psicólogos, pedagogos o sociólogos, entre otros, que, a partir de la información disponible, sugieren algunas directrices. Es más frecuente de lo que se podría imaginar que muchas de estas pautas no son el resultado de experiencias personales directas de la convivencia cotidiana en los salones de clases, por lo que su sustento se ubica principalmente en el escrutinio de referencias bibliográficas de la literatura especializada. Así que, la mayor parte de las veces, los profesores cuentan con listados exhaustivos de sugerencias impregnadas de un “deber ser”, por lo general, ajeno a las circunstancias particulares que los rodean en el momento de las interacciones con sus estudiantes. Otro aspecto para comentar es que las recomendaciones dan por supuesto, regularmente, un solo modelo de docente, con características universales, que difícilmente corresponde a las personas concretas que tienen la encomienda de llevar a cabo esta actividad, así como a su entorno institucional específico y al tipo de estudiantes con quienes compartirán las experiencias de aprendizaje.

Tal vez con el fin de contribuir a una mejor comprensión de los desafíos que enfrenta la actividad docente y mejorar su posible desempeño, valdría la pena comenzar por apuntar algunos de los componentes más sobresalientes que sostiene la investigación en el campo. En primer lugar, reconocer la singularidad del contexto institucional, la del profesor o profesora, la naturaleza de la disciplina y materia involucradas y las características principales del grupo de estudiantes asignado. Cada uno de estos elementos podrá constituirse en una fuente de información que ayudará al académico a consolidar un conocimiento de su identidad como docente y, desde ahí, analizar la oferta de recursos disponibles para su desarrollo personal y cumplir con las solicitudes institucionales para desempeñarse como profesor.

Se trata de concebir a cada uno de los docentes como un profesional autónomo que reflexiona sobre sus características personales y las de su contexto institucional para analizar la oferta de recursos que tiene a su disposición, con el fin de perfeccionar constantemente su labor. Esto con la finalidad de seleccionar y poner a prueba aquellos elementos que le aseguren un desarrollo personal y profesional en el momento de desempeñar sus funciones en una institución específica.

En ocasiones, en las organizaciones de educación superior, se analizan las interacciones de profesores y estudiantes que tienen lugar en las diversas situaciones de aprendizaje, con la idea de identificar las buenas prácticas y hacerlas formar parte de las iniciativas de formación continua. Otras propuestas se encaminan a identificar algunas características del proceso de enseñanza y aprendizaje y a resaltar los posibles roles que pueden desempeñar tanto los profesores como los estudiantes en dicho proceso, poniendo a disposición de los involucrados un modelo a seguir para alcanzar las metas previamente acordadas.

En la búsqueda y definición de estrategias más estructuradas se han ido perfilando algunas formulaciones que ahora se describen a manera de ejemplo. La primera de ellas es el caso de una propuesta denominada como “aprendizaje experiencial” (Baena, 2019), que retoma algunas ideas centrales de reconocidos autores que lo conceptualizan como el proceso por el que se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y valores, como resultado principalmente de la observación y la experiencia. En dicha propuesta, se apela al involucramiento completo de

los estudiantes en las experiencias de aprendizaje, que deben tener lugar tanto en las aulas como fuera de ellas, así como promover la participación de las comunidades externas al ámbito escolar y reconocer la importancia de dichas experiencias en su papel para preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo que da muestras de estar en continua evolución.

Según algunos autores las características esenciales para que el aprendizaje experiencial sea efectivo son la confianza, la comunicación, la cooperación y la diversión. Al profesor se le asigna el rol de guía o facilitador para que propicie la creación de un ambiente sin temores para allanar la comunicación y los intercambios amables que faciliten la colaboración y el acompañamiento entre todos los participantes, agregando la diversión como un componente de motivación y satisfacción.

Un segundo ejemplo lo representa la propuesta nombrada como “Aprendizaje Basado en Problemas” (Escribano y Del Valle, 2018), la que también intenta que los estudiantes se involucren de forma activa en el proceso de su propio aprendizaje, al grado de constituir un escenario de formación autodirigida. De igual forma se refiere a él como un método de aprendizaje que emplea problemas como un recurso para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, o bien que es un método que aglutina el qué con el cómo y el para qué se aprende. En este se reconoce la importancia del conocimiento y de los procesos generados para su adquisición significativa y funcional, para lo cual se incorporan factores sociales, contextuales, afectivos y volitivos por parte del estudiante.

Las principales características identificadas en esta propuesta se expresan en aseveraciones como que el aprendizaje está centrado en el alumno, se produce en pequeños grupos, los profesores son facilitadores o guías de este proceso, los problemas son el foco de organización y el estímulo para el aprendizaje, así como el vehículo para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, de la misma manera que se postula que la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

En una tercera proposición, conocida como el “aula invertida” (Medina, 2016), se cambia la secuencia ordinaria de enseñar-estudiar-evaluar por la de estudiar-evaluar-enseñar. Este cambio da como resultado que dos tercios del tiempo asignado a una materia sean dedicados al estudio autónomo por parte del estudiante y al trabajo sugerido por el profesor para cada estudiante o un grupo de ellos, mientras que un tercio del tiempo

programado se toma para actividades presenciales en el aula. El profesor se convierte en guía y mediador de aprendizajes, en un organizador de experiencias y en un supervisor o gestor de sus tareas de estudio, por lo que echa mano de múltiples espacios y recursos curriculares sincrónicos y asincrónicos, pocas veces empleados en las prácticas de la enseñanza universitaria. La propuesta rechaza cualquier forma de imposición (disciplinar o metodológica) y adopta la explicitación abierta y compartida de los propósitos de la enseñanza y de los modos que se emplearán. El profesor motiva a los estudiantes hacia el contenido y pone al alcance del grupo un conjunto amplio de recursos para su aprendizaje, al tiempo que promueve su autonomía según el grado de dominio de sus conocimientos.

El intento de esta iniciativa para lograr un aprendizaje crítico y reflexivo lleva a la adopción de algunos principios, como la explicitación en el aula de los procesos de pensamiento y razonamiento de las actuaciones expertas; la preocupación por las representaciones de los alumnos al resolver problemas; la creación de un clima estimulante y desafiante para el aprendizaje; el reconocimiento de la complejidad de los problemas y sus soluciones; la transferencia de los aprendizajes al contexto cotidiano y profesional; el fomento del contacto e interrelación entre diferentes disciplinas; así como la armonía entre instrucción y descubrimiento, y entre inducción y deducción.

Un cuarto ejemplo es la propuesta que al parecer puede responder de forma más directa a las circunstancias dominantes vividas durante la pandemia, conocido como el “Docente en línea. Aprender colaborando en la red” (Guitert Catasús, 2014). En ella se reconoce plenamente el entorno de aprendizaje virtual y se demanda del docente que guíe, estimule, oriente, dinamice y cohesionese los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así, el docente se caracteriza por ser tutor y guiar el proceso de aprendizaje, mediante la planificación de procesos educativos abiertos, flexibles, con fuentes actuales y variadas, haciendo uso de metodologías interactivas y de trabajo colaborativo. Básicamente se plantea en esta propuesta la meta de que el docente en línea desarrolle habilidades como la comprensión de los procesos *online*, las destrezas técnicas y comunicativas propias de estos entornos, así como el manejo del contenido experto y las características personales más idóneas para fungir como facilitador de la comunicación y la colaboración. Complementa este listado de características deseables del profesor la figura de mediador, tutor y moderador,

diseñador de propuestas docentes innovadoras, así como gestor y dinamizador de la información en red.

Tan solo con estos cuatro ejemplos se da testimonio de algunas iniciativas disponibles que se ofrecen a los profesores universitarios, a manera de herramientas que pueden integrar a su labor como docentes. Sin embargo, es de suponer la gran dificultad de las instituciones para proveer de la infraestructura que cada una de estas propuestas sugieren como indispensables para ponerse en práctica, además de la capacitación hacia todo el personal docente que se sume a las iniciativas de búsqueda de formas más efectivas de cumplir con la función docente delegada a cada organización, sin dejar de mencionar la atención especial que habría que desplegar para ocuparse del papel fundamental de los estudiantes que han modificado su perfil y que en muchos aspectos superan a los profesores en cuanto el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

En España se ha observado el crecimiento de las universidades privadas que solo ofrecen enseñanza *online*. Este hecho debe alertar a las universidades tradicionales, fundamentalmente a las públicas, que están asentadas sobre modelos presenciales que se ha demostrado que no pueden dar una respuesta adecuada a todas las demandas de formación, tanto inicial como continua, que han surgido en la actualidad.

A MANERA DE CIERRE

No hay que hacer oídos sordos a las grandes desigualdades en todos los niveles que exhibió la pandemia y que constituirán la plataforma para cualquier modificación que se intente en el campo de la educación. La crisis sanitaria podrá fungir como catapulta hacia la innovación de las instituciones educativas en general y de la educación superior en particular, respecto a la forma como ellas desarrollarán sus ciclos de enseñanza y aprendizaje del futuro, o se verán rebasadas una vez más por los desafíos planteados por una nueva realidad.

El contexto externo de las IES en México, como en otros países, no puede soslayar la persistencia de las desigualdades y la divergencia en las capacidades de resiliencia en la población estudiantil en particular y de la comunidad en general. El camino a la recuperación de esta crisis global y la implementación de soluciones, además de requerir del uso

de una interpretación acertada de hechos complejos y de la actuación coordinada de la comunidad internacional, según el PNUD (2020), apelan al entendimiento de los contextos locales y del funcionamiento de los mecanismos de perpetuación de las desigualdades cuyos matices varían en cada país.

En el documento Desarrollo humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible (PNUD, 2020), se aborda el tema de las desigualdades en el país, a partir de las tres dimensiones del Índice del Desarrollo Humano (IDH): salud, educación e ingreso; así como en la dimensión de género, como factor transversal habilitador del desarrollo. Los apartados examinan las capacidades que dan cuenta de la preparación y la vulnerabilidad del país, la evolución de la crisis en cada dimensión, los efectos diferenciados entre los grupos poblacionales y la respuesta gubernamental, para pensar sobre el posible impacto en cada una de las dimensiones del IDH y vislumbrar alternativas de intervención con efectos mitigadores o de recuperación en tiempos inciertos.

Sin duda la formación de profesionales, principal responsabilidad de las IES, tendrá que tomar en cuenta estas desigualdades en su construcción de una ruta hacia la adaptación a una nueva normalidad que resulte incluyente y que considere la sostenibilidad social, ambiental y económica del desarrollo. Las lecciones aprendidas de la COVID-19, hoy más que nunca deben de orientar la política pública de México y el trabajo al interior de las instituciones de educación superior como agentes de cambio y desarrollo social.

Estamos conscientes de las limitaciones que a nivel de las instituciones educativas representa atender y resolver las graves desigualdades sociales, pero una medida en la que pueden intervenir para coadyuvar a su atención es una mejor identificación de las desventajas que enfrentan los estudiantes que provienen de hogares en condiciones desfavorables. Esto daría la posibilidad de diseñar y focalizar estrategias de atención a estudiantes con requerimientos de apoyo, sea de recursos financieros o de aprendizaje. El desafío de la pandemia, por ejemplo, puso en evidencia que no todos los docentes ni todos los estudiantes contaban con los medios para resolver favorablemente aspectos elementales de la educación virtual, como un dispositivo tecnológico para uso personal, un espacio físico destinado para propósitos educativos o incluso una conexión a internet.

Esto ha ocurrido en México y, sin duda, en todos los demás países, sean de América, Europa o cualquier otro continente. Lo que se ha podido apreciar es que la crisis ha actuado como un espejo en el que las sociedades han podido mirarse y analizar si sus soluciones políticas, en todas las áreas, tendían favorablemente hacia el bienestar social o no.

En España, pese a que el profesorado ha abordado la pandemia con un enorme compromiso personal que ha podido soslayar muchas de las problemáticas que se planteaban, se han puesto de manifiesto aspectos lamentablemente claros. Retomando lo señalado en trabajos anteriores realizados precisamente durante los primeros meses de la pandemia (Jornet *et al.* 2020, p. 176), podemos resumirlos en los siguientes aspectos:

- a) La educación no puede ser considerada una política que se diseñe de manera independiente de las políticas sociales y económicas.
- b) En este sentido, mientras que la sociedad ha avanzado, en gran medida, hacia la integración de las tecnologías en la vida diaria y en el trabajo, la escuela sigue de espaldas a esta integración. Es necesario hacer un esfuerzo para que la vida escolar-académica integre en su quehacer cotidiano partes de materias impartidas por internet. Además de intentar dotar a los países de una buena infraestructura en tecnologías de la información y comunicación (TIC), es necesario que los gobiernos apoyen a las familias para el acceso a los recursos y los conocimientos básicos de estas, suficientes para poder desarrollar su vida en el mundo virtual/presencial. El hecho de que la generación digital esté llegando ya a la educación superior no asegura que toda la población tenga conocimientos suficientes como para utilizar de manera amplia las TIC. Es necesario, sobrepasando las posiciones partidistas, adoptar un pacto nacional para la alfabetización digital.

Esta alfabetización solo puede llegar a conseguirse si se arbitran políticas sociales y económicas, para que madres y padres puedan ser partícipes de la formación de sus hijos e hijas también a través de las TIC. Para ello, hay que orientar intervenciones que involucren a las familias y que las formen en los mismos centros escolares, para que sean los acompañantes necesarios del alumnado y cobre realidad el hecho de la educación como colaboración entre escuela y familias (Jornet, 2020). Esto se conseguirá únicamente si

se diseñan políticas que permitan la conciliación familiar-laboral y se estimule a trabajadores y empresas a realizar esta inmersión digital.

- c) En las IES también hay que hacer un esfuerzo especial para reinventarse. No puede seguir manteniéndose la dicotomía entre universidades presenciales y otras a distancia, basadas en propuestas *online*. La evolución tecnológica y la rapidez con que se suceden los cambios debe tenerse en cuenta para dotar a las universidades tradicionales de formas de actuación *online*, con posibilidades de ofertar cursos especializados de vanguardia, junto a las maestrías y carreras tradicionales que podrían apoyarse en sistemas de trabajo híbridos. Se podría mantener la presencialidad en gran medida para diversas materias u ofertas educativas e incluir modelos híbridos en aquellos casos en que sea posible sin perder nivel de calidad educativa y ofertar especializaciones cortas en temas de vanguardia que pudieran rápidamente ofrecerse mediante cursos *online*. Ello no requiere que el profesorado cambie fundamentalmente en su formación como docente, sino que se necesita implementar unidades de apoyo tecnológico, incluyendo espacios y recursos para la grabación/edición y especialistas en Pedagogía y Comunicación como asesores que acompañen el proceso de diseño y desarrollo de microcursos *online*.

Recientemente, cuando estábamos cerrando estas líneas, Andreas Schleicher ha realizado unas declaraciones en el diario español *El País* (18 de junio de 2021). En ellas señala: “La educación en España prepara a los alumnos para un mundo que ya no existe”. Estamos de acuerdo con él, pero no se trata solo de un problema que se dé en España. La escuela y las universidades tradicionales de prácticamente todo el mundo están diseñadas y pensadas desde el pasado para reproducir lo ocurrido, no para abordar un mundo que cambia, en el que los actores deben tener la suficiente flexibilidad, basada en sus competencias, para adaptarse a lo variable.

Tal como señalamos en Jorner (2020):

No puede cambiarse la educación simplemente cambiando el diseño curricular o algunos elementos en la organización de la escuela. Hay que incluir cambios que permitan que las políticas sociales y las educativas se complementen

para lograr la transformación social que nos haga vivir la realidad del s. XXI en la educación. El bien común no puede llegar sin un esfuerzo global, que también sea común, fruto de un acuerdo desde la cohesión social [...] El sentido común existió desde que el ser humano empezó a filosofar. Se sigue sintiendo que hace falta ilustrarse más mirando el pasado y haciendo un fuerte ejercicio de prospectiva para avanzar los posibles escenarios futuros y ello se debe basar en el diálogo colectivo producido desde las comunidades social e investigadora en educación. Eso nos proyectará mejor hacia el futuro. Opciones normativas o legales que no recojan lo aprendido en esta triste experiencia ni nos servirán hoy ni serán las del mañana. Atendamos los problemas de hoy y propiciemos el análisis sosegado que oriente colectivamente los grandes proyectos de cambio basados en el diálogo real y plural, aprovechando las lecciones aprendidas en esta situación de crisis.

Los grandes retos estarán presentes en el futuro inmediato. Es momento de cerrar filas y fortalecer los lazos de colaboración de todos y cada uno de los involucrados. Sin esta perspectiva de acción conjunta, todo esfuerzo individual, por extraordinario que sea, quedará trunco.

LOS CAPÍTULOS DEL LIBRO

El presente volumen reúne los resultados de diferentes proyectos en marcha en distintas universidades que integran la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED), en la cual participan países como Argentina, Colombia, Chile, España y México, entre otros. Los distintos trabajos, con énfasis particulares y contextos variables, toman como referencia el modelo de tres niveles (macro, meso y micro) que han propuesto algunos miembros de la RIIED y que ha mostrado una relevante capacidad analítica; también, los distintos trabajos se concentran en las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la función docente.

El primer trabajo corresponde a la Universidad Nacional de Tres de Febrero de la Argentina, cuyos resultados destacan, entre otros aspectos, el acierto de la puesta en marcha de una Especialización en Docencia Universitaria, como propuesta de intervención y mecanismo para consolidar procesos de formación, lo mismo que un cierto estilo de gestión

que concita la participación, pero respeta la libertad y la autonomía. No obstante, también quedan de manifiesto las restricciones que impone un presupuesto escaso para las instituciones universitarias, tanto como sus implicaciones para la actividad docente y la infraestructura institucional que facilita y mejora el desempeño del personal. También, desde las instancias organizativas de la institución, destaca la ausencia de una evaluación sistemática y organizada de las prácticas docentes; una tarea que se reconoce como importante y se asume como un faltante a cubrir.

A su vez, el trabajo de la Universidad de La Frontera, institución chilena, conduce su indagación bajo el mismo esquema analítico sugerido y centra la atención en su Licenciatura de Educación. El estudio precisa tanto las dificultades como los factores para la mejora de la práctica docente, recuperando la visión de directivos, del propio profesorado y de los estudiantes. Los hallazgos que muestra impulsan y acercan la posibilidad de diseñar y poner en marcha un modelo integral de evaluación docente para una de sus facultades.

En el estudio sobre instituciones de Colombia, se describen y analizan las tendencias internacionales, las políticas y las directrices de la Universidad de Cartagena y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, por considerar que han tenido un impacto significativo sobre las condiciones para el desarrollo de la docencia universitaria. Así mismo se presentan los resultados del estudio de campo desarrollado en las carreras de Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales y en Pedagogía Infantil, para identificar los escenarios y acciones que han favorecido el desarrollo de la docencia en cada caso. Para concluir, el estudio ofrece algunas recomendaciones para apoyar el mejoramiento de la calidad de la docencia en las licenciaturas colombianas.

En el caso de México, se presenta el trabajo desarrollado en tres instituciones que geográficamente se ubican en el norte, sur y centro del país. En el caso específico de la Universidad Autónoma de Baja California, el trabajo abarca la docencia a nivel de toda la Universidad. La experiencia descrita en este libro muestra la utilidad de contar con un instrumento de evaluación que brinde información sobre el funcionamiento de las dimensiones que conforman el modelo educativo de la Universidad, porque hace posible generar información contextualizada para la toma de decisiones oportunas y pertinentes respecto a la mejora de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Los resultados del trabajo presentado proporcionaron la evaluación de cada dimensión para la institución en su conjunto; y la derivada de las submuestras por campus proporcionó particularidades de los diferentes contextos de aplicación, el comportamiento diferencial del funcionamiento de las dimensiones por campus, facilitó la toma de medidas remediales a nivel institucional y por campus, ya que los resultados fueron entregados a los distintos usuarios para su consideración en el diseño e implementación de estrategias de mejoramiento, y se dio de manera institucional un primer seguimiento a la aplicación de estas medidas.

Por la parte de Mérida, se estudia una universidad privada del sureste de México, a través de la aplicación de un modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en educación superior, que considera los niveles macro, meso y micro que inciden de manera directa en la práctica docente. El estudio de las licenciaturas de Nutrición, Psicología y Negocios Internacionales documenta los escenarios y acciones que favorecen la calidad de la enseñanza y sugiere las situaciones que deberían implementarse para apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, a través del recurso de grupos focales, entrevistas individuales y grupales, así como cuestionarios y análisis de contenido. El análisis contrastado desde las perspectivas de directivos, profesores y estudiantes permitió formular algunas directrices, también pensadas para cada grupo específico, con la intención de mejorar las prácticas y condiciones institucionales de la docencia.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en este libro se presentan los resultados del estudio de la Facultad de Medicina (FM), los cuales muestran de forma muy clara el potencial de este tipo de estudios, brindando la posibilidad de señalar algunos aspectos no visibles en otras de las carreras estudiadas y cuyos resultados se reportan en el libro anterior, como el ejercicio que hicieron para diferenciar la opinión de los estudiantes con respecto a las instalaciones e infraestructura de la FM en el campus central y en el de las sedes clínicas, lo que permitió conocer la percepción de los estudiantes en cuanto a la seguridad de los espacios. Otra innovación en el marco de este estudio es que se aborda el tema de género en las carreras estudiadas y que valdría la pena considerar para futuras ocasiones. Resulta muy interesante la opinión de los profesores respecto al impacto de los cursos de formación ofertados por la institución y

cómo valoran el contar con un espacio de conocimiento e intercambios con colegas de otros departamentos para percibir un avance en el camino de profesionalizar la actividad docente. Otro aspecto importante es la detección de algunas de las problemáticas que enfrentan los docentes, así como las dinámicas institucionales que enmarcan las interacciones entre autoridades, profesores y estudiantes, sugiriendo múltiples iniciativas que pueden desarrollarse para construir un ambiente más propicio para la convivencia y el aprendizaje.

En general los hallazgos de esta investigación afirman la importancia de las condiciones contextuales que ofrece la institución para los estudiantes, los docentes, los directivos y el personal administrativo, abriendo nuevas posibilidades de análisis al incorporar la perspectiva de género y sondear los distintos tipos de violencia presentes en todas las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., y Olson, L.S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191.
- Baena, V. (2019). *El Aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas*. Ed. NARCEA, Madrid, España, 141 pp.
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J. y Leyva Barajas, Y. (2013). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 131-145.
- Bakieva, M., Jornet Meliá, J., González Such, J. y Leyva Barajas, Y. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Revista Estudios Sobre Educación*, 34, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- CEPAL. (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. CEPAL-EUROSOCIAL.
- CEPAL-UNESCO (2020). “Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. OREAL-UNESCO. Santiago de Chile. Agosto, 2020. 21 pp.
- Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Consejo de Europa.
- Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2021). *Situación actual de la Educación en España a consecuencia de la pandemia. Avance 15 de enero, 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/portada.html>
- CRUE (2020). La universidad frente a la pandemia. Actuación de CRUE, universidades españolas ante la COVID-19. CRUE.
- Escribano, A., Del Valle, A. (coords). (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Ed. NARCEA, Madrid España, 182 pp.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- González Such, J. y Jornet Meliá, J.M. (2016). *Proyecto UNIVECS: Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social*. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, referencia EDU2016-78065-R. Universitat de València, Coordinadora.
- González Such, J., Perales Montolío, M.J., Ortega Gaité, S., y Sánchez Delgado, P. (2021). Ecologías de aprendizaje digital de los docentes: la Escuela en casa durante la COVID-19 en la Comunidad Valenciana. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada* (aceptado y pendiente de publicación).
- Gu, Q. (2017). (Re) Conceptualizing Teacher Resilience: A Social-Ecological Approach to Understanding Teachers' Professional Worlds. En M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman y F. Mansfield (eds.), *Resilience in Education. Concepts, Contexts and Connections* (pp.13-33). Cham: Springer International Publishing AG.
- Guitert Catasús, M. (coord.). (2014). *Docente en línea. Aprender colaborando en la red*. Editorial UOC, Cataluña, España, 175 pp.

- Jornet Meliá, J. M. (2020). Educación y conciliación familiar y profesional. *Levante-emv* (11 de mayo, 2020). Recuperado de: <https://www.levanteemv.com/opinion/2020/05/11/educacion-conciliacion-familiar-profesional/2010180.html>
- Jornet Meliá, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet Meliá, J.M., González Such, J., Perales Montolio, M.J., Sánchez Delgado, P., Bakieva, M., Sancho Álvarez, C., y Ortega Gaité, S. (2020). *Informe Técnico: La Escuela en Casa. Resumen Ejecutivo*. Ediciones Palmero. <https://www.uv.es/gem/CoVid-19.wiki>
- Lopera, C. M. (2020). El Observatorio de la Universidad Colombiana. “125 cambios que provocará el COVID a las Instituciones de Educación Superior. Pronósticos de El Observatorio”. Mayo 2020. 20 pp. www.universidad.edu.co
- Mariononi, G; Van't Land, H.; y Jensen, T. (2020) The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report, mayo 2020. Disponible en: https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez-Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.24>
- Medina, J. (coord.). (2016). La docencia universitaria mediante el Enfoque del aula invertida. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España, 139 pp.
- Murillo, F. J. (2008). Autonomía y gestión participativa en las escuelas. En: Bruni, J. F., Aguirre, N., Murillo, F. J., Díaz, H., Fernández, A. y Barrios, M. Una mejor educación para una mejor sociedad. (pp. 155-174). Madrid, Federación Internacional de Fe y Alegría.
- OCDE (2021). The state of school education: One year into the COVID pandemic. Preliminary results - March 2021. Paris. 49 pp.
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020: Les indicateurs de l'OCDE*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr>.
- Pedró, F. (2020). “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”. Fundación

- Carolina. 36/2020. Madrid, España. Junio de 2020. 15 pp. DOI: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020.
- Pokhrel, S. y Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1) 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020): Desarrollo humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible.
- Rueda, M. (coord.) (2016). “Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia”. México: UNAM-IISUE, 324 pp. ISBN 978-607-02-8560-8
- Rueda, M. (coord.) (2019). Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas. Universidad de la Frontera, Chile y RIIED, México.
- Sancho Álvarez, C., Rueda Beltrán M., Jornet Meliá, J.M. y González Such, J. (2021). Un sistema para evaluar la cohesión social en Universidades Mexicanas: UNIVECS-MX. Publicaciones de la Universitat de València (en prensa).
- Schleicher, A. (2020) “The impact of the crisis on education. Insights from Education at A Glance 2020”. OCDE. [<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>]
- Solano, J. (2005). Educación y gestión en América Latina. *Revista Electrónica Educare*. (8), pp. 49-57. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1265/1185>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

ARGENTINA

Continuidad del estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional de Tres de Febrero

**Norberto Fernández Lamarra*

**Pablo Daniel García*

Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de investigación que desde hace más de cinco años se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en Argentina, y que tiene como objeto de estudio las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la función docente en dicha institución. A tal efecto, se ha generado un modelo de análisis para el trabajo con las condiciones contextuales asociadas a la función docente en el nivel superior (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014), el cual se vale de tres niveles de abordaje: el macro, referido a las políticas nacionales e internacionales que enmarcan el trabajo en la institución estudiada; el meso, conformado por las condiciones específicamente institucionales para el desarrollo de la función docente; y el micro, que se focaliza en las prácticas propiamente áulicas.

El modelo supone la consideración de los puntos de vista de actores fundamentales en la universidad contemporánea: docentes, estudiantes y directivos, los cuales han participado de grupos focales organizados en el marco del proyecto y también han respondido una serie de cuestionarios al respecto. Vale destacar que la construcción del mencionado modelo y de la totalidad de este proyecto se desarrolla en conjunto con un grupo

Los autores agradecen el apoyo fundamental que la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero ha tenido para el desarrollo del proyecto. Se agradece, en particular la cooperación académica del Ing. Carlos Mundt- Secretario Académico de la Universidad-, y de las Lics. Cristina Tommasi y Elizabeth Martinchuck. Sin su trabajo, para la convocatoria de docentes y estudiantes y su participación en el trabajo de campo, este estudio no hubiera sido posible.

** UNTREF, Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

de universidades de —entre otros países— México, Colombia, Chile, Venezuela y España, que conforman la Red Iberoamericana de Evaluación de la Docencia (RIED).

Para iniciar el capítulo se presenta la contextualización del caso estudiado, el método utilizado, los instrumentos de indagación construidos y el procedimiento para el análisis. Luego, el capítulo se organiza en torno a los tres niveles que considera el proyecto: macro, meso y micro. En primer lugar, se detallan algunas particularidades del contexto nacional para comprender a nivel macro algunas de las características del desarrollo del sistema universitario nacional y, en particular, las principales tendencias con relación al desarrollo de la tarea docente en la universidad. Luego, en el segundo apartado, se detallan algunas particularidades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero —el nivel meso—, su contexto sociodemográfico de referencia, algunas particularidades de su organización y de su oferta académica. Finalmente, en el tercer apartado —referido al nivel micro—, se presentan algunas de las características específicas de las carreras que han sido abordadas en esta segunda fase del estudio, las características generales de los académicos que se presentan en las mencionadas carreras y los planes y proyectos especiales vinculados a la mejora de la enseñanza universitaria, así como los resultados de la indagación realizada a través de los grupos focales y cuestionarios ya mencionados. Para concluir el capítulo, se presentan algunas propuestas para la mejora de la práctica docente en la institución, así como algunas ideas para pensar el futuro de la universidad. Consideramos estratégico y auspicioso reflexionar sobre la necesidad de innovaciones urgentes que mejoren nuestras prácticas de formación docente para poder contribuir a una educación superior pertinente y de calidad.

CONTEXTUALIZACIÓN: ALGUNOS DATOS SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La educación superior universitaria en Argentina ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, sobre todo desde los años noventa en adelante, en lo que respecta a la oferta formativa, a partir de la apertura de nuevas universidades estatales y privadas a lo largo del territorio y, con ellas, a la expansión y diversificación de la formación de grado y

de posgrado. El sistema universitario entre 2000 y 2019 tuvo un notorio crecimiento institucional, aunque en los últimos años del periodo mencionado el crecimiento se desaceleró notoriamente en términos de creación de instituciones. Mientras que en el 2000 el sistema de educación superior estaba conformado por 94 instituciones universitarias (79 universidades y 15 institutos universitarios), en el año 2019 llegó a estar conformado por 132 instituciones (113 universidades y 19 institutos universitarios).

TABLA 1. Cantidad de instituciones universitarias según gestión.
Años 2000 y 2019

| Gestión | 2000 | | | 2019 | | |
|--------------------------|-----------|---------------|---------------------------|------------|---------------|---------------------------|
| | Total | Universidades | Institutos Universitarios | Total | Universidades | Institutos Universitarios |
| Estatal | 41 | 36 | 5 | 61 | 57 | 4 |
| Privada | 51 | 42 | 9 | 63 | 50 | 13 |
| Provincial | 1 | 1 | - | 6 | 5 | 1 |
| Internacional Extranjera | 1 | - | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Total | 94 | 79 | 15 | 132 | 113 | 19 |

FUENTE: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias, ME, Año 2000 y Año 2019 (DIU/SPU).

Durante los últimos años, la cantidad de ofertas de pregrado, grado y posgrado se ha mantenido sin grandes variaciones. Vale destacar que en el nivel de pregrado existen títulos finales e intermedios: mientras que los títulos de pregrado finales funcionan de manera independiente respecto a los títulos de grado, los títulos intermedios tienen continuidad en el título de grado. En el nivel de grado, la mayoría de las ofertas comienzan y terminan un ciclo de forma completa y conducen al título de licenciaturas o profesorado. Dentro de estos también se encuentran los Ciclos de Complementación que requieren un título previo para su ingreso. Según la última información estadística disponible, existen 9 996 ofertas académicas en Argentina, de las cuales 2 253 pertenecen al pregrado, 4 764 al grado y 2 977 al posgrado. Respecto de esta última, deben considerarse 486 titulaciones de doctorado, 1 066 de maestría y 1 425 de especialización.

TABLA 2. Oferta de carreras según modalidad
y por sector de gestión 2018

| Sector de gestión | Oferta total de carreras | Pregrado / Grado | | | Posgrado | | |
|-------------------|--------------------------|------------------|-------------|------------|----------|-------------|------------|
| | | Total | A distancia | Presencial | Total | A distancia | Presencial |
| Estatad | 6648 | 4456 | 200 | 4256 | 2192 | 62 | 2130 |
| Privado | 3348 | 2563 | 192 | 2371 | 785 | 34 | 751 |
| Total | 9996 | 7019 | 392 | 6627 | 2977 | 96 | 2881 |

FUENTE: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias, ME-Año 2018 (DIU/SPU).

Otros datos interesantes para contextualizar la configuración del sistema universitario nacional están asociados a la matriculación de estudiantes, los nuevos inscriptos y los egresados. Para dar cuenta del crecimiento reciente del número de estudiantes, merece la pena comparar los años 2000 y 2018 al respecto de cada categoría en consideración.

TABLA 3. Matrícula de educación superior argentina (grado) según
estudiantes, nuevos inscriptos y egresados. Gestión pública y privada.
Años 2000-2018

| Categoría | 2000 | 2018 | Tasa de crecimiento |
|-------------------|---------|---------|---------------------|
| Estudiantes | 1137781 | 2017270 | 77,29% |
| Nuevos inscriptos | 290094 | 547661 | 88,78% |
| Egresados | 39717 | 132744 | 234,22% |

FUENTE: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias, ME, Año 2000 y Año 2018 (DIU/SPU).

Al comparar los datos entre los años 2000 y 2018, se observa un 77% de crecimiento en relación con los estudiantes matriculados en el nivel de educación superior en Argentina, mientras que los nuevos ingresantes al sistema en dicho periodo han crecido casi un 89% y los graduados un 234%. Para el año 2018, último dato oficial disponible, 2 017 270 estudiantes estaban matriculados en el nivel superior. A continuación, algunos datos específicos sobre los estudiantes del nivel superior en instituciones de gestión pública:

TABLA 4. Caracterización de la matrícula en
el nivel superior de gestión pública. Año 2018

| | |
|--|-----------|
| Estudiantes matriculados | 1 640 405 |
| Nuevos inscriptos | 424 959 |
| Egresados | 86 958 |
| % de mujeres estudiantes | 58,10% |
| % de mujeres egresadas | 61,2% |
| % de nuevos inscriptos hasta 19 años | 34,90% |
| % de nuevos inscriptos de 20 a 24 años | 42% |
| Tasa de crecimiento anual de matrícula | 2,50% |

FUENTE: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias, ME - Año 2018 (DIU/SPU).

Algunos aspectos para destacar con respecto al crecimiento de la matrícula del nivel superior universitario en Argentina: en el 2018, el 79,2% de los estudiantes del sistema, se encuentran en instituciones de gestión estatal (SPU, 2019). Esta distribución varía si el análisis se realiza teniendo en cuenta la Región (CPRES), siendo que en las regiones Bonaerense, Noreste, Noroeste y Sur la participación de las instituciones de gestión estatal es aún más alta. Del total de los estudiantes del sistema el 58,1% son mujeres, quienes también se destacan entre el total de egresados, representando el 61,2% de los mismos. De esta manera, durante el año 2018 se verifica una tendencia creciente en la “feminización” del sistema universitario argentino (SPU, 2019).

Por otra parte, para el año 2018, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) en Argentina entre los jóvenes de 20 a 24 años era 61,9% (OEI, 2018). Esto supone que, a pesar de que los jóvenes tienen un alto nivel de acceso a la educación superior, la proporción de graduados con nivel terciario en la población activa sigue siendo equivalente a la mitad que se registra en los países europeos (Fernández Lamarra, 2013). No obstante, es de destacar que el crecimiento en el acceso al nivel superior es análogo al experimentado por la región en el mismo periodo, situando al país y a la región dentro de la tendencia internacional (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016), aun cuando las diferencias internacionales son altas, persistiendo una fuerte heterogeneidad en este nivel educativo, superior a la de los niveles más bajos del sistema y beneficiando especialmente a

los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas. Un último aspecto por mencionar tiene que ver con las tasas bajas de graduación: en cuanto a la universidad en Argentina es importante considerar el nivel de finalización de los estudios, ya que posee importantes niveles de deserción y cursados de duración muy superiores a la teórica. Se producen interrupciones, reingresos y cambios que hacen dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hacen de la posibilidad de acceder a la educación superior. Si bien el cálculo de una posible “tasa de egresados” es controversial respecto de su definición, una primera comparación entre la cantidad de estudiantes universitarios y de egresados resulta elocuente: la tasa de egresados sigue siendo baja y requiere ser mejorada significativamente.

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

La estructura del personal académico de las instituciones universitarias de gestión estatal se conforma de acuerdo a las funciones que desarrolla el docente (categoría) y al tiempo de dedicación o carga horaria. Según las funciones que tiene a cargo el docente, las categorías son las que se describen a continuación, o aquellas que resulten equiparables en cada estatuto universitario¹: profesor titular, profesor asociado, profesor adjunto, jefe de trabajos prácticos y ayudantes.

El tiempo de dedicación o carga horaria con que pueden ser designados los docentes en sus cargos puede ser: exclusiva (40 horas semanales), semiexclusiva (20 horas semanales) o simple (10 horas semanales).

Aunque las universidades tienen autarquía para establecer sus regímenes salariales y de administración de personal, el nuevo Convenio Colectivo del Personal Docente Universitario marca ciertas limitantes. Dicha norma prevé que en caso de que los Estatutos Universitarios contemplen diferencias en cuanto a las categorías y dedicaciones, que no puedan ser equiparables, estas podrán ser resueltas ante las Comisiones, de nivel particular o nacional, establecidas en el mismo. El citado convenio establece que el máximo de horas de trabajo que podrá cumplir el docente en todo el sistema universitario no podrá superar las cincuenta horas de labor semanal.

¹ La Ley 24521, artículo 59 b), confiere a las universidades nacionales autarquía económica-financiera para fijar su régimen salarial y la administración de su personal.

Los últimos datos disponibles indican que en la educación superior universitaria de gestión pública existen 284921 cargos, de los cuales el 69,75% corresponden a cargos docentes, el 8,98% a cargos preuniversitarios, el 1,16% a autoridades superiores (rectores, decanos, secretarios superiores) y el 19,69% a cargos no docentes (SPU, 2019).

TABLA 5. Cantidad de cargos y personas por escalafón en educación superior universitaria de gestión pública

| Escalafón | 2018 | | 2019 | | Variación interanual de cargos | |
|------------------------|---------|----------|---------|----------|--------------------------------|-------|
| | Cargos | Personas | Cargos | Personas | Cargos nuevos | % |
| Total | 276 850 | 203 002 | 284 921 | 206 694 | 8 071 | 2,91% |
| Docente | 193 056 | 135 018 | 198 733 | 137 357 | 5 677 | 2,94% |
| Preuniversitario | 24 995 | 11 270 | 25 592 | 11 218 | 597 | 2,38% |
| Autoridades superiores | 4 397 | 4 328 | 4 469 | 4 369 | 72 | 1,63% |
| No docentes | 54 402 | 52 386 | 56 127 | 53 750 | 1 725 | 3,7% |

FUENTE: Elaboración propia con base en Anuario Estadístico Secretaría de Políticas Universitarias, ME-Año 2018 y Resumen Estadístico 2019 (DIU/SPU).

Según el Anuario Estadístico 2018 publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias, en relación con la composición de la estructura docente según la dedicación horaria, observamos que solo el 11,2% del total de los cargos son de dedicación exclusiva, el 18,3% de dedicación semiexclusiva y una amplia mayoría tiene dedicación simple: el 67,1% (a lo que hay que agregar un 3,4% con otro tipo de dedicación). Además, en el año 2018 el 14% del total de los docentes universitarios han participado en el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, destinado a la promoción de la investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. Este consiste en abonar un incentivo a los docentes investigadores que se encuentran categorizados, sujeto al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del Programa y al resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos vitae. Otro aspecto a destacar, según la misma fuente, es que solo un 10% de los docentes universitarios tiene el título de doctorado (SPU, 2018).

SOBRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Este capítulo pone su foco en el análisis del caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). La UNTREF se encuentra ubicada en el Partido de Tres de Febrero de la Provincia de Buenos Aires, en la zona oeste del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires. El proyecto institucional de la UNTREF (año 1997) definió como zona de influencia a una región conformada por los partidos de Tres de Febrero, San Martín y La Matanza, y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Posee varias sedes en el Partido de Tres de Febrero, que están distribuidas geográficamente en las localidades de Sáenz Peña, Caseros, Palomar y Villa Lynch, y también en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, además de 90 unidades de apoyo de educación a distancia distribuidas en Argentina. La UNTREF fue creada en 1995 mediante la ley 24 495, como parte de un plan implementado en esa década de creación de nuevas universidades, con el objetivo tanto de contribuir a disminuir la presión demográfica sobre las universidades tradicionales, como también de desenvolverse en relación estrecha con las demandas de la comunidad donde se insertaban. El Proyecto Institucional de la UNTREF fue diseñado considerando la identidad local, el vínculo con la comunidad y la búsqueda de una mayor equidad en la enseñanza universitaria, facilitando el ingreso de estudiantes provenientes de sectores desprotegidos socialmente. De este modo, la UNTREF nace fuertemente vinculada a los actores del territorio (empresas, ONG, municipio, cámaras empresariales, sindicatos, etc.), atendiendo sus necesidades y buscando desarrollar conocimientos que constituyan un aporte para las principales problemáticas sociales, económicas, institucionales, tecnológicas y ambientales del territorio.

En relación con su estructura académica, la UNTREF se organiza académicamente en departamentos y carreras. Para el cumplimiento de los objetivos docentes de la Universidad, los departamentos agrupan a las asignaturas afines de las diversas carreras y son a la vez núcleos efectores de investigación. Los departamentos que conforman la UNTREF son: Administración y Economía, Arte y Cultura, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Metodología, Estadística y Matemática, y Salud y Seguridad Social. Las carreras —tecnicaturas y licenciaturas— forman sus currículos a partir de la integración de contenidos de los distintos departamentos,

coordinadas por un coordinador de carrera. Son cortes verticales en la estructura departamental, agrupados por afinidades profesionales y por la intencionalidad transformadora de la realidad social que caracteriza a las distintas áreas. La presencia en los diseños curriculares de contenidos de un mismo departamento, en los distintos años que cubre una tecnicatura o una licenciatura, forja ejes verticales que unifican a su alrededor a las distintas asignaturas, dando consistencia y continuidad al conocimiento, a la vez que forman ejes horizontales entre carreras y áreas, tendiendo puentes entre ellas. Este tipo de estructura asegura la máxima coherencia didáctica y epistémica entre las áreas profesionales, entre las carreras, y entre los contenidos de cada carrera, además de una notable economía de recursos, evitando la dispersión de esfuerzos o su duplicación. El efecto buscado es el de abrir a los alumnos a otras perspectivas que los enriquezcan, compensando el sesgo estrictamente profesionalista que poseen —inevitablemente— las carreras. Los diseños curriculares de las carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales y comunes a todas las áreas o a algunas de ellas, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral. Las carreras duran cuatro años, dividiéndose en dos ciclos; al cabo del primero de ellos, de dos años de duración, los alumnos accederán al título de técnico. De acuerdo con los últimos datos disponibles (junio 2018), la oferta de pregrado y grado presencial de UNTREF incluye dos tecnicaturas, tres diplomaturas, treinta y cuatro licenciaturas, tres ingenierías y cuatro profesados.

La planta docente de la UNTREF para atender las carreras de grado presenciales en el año 2018 fue de 1 322 cargos docentes, viéndose incrementada a lo largo del último lustro como consecuencia del desarrollo que han tenido sus ofertas académicas de grado presencial. Hay 265 profesores titulares, 34 asociados, 322 adjuntos, 232 jefes de trabajos prácticos, 87 ayudantes de primera y 20 ayudantes de segunda. Por su parte, en relación con las dedicaciones, de los 1 322 cargos, 248 son de dedicación exclusiva, 320 semiexclusiva, 392 de dedicación simple y 362 contratados (SPU, 2018).

De acuerdo con los datos oficiales disponibles (SPU, 2018), en 2018 la matrícula de la UNTREF era de 12 418 estudiantes, con 3 567 nuevos inscriptos en dicho ciclo lectivo y 353 graduados. Del total de nuevos

ingresantes, el 65,7% tenían hasta 19 años y el 11% entre 20 y 24 años. Se estima que, para dicho ciclo lectivo, la tasa de crecimiento anual de estudiantes ha sido del 4,7%, superando ampliamente al promedio de las universidades nacionales, en las que ha sido del 2,6%. Estos datos nos hablan de una institución en pleno crecimiento.

MÉTODO, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

El objetivo general del proyecto en el que se enmarca este trabajo es identificar los factores institucionales (políticas, condiciones y prácticas de gestión) que promueven la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). El desarrollo del proyecto supone el trabajo con casos institucionales de varios países de Iberoamérica desde el año 2015.

Este capítulo aborda la segunda etapa de trabajo en el caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina. En particular, se eligieron dos carreras para trabajar en esta etapa del proyecto: la Licenciatura en Ciencias de la Educación/Gestión Educativa y la Licenciatura en Artes Electrónicas. Vale destacar que en la primera etapa del proyecto, realizada en 2015 y 2016, las carreras que participaron fueron la Licenciatura en Administración de Empresas, la Licenciatura en Enfermería y la carrera de Ingeniería en Computación.

Para este segundo momento de trabajo de campo, se implementaron cinco instrumentos específicos, además del análisis de información institucional y del uso de estadísticas oficiales: el guión para el grupo focal de directivos, el guión para el grupo focal de docentes, el guión para el grupo focal de estudiantes, un cuestionario que fue completado por docentes de las carreras seleccionadas y un cuestionario que fue completado por los estudiantes.

Al respecto de cada instrumento:

- El grupo focal de directivos (autoridades de la institución) tuvo como ejes la política universitaria, los aspectos institucionales globales referidos al objeto de estudio, y las políticas y programas puestos en marcha vinculados al desarrollo de la función docente en la universidad, entre otros.
- El grupo focal de docentes tuvo como eje las prácticas institucionales

vinculadas al desarrollo de la función docente y sus propias prácticas áulicas y espacios de formación.

- El grupo focal de estudiantes buscó captar sus ideas con respecto al funcionamiento de la institución, sobre las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los espacios curriculares que han transitado y sobre los recursos disponibles para el trabajo cotidiano.
- El cuestionario administrado a los docentes que participan del grupo focal indaga sobre su situación laboral, su formación y sus prácticas, e incluye un espacio para la propuesta de mejoras posibles para el ejercicio de la docencia en la institución.
- El cuestionario administrado a estudiantes de las carreras seleccionadas busca recolectar la opinión de los estudiantes sobre la formación y las competencias de sus docentes, los recursos disponibles para su trabajo, los programas y servicios disponibles, entre otros aspectos, así como un espacio libre para sugerencias a la institución.

En primer lugar, se invitó a participar a los diferentes grupos focales organizados (directivos, docentes y estudiantes) y se administraron los cuestionarios construidos en el marco del proyecto a docentes y estudiantes de las carreras seleccionadas. Después de cada sesión de grupo focal, se revisaron los datos grabados y se llevó a cabo su transcripción. El análisis de los datos tuvo dos momentos: en primer lugar se categorizaron en función de los ejes de interés del proyecto las desgrabaciones de cada grupo focal. En un segundo momento se armó la matriz de datos de las encuestas con las respuestas de docentes y estudiantes. A partir de este trabajo se realizó la escritura del informe principal en el que, como siguiente instancia, se comparó con los resultados de la primera fase del proyecto, realizada hace algunos años en la universidad (2014-2015).

Participaron de esta segunda etapa del proyecto 12 docentes de ambas carreras y 30 alumnos de años avanzados en las mismas. El criterio para la inclusión de los alumnos se basó, además de en la perspectiva de género, en la invitación abierta a participar a los alumnos más avanzados en ambas carreras, a fin de trabajar con estudiantes que hubieran transitado por la mayor cantidad de espacios curriculares posibles. Con respecto a los docentes, se consideró la diversidad de trayectorias y su antigüedad en la Universidad.

SOBRE LAS CARRERAS ELEGIDAS EN ESTA SEGUNDA FASE

Para el desarrollo de la segunda fase del proyecto, en el caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se abordaron las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Gestión Educativa, por un lado, y Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura, por otro.

La Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera de completación que amplía la formación académica de profesores egresados de Institutos Superiores con incumbencias en Educación, Pedagogía/ Psicopedagogía. Se orienta hacia la formación de profesionales que acompañen las transformaciones educativas vigentes en nuestro país y en la región. Esta articulación profundiza contenidos conceptuales y metodológicos en educación, orientando la inserción profesional hacia la investigación, la producción científica, la docencia y la problemática de la gestión de los sistemas educativos.

Por su parte, la Licenciatura en Gestión Educativa —también en su calidad de carrera de articulación— proporciona la profundización y actualización de contenidos conceptuales y metodológicos del campo de la gestión de instituciones educativas y la investigación institucional.

Los licenciados en Gestión Educativa egresan con conocimientos y habilidades perfeccionadas para el trabajo en organizaciones educativas, incluso para aquellas de perfil sociocultural más complejo. Están formados como profesionales que, desde el conocimiento y la práctica pedagógica y de las organizaciones, están en condiciones de conducir y asesorar técnicamente una gestión de calidad de las instituciones educativas en el actual contexto de transformaciones de la educación en nuestro país, establecido por la Ley de Educación Nacional 26.206. Están capacitados para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar políticas, planes, programas y proyectos en el marco de las instituciones educativas, y adoptar y aplicar tecnologías de gestión, sistemas y procedimientos operativos que posibiliten introducir innovaciones y mejoras en el funcionamiento de las instituciones.

Tanto la Licenciatura en Ciencias de la Educación como la Licenciatura en Gestión Educativa tienen una organización de cuatro cuatrimestres con un ritmo ideal de tres asignaturas por cuatrimestre. En

general a los estudiantes la carrera les insume tres años, incluyendo el tiempo para la producción del trabajo final. Los alumnos alcanzan la graduación con la presentación del trabajo final de graduación, una producción académica de carácter investigativo que cierra el ciclo de toda la carrera.

Por otra parte, la Licenciatura en Artes Electrónicas se basa en una formación interdisciplinaria que abarca el campo de las artes, las ciencias y la tecnología. Las producciones en Artes Electrónicas se destacan por su diversidad y especificidad y su desarrollo está en constante actualización. Es por eso que el plan de estudios abarca una extensa gama de áreas curriculares que incluyen la producción audiovisual, las tecnologías electrónicas orientadas a la producción artística, el desarrollo de narrativas en múltiples plataformas, el diseño y construcción de dispositivos e interfaces, el manejo creativo de datos a través de algoritmos y tecnologías hipermediales y la formación teórica en torno al arte contemporáneo en relación recíproca con el pensamiento tecnocientífico.

Desde la creación de la carrera —la primera en una universidad pública en formar profesionales en artes electrónicas— uno de los desafíos fue integrar un cuerpo docente para una carrera novedosa, conformado por profesores que cumplieran una doble condición: tener antecedentes académicos y al mismo tiempo antecedentes en el campo profesional específico.

En ese sentido, la carrera está integrada por docentes que son referentes en el campo profesional y académico de la gestión cultural, tanto en las artes visuales como en el teatro, la danza, la artesanía y el folklore y las industrias culturales, la curaduría en artes visuales, las artes multimedia y las artes digitales, por citar solo algunos ejemplos.

La Licenciatura en Artes Electrónicas tiene una duración de cuatro años y a la finalización se obtiene el título de licenciado en Artes Electrónicas. Además, los alumnos que cumplen con la aprobación de las asignaturas que componen el tramo técnico de la carrera (las primeras 19 asignaturas que integran el plan de estudios de la Licenciatura) acceden a un título intermedio de realizador en Artes Electrónicas. Por su amplia formación teórica y práctica en los procesos creativos que relacionan las artes, la ciencia y la tecnología, los egresados podrán

aplicar técnicas y procedimientos de creación, diseño, indagación y validación de conocimientos y bienes relativos a los distintos territorios curriculares de la carrera. Los egresados se desempeñan en áreas como: implementación de programas de educación en áreas vinculadas a arte y tecnología en diferentes niveles, minería de datos, *deep learning*, desarrollo e implementación de interfaces con aplicaciones en rehabilitación, investigación en la confluencia de las artes electrónicas y las neurociencias; entre otras.

Aproximadamente 70 alumnos ingresan cada año a las licenciaturas en Gestión Educativa y en Ciencias de la Educación, por lo cual la población de estudiantes de esta carrera llega a los 250 actualmente. Son alrededor de 150 los estudiantes que cursan la Licenciatura en Artes Electrónicas. Por su parte, el cuerpo docente de las carreras de Educación se integra por 15 profesores, y en la carrera de Artes Electrónicas, por su diversidad temática, se desempeñan 30.

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

En las diferentes instancias del trabajo de campo participaron autoridades, docentes y estudiantes de la UNTREF.

En relación con los directivos/autoridades que participaron del proyecto, se trata del secretario académico de la Universidad, tres miembros de su equipo de trabajo en la Secretaría Académica y los coordinadores de las carreras involucradas en esta etapa del proyecto.

En lo que respecta a los docentes, en el grupo focal participaron 12 de ambas carreras. En cuanto a su perfil, puede establecerse que predominan los que tienen entre 30 y 50 años, la distribución por género es homogénea, la formación máxima alcanzada es el nivel de grado (licenciatura y/o profesorado), en su mayoría cuentan con menos de 10 años de experiencia de trabajo en UNTREF, dictan clases en la modalidad presencial, aunque algunos además lo hacen en la modalidad virtual, la mayoría están concursados y muy pocos realizaron alguna capacitación en el último tiempo.

TABLA 6. Perfil de los docentes participantes en el estudio de caso UNTREF

| Dimensión | Tabulación | Cantidad |
|--|----------------------|----------|
| Edad | Menos de 30 | 1 |
| | 30 a 40 | 4 |
| | 41 a 50 | 4 |
| | Más de 50 | 3 |
| Género | Femenino | 7 |
| | Masculino | 5 |
| Grado máximo de formación alcanzado | Licenciatura | 6 |
| | Profesorado | 2 |
| | Doctorado | 4 |
| Antigüedad en untref | 1 a 5 años | 4 |
| | 6 a 10 años | 3 |
| | 11 a 15 años | 4 |
| | Más de 15 años | 1 |
| Modalidad en la que dicta clases | Presencial | 10 |
| | Presencial y virtual | 2 |
| | Virtual | 0 |
| Tipo de contratación | Planta (concurado) | 8 |
| | Interino | 2 |
| | Contratado | 2 |
| Cursos/capacitaciones realizadas en los últimos años | Ninguno | 7 |
| | Un curso | 1 |
| | Más de 1 | 2 |
| | No contesta | 2 |

FUENTE: Elaboración propia por tabulación de respuestas de instrumentos aplicados.

En lo que respecta a los estudiantes que han participado del estudio, se trata de 30 jóvenes de nacionalidad argentina, con una distribución homogénea de género, la mayoría de los cuales tiene entre 25 y 35 años de edad. La carrera, para 21 de ellos, ha sido su primera opción de formación, mientras que 9 han transitado por otras carreras. Una amplia mayoría de los participantes está cursando el 4.º o el 5.º año de estudio, aunque hay estudiantes de otros años dentro de la muestra. En lo que refiere a su inserción en el mercado laboral, 4 de ellos no trabajan, 11 de los participantes trabajan entre 5 y 20 horas y 15 trabajan más de 20 horas semanales.

TABLA 7. Perfil de estudiantes participantes
en estudio de caso UNTREF

| Dimensión | Tabulación | Cantidad |
|--|------------------------|----------|
| Edad | Menos de 25 años | 8 |
| | Entre 25 y 30 años | 8 |
| | Entre 31 y 35 años | 4 |
| | Más de 35 años | 8 |
| | No contestan | 2 |
| Género | Femenino | 14 |
| | Masculino | 16 |
| Año de ingreso a UNTREF | Antes de 2009 | 1 |
| | Entre 2009 y 2012 | 9 |
| | Entre 2013 y 2015 | 10 |
| | Entre 2016 y 2018 | 10 |
| Primera carrera que cursa | Sí | 21 |
| | No | 9 |
| Año que se encuentra cursando | 1.º año | 1 |
| | 2.º año | 2 |
| | 3.º año | 5 |
| | 4.º año | 7 |
| | 5.º año | 15 |
| Nacionalidad | Argentina | 30 |
| | Otra | 0 |
| Inserción en mercado laboral (en horas semanales) | No trabaja | 4 |
| | Trabaja menos de 5 hrs | 1 |
| | Trabaja de 6 a 10 hrs | 0 |
| | Trabaja de 11 a 15 hrs | 5 |
| | Trabaja de 16 a 20 hrs | 5 |
| | Más de 20 hrs | 15 |

FUENTE: Elaboración propia por tabulación de respuestas de instrumentos aplicados.

RESULTADOS

El reporte de resultados incluye las tres dimensiones que abarca el modelo diseñado: macro, meso y micro (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). En la dimensión macro se incluyen resultados referidos a las políticas internacionales y nacionales con impacto en el ámbito educativo y, en particular, en la formación y la práctica docente. En la dimensión meso

se incluyen resultados referidos a las políticas y prácticas institucionales, cultura institucional, condiciones laborales de los docentes y organización académica. Finalmente, en la dimensión micro se incluyen los resultados referidos a las prácticas docentes, factores que puedan influir en la función docente a nivel áulico y otros elementos que repercutan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aportes para pensar el nivel macro

En lo que respecta al marco internacional con impacto en la docencia universitaria argentina resulta importante destacar el rol orientador de los documentos de organismos internacionales (como la UNESCO y sus institutos y centros). En particular, se destacan las declaraciones de las conferencias de la UNESCO (ya sea de las conferencias mundiales de educación superior o de las conferencias regionales de educación superior). Estas últimas han sido convocadas por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), con una periodicidad aproximada de diez años y que actúan como brújula para la toma de decisión en la región (Fernández Lamarra, 2010). La primera Conferencia Regional tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008 y finalmente la tercera se ha celebrado el 11 al 14 de junio de 2018 en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria de 1918 en la U.N. de Córdoba, Argentina.

Al respecto de esta última, merecen destacarse algunos aspectos que se expresan en su Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 con respecto a la docencia en el nivel superior. Explícitamente menciona que, si bien la educación superior a través de sus actores principales critica la formación de los estudiantes que recibe, no asume cabalmente su compromiso, sobre todo en lo que se refiere a la calidad de la formación de docentes. Este es un aspecto crítico que, menciona, es preciso abordar, tanto desde el punto de vista de las instituciones de educación superior como desde el correspondiente a las políticas públicas: para las primeras, es necesario priorizar una formación de calidad, centrada en las necesidades vigentes de los niños y jóvenes. A la vez se plantea la necesidad de que las autoridades públicas se hagan cargo del diseño

e implementación de políticas que revaloricen la profesión docente, reconozcan su centralidad y recompensen adecuadamente el desempeño educativo. Se hace también fundamental abordar el tema de la calidad, en un contexto de diversidad y participación (CRES, 2018). Además, al respecto de la diversidad, en la Declaración de la CRES 2018 se postula que resulta fundamental para la región promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos debe ser una prioridad de la educación superior. En esta misma línea, se plantea que las instituciones de educación superior tienen la obligación de educar respecto de la aplicación de derechos, contra el racismo y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia a la población en general, así como, particularmente, a sus propios docentes, investigadores, funcionarios y directivos, y a quienes brindan formación profesional, científica y humanística (CRES, 2018). Finalmente, es necesario destacar que, con relación al trabajo docente, en la Declaración de la CRES 2018 se afirma que resulta imprescindible alcanzar la plena equidad de género, erradicar el acoso y otras formas de violencia de género, así como establecer programas y políticas afirmativas para incrementar la presencia de académicas en los posgrados y en ámbitos de dirección universitaria.

También es necesario destacar algunas tendencias globales de la educación superior que tienen su impacto en el ejercicio de la docencia. Entre ellas, vale la pena mencionar la proliferación de nuevas exigencias de calidad para las universidades, de la mano de las evaluaciones institucionales y el avance de los *rankings*, que obligan a los docentes a obtener resultados *mensurables* en sus labores, con tiempos más acotados, dando respuestas visibles a las demandas tanto de los estudiantes como de las instituciones y para la construcción del conocimiento de la disciplina con la cual se identifican (Claverie, 2015). Se suma a ello que, con el avance de las tecnologías de la información, el trabajo docente ya no se limita a la participación presencial en las clases, sino que requiere una conexión con los alumnos y con otros profesionales, vía *email* o virtual, que excede los horarios de trabajo en las instituciones, o bien los acordados en los contratos. También los docentes universitarios, en el marco de la llamada

sociedad del conocimiento se encuentran exigidos cada vez más a capacitarse permanentemente vía posgrados, incorporar nuevas tecnologías a los procesos de transferencia de los conocimientos y sus evaluaciones, y dominar el idioma inglés para acceder a las lecturas y posibilidades de publicaciones, por ejemplo, en revistas internacionales de alta indexación. Finalmente, y siguiendo en línea con la complejización de lo laboral, aparecen otras exigencias para el desarrollo de la carrera, tales como la internacionalización de las prácticas y del conocimiento, la creación de alianzas con comunidades académicas por fuera de las instituciones de pertenencia, el trabajo en red, la participación en congresos y comunidades en el exterior, el ejercer cada vez más tareas técnico-burocráticas y otras funciones de gestión dentro de las universidades, etc. (Stromquist, 2009). Esto aparece en la práctica en el grupo focal docente al plantear la escasez de profesores *full time* que puedan vivir solo con su salario universitario; la preeminencia de profesores con dedicaciones simples, que transitan diversas instituciones y que tienen otros trabajos además de la docencia universitaria, lo que se evidencia como un signo de época que se manifiesta también en la UNTREF.

Las regulaciones a la docencia en educación superior en Argentina

En el caso argentino, la Ley de Educación (Ley 24521 de 1995) regula a las instituciones del nivel superior, universitarias y no universitarias, estatales y privadas. En esta ley aparecen algunas consideraciones sobre la formación y la carrera docente, así como sobre la evaluación y la acreditación de la educación superior. Con respecto a la formación docente, especifica que solo puede realizarse en el marco de las instituciones que integran la Red Federal de Formación Docente Continua o en Universidades (artículo 18). Esto supone que a la carrera docente se puede acceder desde múltiples instituciones: institutos superiores de formación docente, institutos de capacitación y perfeccionamiento docente, colegios, e institutos universitarios y universidades.

En lo que respecta a la evaluación, la Ley de Educación Superior la asocia con la búsqueda de mejora de la calidad de la formación que brindan las instituciones. Indica que en el sistema de educación superior no universitario la estabilidad de los profesores concursados para sus cargos

estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y, cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término. Además, establece (en su artículo 21) que las provincias argentinas y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras. Con respecto a la educación universitaria, la ley establece que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas, que se deben realizar como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Estas evaluaciones abarcan las funciones de docencia, investigación y extensión, y, en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y cuentan con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público. En la práctica, varios estudios señalan que durante las evaluaciones externas se da escaso lugar al análisis de las condiciones y el desempeño de los docentes universitarios (Fernández Lamarra, 2007).

Tal como se indicó en el primer informe correspondiente al caso UNTREF (Fernández Lamarra *et al.*, 2016), la Ley de Educación Superior en Argentina no hace referencia alguna a las condiciones de trabajo docente. No obstante, en dicho informe se destacaba el acuerdo para la confección del Convenio Colectivo para los Docentes de Instituciones Universitarias Nacionales (CCDIUN), donde aparece la cuestión de las condiciones de trabajo docente como un tema prioritario. La firma del CCIUN insta a las universidades a implementar cambios organizacionales que garanticen las condiciones del empleo aprobadas en el nuevo marco normativo, y den a los docentes un creciente espacio de negociación y demanda de

mejores condiciones de trabajo. Este convenio ha incluido desde la aprobación de las condiciones del ambiente de trabajo, hasta las definiciones de las condiciones generales de empleo, tales como el número máximo de alumnos que un docente puede o debe atender por clase, el derecho a la capacitación gratuita, la carrera docente y los concursos, el nomenclador salarial y las licencias, entre otros aspectos generales (Pérez Centeno, Claverie y Afonso, 2017).

En el grupo focal de autoridades de la universidad se mencionaron algunas políticas con impacto contemporáneo en la universidad argentina, tales como las políticas de desarrollo de la educación virtual, las políticas de género, la política de reconocimiento de trayectorias formativas (que agrupa carreras para facilitar la movilidad entre ellas), las políticas de acreditación de carreras, entre otras. Además, se mencionan las opciones de financiamiento que específicamente permiten a la universidad desarrollar algunas líneas de trabajo, tales como la promoción de tutorías a partir de diferentes proyectos que se financian desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Se mencionaron también las políticas de fomento a la internacionalización de la educación superior, con especial énfasis en la movilidad de estudiantes y la construcción de redes internacionales entre instituciones del nivel superior. En el grupo focal de docentes, además, se presentaron diversas percepciones sobre la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral como política en construcción que está dando sus primeros pasos en su aplicación en la universidad. Se menciona además el momento crítico que transitaba el país en ese momento (año 2019) en relación con el financiamiento de las universidades y a las huelgas de docentes convocadas en esos periodos como medida de lucha y reclamo al entonces gobierno nacional por la mejora de salarios.

También aparecen en el grupo focal de autoridades menciones a tendencias contemporáneas en el campo de la educación superior que, si bien no se concretan en políticas o programas específicos, tienen un impacto en la construcción de las agendas para la toma de decisiones en las instituciones. En este sentido, se mencionan los debates sobre el ingreso a la universidad, la proliferación de estudios sobre la didáctica del nivel superior, la creación de cada vez mayor cantidad de cargos de asesorías pedagógicas en las instituciones universitarias, la creación de posgrados

en docencia universitaria —que reflejan el interés creciente en el tema de la formación docente— y los estudios de la profesión académica, que toman a la propia docencia universitaria como objeto de estudio.

Aportes y resultados para el nivel meso

En el modelo de análisis desarrollado, el nivel meso hace referencia al plano de las políticas y programas que se desarrollan en la institución. Por ello, en este apartado se destacan las políticas de formación, perfeccionamiento y actualización de docentes planificadas y ejecutadas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En el año 2010, se crea en UNTREF un espacio institucional, con formato de unidad pedagógica, llamado Área de Desarrollo Profesional Docente, dependiente de la Secretaría Académica, que permite contribuir a una mirada inclusiva de todas las acciones que atiendan a la mayor profesionalización docente de los profesores. Esta área se propone el mejoramiento, sistematización, asistencia, producción y seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la UNTREF. Tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente, desde la sistematización de la práctica, asignando un especial interés institucional al desarrollo profesional de los docentes. Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento del especial contexto de una nueva universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria. Este vínculo entre universidad, sujetos, territorios y campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero ha implementado en estos años una serie de instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario. Las prioridades, en un primer momento, estuvieron puestas en el grupo docente y en la dinámica de la enseñanza del Programa de Ingreso a la Universidad. Ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las Coordinaciones de Carreras, en tanto

foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la UNTREF, poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la docencia:

- diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras;
- problemas de evaluación de los aprendizajes;
- orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza;
- conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente;
- conformación de los planes de estudio; y
- organización de las asignaturas tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales.

Este escenario sucintamente descripto resulta como condición preliminar para avanzar en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel. A partir de las razones y fundamentos anteriormente descriptos se crea en 2014 una carrera de posgrado denominada Especialización en Docencia Universitaria, que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, ahonda en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores, y alcanza también a docentes y profesionales de otras instituciones en el nivel superior universitario y no universitario.

La propuesta de esta Especialización en Docencia Universitaria es vincular en sus diferentes seminarios y actividades la práctica de los docentes con esta instancia formativa e instalar esa problemática de la tarea docente como una finalidad signada por *un enseñar para que otro aprenda* y no como un nuevo bagaje intelectual que se restrinja a un enriquecimiento de tipo discursivo, esta vez sobre la educación superior. La idea no es constituir un aporte teórico que, a posteriori, tendrá mayores o menores grados de aplicación en su práctica docente.

El cambio de posicionamiento respecto de su propia formación como docentes significa una inversión de la lógica formativa, del enfoque *aplicativo* de sus conocimientos a uno centrado en los problemas inherentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ser estos los que instalan los requerimientos de enseñanza que vehicularán luego esos conocimientos. Este posicionamiento, por tratarse de una inversión de lógicas, deriva en una situación de profunda reflexión acerca del rol docente y las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Rescata a esta no solo como el lugar en el que ocurre un proceso de enseñanza, sino el ámbito en el que se crean las condiciones de aprender.

El plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria consta de un total de 10 asignaturas; 7 de carácter obligatorio y 3 de carácter optativo, de 36 horas cada una; una pasantía a realizarse en el espacio de la carrera del cursante y la producción de un trabajo final integrador de 100 horas a realizarse en el ámbito de la carrera /asignatura de cada cursante. La especialización tiene una carga horaria total de 460 horas y se dicta en dos años (cuatro cuatrimestres). Entre los seminarios obligatorios se incluyen: Problemáticas Actuales de la Universidad, Problemas Ético-políticos de la Educación, Sujetos Estudiantes en la Universidad, Conocimiento y Currículo en la Universidad, Didáctica en el Nivel de Educación Universitaria, Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad y La Enseñanza en los Distintos Campos Disciplinarios. Por su parte, entre los seminarios electivos se incluyen: La Enseñanza como Problema en la Universidad; Tecnología Educativa; Políticas de Articulación en Docencia, Extensión e Investigación; Análisis de las Instituciones Educativas: la Universidad, y Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas.

Aproximadamente un total de 210 docentes han cursado la especialización en cuatro cohortes y actualmente se encuentra abierta la convocatoria a la quinta cohorte para iniciar una nueva cursada. Vale destacar que esta carrera nació como carrera exclusiva para los docentes de la propia universidad y, a partir de la cuarta cohorte, se abrió a colegas que desempeñan tareas en otras universidades.

Tanto en la primera ronda de este estudio (realizada en 2014-2015) como en esta segunda ronda, aparece una alta valoración entre autoridades y docentes que han participado en el grupo focal. Varios de ellos mencionan que “cambió la mirada” sobre el trabajo con los estudiantes,

los docentes y las relaciones interpersonales en la universidad. Se valora positivamente la preocupación institucional que moviliza recursos para la organización de una instancia de formación sistemática en pedagogía y docencia universitaria.

Cultura y clima institucional

Un rasgo de la cultura institucional que aparece en varias instancias de los grupos focales es la tradición de UNTREF de convocar a graduados para sumarse al equipo docente de la universidad. Esta particularidad se manifiesta, por ejemplo, en que varios de los participantes del grupo focal de docentes son graduados de la propia universidad.

Con respecto a la participación en la universidad, aparecen en los grupos instancias de involucramiento de los docentes en propuestas de mejora de las carreras. Por ejemplo, una de las carreras elegidas para trabajar en esta fase del proyecto está transitando una transformación de su plan de estudio en el que los docentes juegan un rol fundamental. Se conversa en el grupo focal docente la experiencia de Artes Electrónicas y su propuesta de cambio curricular, construido a partir de una sucesión de reuniones del equipo docente que deconstruyeron el plan de estudios de la carrera para generar una propuesta novedosa.

Trabajamos todas las semanas todos los docentes que estamos dando las clases [...] A medida que arranca el dictado de las nuevas materias del plan, el Laboratorio que es el hilo de la carrera, fuimos haciendo reuniones para ir evaluando lo que pasaba en el aula y viendo cómo seguir y este proceso ahora sigue este año con las nuevas materias [...] Las materias no son cerradas, están mezcladas entre sí a través de proyectos que se dan en las diferentes áreas y por eso tenemos esta necesidad de reunirnos. [...] En reuniones semanales que estamos teniendo por la transformación del plan participan también estudiantes, hay mucha participación de alumnos que son becarios y que participan de las clases como ayudantes y tienen mucha participación en este proceso y hacen cosas autogestivas muy interesantes (docente de Artes Electrónicas en grupo focal).

Otra experiencia que se menciona es la movilización institucional que se genera a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral y el colectivo de mujeres que se reúne en la Red Interdisciplinaria de Estudios

de Género, que reúne a docentes, no docentes, estudiantes y graduadas y graduados para construir propuestas vinculadas a la temática. En el marco de un trabajo de plena horizontalidad se construyen desde la red propuestas de capacitaciones, protocolos, espacios de escucha por cuestiones de violencia de género y otro tipo de intervenciones institucionales.

Condiciones laborales

De acuerdo con la normativa de UNTREF, los cargos docentes se concursan por departamento, sin especificidad de cursos. La dedicación asignada a su tarea puede ser exclusiva (con 35 horas por cargo), tiempo completo (con 20 horas por cargo), semiexclusiva (con 15 horas por cargo) y simple (con 6 horas asignadas al cargo). En relación con las condiciones de contratación los profesores pueden ser ordinarios (es decir, designados por concursos), interinos (aquellos que no han concursado y tienen una designación temporal) o contratados. En torno a estos temas aparecen algunas observaciones en los grupos focales de docentes y autoridades.

La falta de asiduidad para la realización de concursos para la designación docente aparece como un obstáculo institucional que los profesores mencionan varias veces en los grupos focales. La continuidad de colegas que desde hace años facturan a la universidad por no tener una contratación estable resulta un tema a resolver con urgencia, que ya había estado presente en los grupos focales de la primera ronda de este proyecto.

La necesidad de agilizar los concursos y lograr lo que se denomina “el pase a planta” de los nuevos docentes, resulta crucial para garantizar condiciones laborales mínimas. Hay carreras donde esta problemática es mayor que en otras. En este mismo sentido, aparecen algunos testimonios de necesidad de seguimiento de estas demandas de parte de las autoridades para que esto se modifique, reconociendo las condiciones de escasez presupuestaria. Este tema de la contratación aparece como una limitación para exigir a los docentes mayores compromisos con la institución. Incluso en algunos testimonios se desconocía el tipo de contratación que cada uno o los miembros de su equipo tiene, lo cual dificulta mucho saber cuánto y cómo exigir.

Otro tema que se menciona en el grupo focal de los docentes se refiere a la escasez de recursos tecnológicos disponibles en algunas sedes de la universidad para el desarrollo de la tarea docente. La falta de cañón/proyector para uso cotidiano, la escasez de enchufes en las aulas, la falta de espacios para reunirse los profesores (salas), la ausencia de carteleras de las carreras para la difusión de la información, entre otros aspectos, aparecen como limitaciones.

Evaluación del desempeño docente

No se han desarrollado aún instancias sistemáticas de evaluación del desempeño docente en el caso de la institución. Hay algunas instancias de seguimiento de la participación de los docentes en clases, que cada carrera desarrolla con mayor o menor sistematicidad. En algunos casos se hacen encuestas a los estudiantes una vez concluida la cursada de los espacios curriculares. Estas prácticas de sistematización de evaluación de cursada se instalan para evitar que “el comentario de pasillo” sea la única referencia para la toma de decisiones. Se realiza —aunque no tan sistemáticamente como se desearía— una encuesta al final de cada seminario, donde los estudiantes que lo han cursado pueden dejar sus opiniones con respecto a las clases, los contenidos, la bibliografía, la presencia del docente y la puntualidad en el inicio de la clase, entre otros aspectos. En uno de los grupos focales, el de autoridades, se comentaba en la reunión que a partir de estos dispositivos —aunque básicos— se identificaron cuestiones muy importantes que supusieron intervenciones:

A veces son intervenciones duras, pero necesarias. Como casi un signo de época muchas veces bajo el ala del respeto se ha perdido el interés por el otro. Con interés por el otro me refero a que se requiere acompañamiento e intervención y si tengo que marcar pautas, marcarlas” (prof. miembro del equipo de gestión).

Ante la ausencia de canales formales de evaluación del desempeño docente, los comentarios sobre situaciones conflictivas llegan a las autoridades a través de conversaciones informales. Esto tiene, evidentemente, algunas complicaciones al momento de tomar decisiones.

También se realizan registros de las reuniones de docentes que luego se ponen en común al cierre del año académico a fin de evaluar el logro o el estado de pendiente de los compromisos asu-

midos. Ahora bien, más allá de estas intervenciones puntuales, la formalización de instancias sistémicas y rigurosas de evaluación de la docencia sigue siendo una cuenta pendiente. Había surgido como aspecto a trabajar ya en la primera versión de este estudio en otras carreras y se reedita en el nuevo trabajo de campo.

Aportes y resultados del nivel micro

El nivel micro de análisis se enfoca en el espacio áulico y en las prácticas docentes (la planificación, el dictado y la evaluación) y toma como fuente de información tanto la conversación que se ha desarrollado en el marco de los grupos focales como la sistematización de los resultados de la encuesta realizada a docentes y estudiantes.

Percepciones de los docentes

Una recopilación rápida de la información vertida por los docentes que completaron la encuesta diseñada en el marco del proyecto permite tener una mirada general sobre algunas de sus percepciones sobre su rol en la universidad y sobre su formación. La mayor parte de ellos indica que el motivo por el cual han elegido la docencia es el gusto por enseñar, aunque en algunos casos aparecen colegas que mencionan la voluntad de estar cercanos al ámbito de producción de conocimiento y el contacto con los jóvenes que se inician en el campo profesional. Sus apreciaciones sobre la autonomía con la que desempeñan sus tareas en la universidad son positivas. Hay un amplio acuerdo en que se trabaja con un amplio nivel de autonomía profesional. En términos generales, pocos de ellos han participado de cursos de formación en los últimos tres años, apenas algunos casos que han elegido transitar por carreras de especialización u otro nivel de posgrado (maestría o doctorado). Aquellos que han participado de cursos, consideran que les han sido útiles o muy útiles para su trabajo cotidiano en la docencia.

Hay una amplia coincidencia en que las reuniones de departamento son los espacios con los que mayor frecuencia los docentes se encuentran con sus colegas, aunque también aparecen las pláticas informales a partir de encuentros en la universidad y la participación en congresos

como espacios valiosos de intercambio. En menor medida las reuniones gremiales y los espacios que se generan en torno a la Red Interdisciplinaria de Género como ámbitos de encuentro entre colegas.

En el grupo focal de los docentes aparece una alta estima por la formación otorgada por la universidad en tanto entidad pública que busca responder a las demandas de su entorno cercano y, en particular, que busca responder al perfil de estudiantes que recibe. Además, se menciona en reiteradas oportunidades la importancia de la propuesta de formación que brinda la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, aunque, en el contexto de restricción de tiempo disponible, varios colegas plantean la posibilidad de abrir cursos autónomos de formación para aquellos que no tienen las posibilidades de iniciar una carrera de casi dos años de duración.

Yo, y sé que algunas compañeras sienten lo mismo, siento que nos están faltando algunas herramientas docentes. Estamos ansiosos porque se abra una nueva cohorte de la especialización y a la vez me parece importante pensar cursos específicos por el tiempo que puede destinar la gente. Pensando en la gente que está en otros momentos de formación, sobre todo, pensar algo puntual [...] (docente de Artes Electrónicas en grupo focal).

Percepciones de los estudiantes

Dentro de los elementos que conforman el modelo de análisis del proyecto se indagan las percepciones de los estudiantes con respecto a diferentes factores que se consideran pueden influir en el desempeño de los docentes.

Uno de los ejes de indagación a los estudiantes fueron los factores que consideran que tienen un impacto en el desarrollo de la cursada. En este sentido, el principal factor seleccionado fue el referido a los conocimientos didácticos de los docentes. Otros factores con una fuerte consideración fueron: el equipamiento del aula, el tiempo dedicado a abordar los contenidos, el acceso a la tecnología y los conocimientos disciplinares de los docentes. En mucho menor medida se consideran la relación con el docente, el tamaño del grupo y la relación entre los estudiantes. Y, finalmente, con una muy baja consideración, aparecen el conocimiento de lenguas extranjeras y el acceso a la biblioteca.

TABLA 8. Factores con influencia en el desarrollo de clases

| Factores que considera que influyen en el desarrollo de las clases | Porcentaje de respuestas |
|--|--------------------------|
| Conocimientos didácticos del docente | 59% |
| Equipamiento del aula | 55% |
| Tiempos destinados para abordar los contenidos de las Asignaturas | 55% |
| Acceso a recursos tecnológicos | 48% |
| Conocimiento de la asignatura por parte del docente | 44% |
| Relación con el docente | 25% |
| Tamaño del grupo | 25% |
| Relación con los compañeros | 14% |
| Conocimiento de lengua extranjera | 7% |
| Acceso a la biblioteca | 3% |

FUENTE: Elaboración propia por tabulación de respuestas de instrumentos.

Para profundizar sobre estos aspectos, en la encuesta a estudiantes se les proponía (a partir de una escala de Likert) valorar una serie de afirmaciones vinculadas a los factores que repercuten en la enseñanza y aprendizaje. Algunos de los ítems considerados fueron: los conocimientos y la experiencia profesional de los docentes, las condiciones edilicias de las aulas, el acceso a recursos, y las relaciones con autoridades y docentes, entre otras cuestiones.

TABLA 9. Ponderación de factores que influyen en las clases

| Factores que considera que influyen en el desarrollo de las clases | Muy en desacuerdo | En acuerdo | Indeciso | De desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|---|-------------------|------------|----------|---------------|-------------------|
| Mis profesores cuentan con los conocimientos sobre las asignaturas | 40% | 60% | - | - | - |
| Mis profesores cuentan con la experiencia para impartir sus asignaturas | 26% | 66% | 6% | - | - |
| El tamaño de mi grupo es adecuado para lograr el aprendizaje | 43% | 40% | 17% | - | - |
| La mayoría de las veces cuento con un aula para mis clases | 66% | 20% | 6% | 6% | - |
| El aula cuenta con el mobiliario adecuado | 23% | 43% | 26% | 3% | 3% |
| Se tiene acceso a cañón (proyector) cuando la clase lo requiere | 30% | 30% | 20% | 17% | 3% |
| En mi aula tengo problemas para conectarme a la red de wifi de UNTREF | 40% | 20% | 17% | 10% | 13% |
| El mobiliario del aula se encuentra en buenas condiciones | 13% | 63% | 13% | 6% | 3% |
| Al inicio de clases, el aula siempre se encuentra limpia | 46% | 43% | 6% | 33% | - |
| La comunicación entre estudiantes y autoridades es buena | 6% | 33% | 33% | 20% | 6% |
| La comunicación entre estudiantes y profesores es buena | 20% | 43% | 33% | - | 3% |

FUENTE: Elaboración propia por tabulación de respuestas de instrumentos.

Como análisis de la tabla anterior, podría afirmarse que:

- hay un amplio acuerdo en que los profesores cuentan con conocimientos de las asignaturas que imparten;
- hay acuerdo sobre su experiencia para el dictado de clases;
- hay un amplio acuerdo con que el tamaño de las clases es el adecuado para una buena dinámica;
- los alumnos manifiestan tener acceso a aulas para sus clases aunque aparecen algunas voces de indecisos;

- no hay amplio acuerdo sobre la disponibilidad de mobiliario en condiciones para las aulas. Aquí las percepciones son diversas;
- hay un amplio acuerdo con respecto al buen estado de limpieza de las aulas al iniciar las clases;
- la comunicación con las autoridades tiene percepciones diversas con muchos indecisos; y
- hay una mayoría que considera que la comunicación con los docentes es buena, aunque aparecen también muchos indecisos al respecto.

Otros aspectos sobre los que se les consultó a los estudiantes se refieren al acceso a la biblioteca, salas de computación, servicios de orientación vocacional, uso de laboratorios, programa de becas, programa de tutorías, promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otras cuestiones. Al respecto, a modo de síntesis del relevamiento realizado puede concluirse:

- Con respecto a los servicios bibliotecarios, hay un amplio acuerdo en que los horarios son los adecuados, el acervo disponible es suficiente y las instalaciones son adecuadas. Aparecen muchos indecisos con respecto a la suficiencia de los libros electrónicos disponibles. Además, varios de los encuestados desconocen el reglamento de la biblioteca.
- Con respecto a las salas de computación, un 15% de los encuestados no completa información sobre este ítem lo cual puede dar indicio de su falta de familiaridad con el espacio. Aquellos que responden expresan una visión negativa con respecto al *software* disponible, así como con respecto a la cantidad de computadoras e impresoras. Hay acuerdo, no obstante, en que la accesibilidad a internet es buena.
- Con respecto al programa de becas, los encuestados concuerdan en que se conoce la información de las becas que se ofrecen en la universidad, y que las becas apoyan a quien lo necesita. Hay acuerdo además en que la gestión del personal a cargo de los responsables de las convocatorias es pertinente.
- Con respecto al programa de tutorías, solo el 33% de los encuestados manifiesta que cuenta con un tutor. Estos encuestados concuerdan en que el tutor ha sido un apoyo sustancial a lo largo de su formación.

- El Programa de Orientación Educativa de UNTREF tiene una valoración positiva de los estudiantes encuestados. Hay un amplio acuerdo en la importancia de contar con un departamento de orientación. Se valora positivamente que ofrezcan actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento y actividades relacionadas a las técnicas y hábitos de estudio. Hay opiniones diversas con respecto al rol del programa de orientación y su rol de apoyo a los estudiantes para mejorar su desempeño.
- Los estudiantes encuestados consideran muy relevantes a las asesorías académicas para mejorar el desempeño en su paso por la universidad. No obstante, hay pocos que acuerden con la existencia de estos espacios. Mayoritariamente la respuesta es negativa o de indecisión.
- Con respecto a la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un amplio acuerdo entre los estudiantes encuestados sobre la importancia del dominio de una lengua extranjera como parte de su formación. La mirada sobre las oportunidades que da UNTREF para su aprendizaje son diversas: un 50% de los encuestados afirma que existen buenas oportunidades para su estudio; un 33% se manifiesta indeciso al respecto y el resto contesta de forma negativa.

El cuestionario realizado incluía una sección abierta para propuestas o comentarios de los estudiantes. En este espacio, varios aprovecharon para agradecer el aporte de UNTREF a la educación pública y valoraron la formación y el compromiso de sus docentes. Otros también consideraron oportuno proponer la necesidad de tener acceso a mayores recursos tecnológicos, una actualización más frecuente de las novedades de la carrera en la web, mejorar la comunicación con las coordinaciones y direcciones, y mejorar el monto de las becas de acuerdo con el proceso inflacionario que transita el país.

En el grupo focal de estudiantes aparecen apreciaciones muy positivas con respecto a la universidad, la formación que brinda y, en particular, la contención que dan sus docentes. Al respecto, una estudiante comentaba:

Hay una diferencia entre lo que son otras universidades y las universidades del conurbano. El factor humano aquí es importantísimo. Yo noté esa diferencia. Yo había empezado en otra carrera en otra universidad y dejé y cuando

tuve la oportunidad de dejar a los chicos en la escuela, me escapé (risas) y me vine para acá. La contención que hay, el factor humano es importantísimo (estudiante de Educación, grupo focal).

Al respecto, se destaca la importancia de que los profesores puedan reconocer el perfil propio de los estudiantes que asisten a la universidad y el contexto en el que la institución se encuentra. Los estudiantes destacan, como característica básica para el ejercicio de la docencia hoy en día en la institución, el compromiso social y con la época. Y mencionan además lo importante que resulta que los profesores quieran seguir formándose:

Otra que me parece importante es que (el o la docente) esté actualizado. Estar actualizándose con la información para renovarse como docente. Así como nosotros elegimos seguir estudiando, es importante que los profesores se formen (estudiante de Educación, grupo focal).

En el grupo focal de alumnos es mencionado especialmente el reconocimiento que muchos de los docentes tienen con respecto a las condiciones particulares de vida de sus estudiantes: saben que trabajan, saben de sus problemas familiares, son flexibles para recibir sus tareas, contemplan situaciones específicas cuando llegan tarde a clase, están pendientes de sus correos electrónicos todo el tiempo, se comunican por WhatsApp en situaciones de urgencia, entre otras cuestiones.

Aparecen además en el grupo focal algunas necesidades de mejora en lo que respecta a la formación docente, específicamente vinculadas al uso de nuevas tecnologías y formatos innovadores al momento de planificar las prácticas de enseñanza: clases meramente expositivas y basadas en la lectura de PowerPoint durante varias horas demandan urgentes innovaciones.

A veces se nota que no hay una renovación de la práctica. Es sentarte dos horas todos los años, dar lo mismo, con el mismo PowerPoint, sin importarte mucho más, sin considerar la gente que tenés delante ni los intereses del grupo (estudiante de Educación, grupo focal).

Hay acuerdo en el grupo en avanzar hacia la renovación pedagógica y pensar prácticas de inclusión para que todos y todas puedan aprender. También aparece la demanda de la generalización de tutores en todas las carreras de la universidad.

CONCLUSIONES

La continuidad del estudio en la UNTREF nos permite dar cuenta de algunas tendencias propias del devenir institucional en su contexto. Se trata de una universidad joven, en plena expansión y ya consolidada, ampliando su oferta académica. Un aspecto que se ha convertido en una marca de estilo propio es la incorporación de graduados en la función docente, tanto en el grado como en el posgrado. Este hecho resulta significativo para dar cuenta de los lazos de pertenencia que se construyen entre estudiantes y docentes, y la institución.

En este proceso de expansión y crecimiento, aparecen fortalezas y puntos para seguir trabajando. En cuanto a las fortalezas, y en lo que respecta al objeto de estudio de esta investigación, la creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria marca un hito en la institución. Las percepciones que tanto autoridades como docentes presentan sobre la carrera, tanto en este grupo focal, como en el anterior, realizado algunos años atrás, dan cuenta de su consolidación como propuesta de formación.

El clima institucional también aparece como algo estimulante para el trabajo docente: una gestión de puertas abiertas, accesible, que recorre la universidad y permite trabajar con respeto y autonomía, fueron algunas de las consideraciones vertidas en las diferentes instancias de indagación.

Los obstáculos aparecen del lado de los recursos: la crisis del financiamiento universitario que transitan esta y otras universidades al momento de realizar este estudio (2018-2019) aparecen constantemente en las intervenciones de autoridades, docentes y estudiantes de los grupos focales. Faltan recursos, se necesita mayor cantidad de aulas, es necesario equipar las aulas con mayor tecnología y mantener la buena infraestructura de las diversas sedes de la universidad.

En lo que respecta al objeto de estudio de este trabajo (la evaluación de la docencia universitaria) aparece el gran pendiente: no existe una estrategia sistemática, planificada y organizada de evaluación de las prácticas docentes en la institución. Existen instancias informales de encuentro y algunos instrumentos desarrollados por equipos docentes específicos, pero falta aún una estrategia global. Allí radica una importante tarea por hacer.

Esta investigación puede convertirse en un muy interesante disparador institucional para pensar nuestra universidad en proyección hacia el futuro. Resulta estratégico comenzar la construcción de un proyecto institucional que ponga el foco en las necesidades del presente, pero también mirando hacia el futuro. Debemos reflexionar sobre qué es hoy la universidad y en función de eso pensar qué necesidades tienen los docentes para interactuar con las nuevas demandas del mundo contemporáneo. A la vez, debemos reflexionar sobre los nuevos perfiles que demanda la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento. Nuestras reflexiones sobre el futuro de la educación superior, y de nuestra universidad en particular, deben convertirse en una brújula para la toma de nuestras próximas decisiones.

REFERENCIAS

- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia*. En Rodríguez, J. (coord.). Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto. México, Editorial Universitaria, pp. 15-28.
- Claverie, J. (2015). *Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad*. Revista Trabajo y Sociedad No. 25, Invierno 2015, Santiago del Estero, Argentina.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe. (2018). *Declaración final*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Fernández, N. (2003). *La educación superior argentina en debate*. Buenos Aires, IESALC/UNESCO-EUDEBA.
- Fernández, N. (2007). *Reflexiones sobre la planificación de la educación en Argentina y América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas*. En: Fernández Lamarra, N. (comp.): Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de Evaluación y Acreditación. UNTREF: Sáenz Peña.
- Fernández, N. (dir.) (2018). *La Educación Superior Universitaria Argentina. Situación Actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Sáenz Peña.
- Fernández, N. y Pérez Centeno, C. (2016). *La Educación Superior en América Latina en el nuevo milenio*. Revista Española de Educación Comparada. Número 27.
- Fernández, N.; Mundt, C.; Tommasi, C.; Martinchuck, E. y García, P. (2016). *Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina*. En: Rueda Beltrán, M. (coord.). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. IISUE, México.
- Fernández, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. ANUIES, México.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. OEI.
- Pérez, C.; Claverie, J. y Alfonso, V. (2017). *La profesión académica en las históricas, jóvenes y recientes universidades públicas del conurbano bonaerense*. Actas del Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada". Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. Ministerio de Educación.
- Secretaría de Políticas Universitaria. (2019). *Resumen estadístico 2018-2019*. Ministerio de Educación.
- Strompquist, N. P. (coord.). (2009). *La profesión académica en la Globalización. Seis Países, Seis Experiencias*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

CHILE

**Condiciones institucionales que
subyacen a las prácticas docentes en la
Licenciatura de Educación impartida en
la Universidad de La Frontera**

**José Salazar Ascencio*

**Juan Carlos Beltrán Veliz*

**Jaime González Flores*

**Javiera Cárdenas Moenne-Loccoz*

**Gustavo Huenuan Silva*

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la docencia como temática de este estudio surge de un camino recorrido por un grupo de académicos, que por más de una década han dado vida a la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Dicha agrupación y Ediciones Universidad de La Frontera fueron los estamentos responsables de la publicación de la primera parte del estudio sobre condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas, que reúne la experiencia en los países de: Argentina, Chile, Colombia, España y México (Rueda, 2019).

Uno de los problemas que se visualizan en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas y, por consiguiente, que favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas (Beltrán Veliz, 2014), como es el caso en el contexto universitario. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países. En este sentido, las

Proyecto con Fondos Propios DFP 19-008: "Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la formación de estudiantes en la Universidad de La Frontera", de la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad de La Frontera.

**Departamento de Educación. UFRO, Universidad de La Frontera.*

condiciones institucionales y las prácticas docentes son variables que en los contextos universitarios chilenos requieren de atención.

Reconocer la importancia que tiene el contexto institucional en el que se desempeñan tanto docentes como estudiantes conlleva asumir la necesidad de un contexto que facilite la actividad académica de ambos actores (Hénard, 2010). En esta línea, cobran relevancia las condiciones institucionales, pues es una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen (Navarro, 2004) de manera pertinente y adecuada al contexto. En este sentido, es un concepto relacional, pues juega un rol importante en la interacción entre condiciones sociales, institucionales y de docencia (López y Tedesco, 2002). De este modo, toda institución tiene un carácter dinámico, un compromiso social y una necesidad de adaptarse a los nuevos retos (Leiva y Astorga, 2014). Esto exige modificaciones en las concepciones sobre la naturaleza y funciones de la institución universitaria (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006), y en la forma de organizar y liderar la práctica docente, entendiéndose por esta una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen e interactúan los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político e institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del profesor (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000). Desde esta perspectiva, la práctica docente no se reduce solo al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino a lo que el profesor reflexiona, analiza e interpreta en relación con aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y, en función de ello, realiza su práctica docente. Esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y axiológica (Cañedo y Figueroa, 2013). A partir de lo expuesto, las prácticas docentes estarían estrechamente vinculadas con las condiciones institucionales. En tal sentido, se presentan a continuación algunas experiencias en el contexto internacional y chileno.

En el contexto internacional, específicamente en México, es posible visualizar el uso de recursos convencionales, como el pizarrón e instrumentos propios de cada materia, como mobiliario e instrumental especial

para diseñar y elaborar, así como algunos equipos tecnológicos (Cañedo y Figueroa, 2013). En este mismo medio, se evidencian aspectos que afectan negativamente la práctica docente, como las condiciones de las aulas y la cantidad de alumnos por grupo, por lo que se reitera la necesidad de mejorar las condiciones institucionales que permitan el desarrollo pleno de la función del docente. La aceptación de la diversidad de actividades que realiza el docente en contextos tan distintos como el aula, el laboratorio o el escenario profesional, y la necesidad de formación especializada, debe orientar iniciativas de profesionalización de la docencia en cada contexto (Rueda, 2014; Rueda, 2016; Rueda, Canales, Luna y Leyva, 2017).

En el medio chileno, se aprecia una institución de formación superior en condiciones de precariedad, las cuales están dadas por una universidad descompuesta, sin cuerpo, que se deshace en su fragmentación, cuyo espacio interior es inexistente y se desintegra en flujo (Sisto, 2005). Del mismo modo, en otro estudio realizado en una universidad situada en el mismo contexto, se evidencia una precarización de la práctica docente y sus condiciones de realización, implicando un desgaste y cansancio para los académicos, lo cual no es reconocido por la institución, contribuyendo a la precarización de la docencia (Guzmán Valenzuela y Martínez, 2016).

Respecto a tales evidencias, es posible señalar que la falta de condiciones institucionales adecuadas tiene implicancias en el desarrollo de prácticas docentes de calidad. Al respecto, Canales, Leyva y Rueda (2019) sostienen que las condiciones institucionales afectan la práctica docente, tanto en términos de su desarrollo como de su ejercicio profesional, puesto que los docentes no tienen las condiciones para enseñar de forma apropiada para que los estudiantes aprendan (Beltrán Veliz, 2014). Lo anterior implica tener las condiciones institucionales óptimas, como gestión, administración, recursos humanos, materiales y tecnológicos, e infraestructura (Corry, 2008; McClary, 2013; Luna, Ponce, Cordero y Cisneros Cohernour, 2018) para brindar apoyo adecuado al desarrollo a la práctica docente.

La presente investigación se encuentra inserta en el convenio vigente entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), representada por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), y la Universidad de La Frontera (UFRO), según Resolución Exenta 2110 del 29 de julio 2019. A su vez, esta iniciativa corresponde a

la segunda fase de dicho convenio. Los resultados de la primera parte de la investigación fueron publicados el año 2019 (Salazar, González, Soto y Candia, 2019).

El objetivo general del estudio es develar las condiciones institucionales que subyacen a las prácticas docentes en contexto de permanencia y egreso en la Licenciatura de Educación impartida en la Universidad de La Frontera. Los objetivos específicos son: 1. Describir las actividades y aspectos que los directivos consideran necesarios desde el ámbito institucional para la mejora de la práctica docente; 2. Identificar en los docentes los factores que dificultan y facilitan sus prácticas docentes; 3. Develar los significados que los estudiantes le asignan a las condiciones institucionales respecto de las prácticas docentes; y 4. Proponer lineamientos educativos desde las condiciones institucionales orientadas a mejorar las prácticas docentes.

Este capítulo presenta cuatro apartados. El primero aborda las características generales de la Universidad de La Frontera y de las carreras que participaron de esta investigación, en definitiva, las que otorgan el grado de licenciado en Educación. El segundo apartado describe la metodología empleada, precisando las adaptaciones realizadas a los instrumentos y aplicación de los mismos producto de la pandemia. El tercer segmento da cuenta de los resultados obtenidos a nivel de directivos, profesores y estudiantes. Se finaliza con las conclusiones y recomendaciones a directivos, profesores y estudiantes para garantizar el desarrollo de la docencia.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

a) Características

La Universidad de La Frontera en sus 40 años de existencia se define como una institución compleja, que ha impulsado tanto el desarrollo del conocimiento científico como el cumplimiento de las diversas actividades académicas de docencia, investigación y vinculación con el medio. En su condición de institución de educación superior pública y estatal, se encuentra acreditada por 6 años en las cinco áreas sometidas a evaluación (Gestión, Docencia de Pregrado, Posgrado, Investigación y Vinculación

con el Medio). Tiene una matrícula de alrededor de 8500 estudiantes en pregrado, distribuidos en 48 carreras (tabla 1), —de las cuales 45 se imparten en la ciudad de Temuco (casa central) y 3 se desarrollan en el Campus Pucón— cuya duración oscila entre 3 y 7 años. Los profesionales que participan como alumnos en los programas de posgrado se estiman en un número superior a 800, distribuidos en un total de 75 programas (magíster, especialidades médicas y odontológicas y doctorados) (Vicerrectoría de Posgrado e Investigación, 2021) (tabla 2). En la actualidad, cuenta con 6 facultades, 6 institutos, 2 núcleos y 9 centros de investigación (Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, 2018a y 2018b).

TABLA 1. Distribución de carreras de pregrado en la Universidad de La Frontera por facultad al año 2021

| Facultades/campus | Número de carreras |
|--|--------------------|
| Ciencias Agropecuarias y Forestales | 3 |
| Ciencias Jurídicas y Empresariales | 3 |
| Educación, Ciencias Sociales y Humanidades | 11 |
| Ingeniería y Ciencias | 18 |
| Odontología | 1 |
| Medicina | 9 |
| Campus Pucón | 3 |
| Total | 48 |

FUENTE: Elaboración propia, con base en Admisión Universidad de La Frontera (2021).

TABLA 2. Distribución de programas de posgrado en la Universidad de La Frontera al año 2021

| Programas | Número |
|---|-----------|
| Doctorados | 10 |
| Magíster | 28 |
| Especialidades médicas | 21 |
| Especialidades odontológicas | 5 |
| Otras especialidades (sin criterio de acreditación) | 11 |
| Total | 75 |

FUENTE: Elaboración propia, con base en Admisión Universidad de La Frontera (2021).

b) Licenciatura en Educación

La Licenciatura en Educación es un grado que está asociado a la formación de pedagogos, que se imparte en la Facultad de Educación, Ciencias

Sociales y Humanidades. La Universidad de La Frontera tiene como oferta académica un total de 6 carreras de pedagogía: Inglés; Educación Física, Deportes y Recreación; Matemática; Historia, Geografía y Educación Cívica; Lenguaje y Comunicación; y Ciencias (que tiene tres menciones: Biología, Química y Física). Dichas carreras tienen una duración de 5 años y otorgan el título profesional de profesor en la especialidad correspondiente. Al concluir el cuarto año se obtiene la Licenciatura en Educación, previa aprobación y defensa del seminario de grado, una de las 9 asignaturas que imparte el Departamento de Educación.

En la formación de las carreras de pedagogía, participan 3 unidades académicas: el Departamento de Educación, la Escuela de Pedagogía y los departamentos de especialidad. La malla curricular presenta un total de 171 créditos transferibles (distribuidos en 52 asignaturas), de los cuales 56 corresponden al ámbito educativo, representando aproximadamente el 33%.

c) Perfil de los académicos

A diciembre de 2020, los académicos que tienen vinculación permanente con la Universidad y que participan en la formación de los 1180 estudiantes de Licenciatura en Educación son 29. A su vez, se estima que el número de docentes que tienen un carácter rotativo y/o intermitente es de 18. Sobre el perfil académico de los docentes, podemos señalar que alrededor del 48% poseen grado de doctor y sobre el 44% de magíster. En relación con el tipo de contratación, el 72% corresponde a jornada completa (44 horas semanales) y solo un 20% tiene contrato en propiedad. Por su parte, el cuerpo perteneciente al estamento académico es del 31%, y el resto pertenece al estamento administrativo con cargo profesional. Esto, sin duda, explica la naturaleza de las dos unidades académicas que participan en la formación de los licenciados en educación. Como política institucional se ha de señalar que las líneas de investigación y la experticia establecida en los grados académicos (maestría y doctorados) son pilares fundamentales para la asignación de los requerimientos curriculares en los programas de licenciatura. La tabla 3 muestra la relación existente, tanto laboral como académica, de los docentes que participan de manera permanente en la formación de licenciados en Educación y la caracterización de estos al interior de la Unidad Académica a la que pertenecen.

TABLA 3. Características laborales y académicas de los docentes con vinculación permanente que participan en la formación de licenciados en Educación a noviembre de 2020

| Estamento | Cargo | Planta académica | | | | | | Administrativo | | | | | Total | | | | | |
|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|-----------------|-----------|---|---|----------------|--------------------|---|---|---|-------|---|---|----|----|----|
| | | Asociado | | | Asistente | | | p | Planta profesional | | | | | | | | | |
| | | A | B | C | A | B | C | | P | 3 | 4 | 5 | | 6 | 9 | P | | |
| Jerarquía | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UNIDADES ACADÉMICAS | DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN | GRADO ACADÉMICO | D | 2 | | 2 | 2 | | | 2 | | 3 | | | | | 11 | |
| | | | M | | | | | | | | 3 | | | 1 | 1 | | 5 | |
| | | | L | | | | | | | | | | | | | | | - |
| | | | SG | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| | | DOTACIÓN | P | 2 | | 2 | 2 | | | | | | | | | | | 6 |
| | | | C | | | | | | 1 | 2 | | 3 | | 1 | 1 | | | 8 |
| | | | H | | | | | | | | 3 | | | | | | | 3 |
| | | | AH | | | | | | | | | | | | | | | - |
| | | JORNADA | JC | 2 | | 2 | 2 | | | 2 | | 3 | | | 1 | | | 12 |
| | | | MJ | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 2 |
| | | | PH | | | | | | | | 3 | | | | | | | 3 |
| | | TOTAL | | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 2 | 3 | 3 | | 1 | 1 | | | 17 |
| | | UNIDADES ACADÉMICAS | ESCUELA DE PEDAGOGÍA | GRADO ACADÉMICO | D | | | | | | | | 1 | | | 2 | | 3 |
| | | | | | M | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 5 | | 8 |
| | | | | | L | | | | | | | | | | | 1 | | 1 |
| | | | | | SG | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | DOTACIÓN | P | | | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | | 2 | 1 | 1 | 8 | | | 12 |
| H | | | | | | | | | | | | | | | | | | - |
| AH | | | | | | | | | | | | | | | | 8* | | 8* |
| JORNADA | JC | | | | | | | | | | | 2 | 1 | 1 | 5 | | | 9 |
| | MJ | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | 3 |
| | PH | | | | | | | | | | | | | | | - | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | 2 | 1 | 1 | 8 | - | | 12 | | |
| TOTAL | | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 2 | 3 | 5 | 1 | 2 | 9 | - | | 29 | | |

Códigos:

PP= Profesor de práctica; D= Doctor; M= Magíster; L= Licenciado;

SG= Sin grado; P= Planta; C= Contrata; H= Honorarios; AH= Ad - Honorem; JC= Jornada completa (44 hrs semanales); MJ= Media jornada (22 a 33 hrs semanales); PH= Por horas. (*)= Contrato adicional por 2 hrs. semanales.

FUENTE: Elaboración propia, con base en Transparencia Información Corporativa (2021).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en un diseño mixto (Creswell, 2009), que consideró el enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo, teniendo como propósito explicar los resultados obtenidos en una etapa inicial cuantitativa y posteriormente en una etapa cualitativa para profundizar en los hallazgos del fenómeno en estudio. En este contexto, el alcance del estudio fue de carácter descriptivo transversal (Ato, López y Benavente, 2013), dado que se deseaba describir la realidad compleja desde una perspectiva integral y holística.

La población correspondió a un total de 1221 sujetos: 12 directivos, quienes tienen responsabilidad administrativa y académica en la formación inicial docente; 29 docentes que imparten clases en las asignaturas del plan de estudios correspondiente al grado de licenciado en Educación, y 1180 estudiantes de dicho grado académico que se encuentran cursando entre el primer y octavo semestre que dura la formación.

La muestra estuvo constituida por el número de sujetos que voluntariamente respondieron los cuestionarios y participaron en los grupos focales correspondientes (tablas 4 y 5). En este sentido, en los cuestionarios participaron 5 directivos (41%), 18 docentes (62%) y 532 estudiantes (45%), de los cuales el 47% corresponde al género femenino. Por su parte, en los grupos focales intervinieron ocho directivos (66%) y 20 docentes (69%).

Con respecto a las variables de investigación, estas se agrupan en dos: (i) Prácticas docentes: conjunto de actividades curriculares apoyadas por técnicas y estrategias didácticas, que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva pertinente al contexto universitario, realizadas por profesionales que desarrollan los planes y programas de formación. (ii) Condiciones institucionales: todas aquellas circunstancias, aspectos, características, mecanismos y recursos vinculados con la gestión, organización, coordinación y distribución asociadas a la docencia universitaria.

Se retomaron las técnicas e instrumentos del Proyecto CONACYT 166792 (Rueda *et al.*, 2016) y se adaptaron a las características nacionales y a los formatos digitales que exigió la pandemia, los que fueron validados por un grupo de expertos. Durante el mes de marzo de 2021 se aplicó el cuestionario a directivos y otro a docentes, quienes además participaron por separado de un grupo focal (no superando los siete integrantes por grupo), mediante la plataforma Zoom. Los estudiantes contestaron el cuestionario en la plataforma QuestionPro, entre septiembre de 2020 y enero de 2021.

El análisis de los datos de los cuestionarios se realizó con el programa estadístico SPSS versión 22. Los grupos focales fueron grabados y, con una transcripción de las intervenciones, se analizó la información con el programa Atlas.ti 7.5. Cabe señalar que se emplearon elementos de la teoría fundamentada para realizar el análisis de los datos, los que fueron segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias (Charmaz, 2006) para crear categorías y subcategorías.

TABLA 4. Distribución de directivos y docentes participantes

| Estamento | | Número | Total |
|------------|---------------------------|--------|-------|
| Directivos | | 8 | 8 |
| Docentes | Escuela de Pedagogía | 9 | 20 |
| | Departamento de Educación | 11 | |
| Total | | | 28 |

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación.

TABLA 5. Distribución de estudiantes de Licenciatura en Educación, según carrera a la que pertenecen y nivel de formación

| Pedagogía en | Número | | | | | Total |
|---|------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|
| | Nivel formación (años) | | | | | |
| | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | |
| Inglés | 23 | 24 | 17 | 18 | - | 82 |
| Castellano y Comunicación | 27 | 21 | 15 | 9 | 1 | 73 |
| Matemáticas | 15 | 21 | 12 | 17 | 1 | 66 |
| Historia, Geografía y Ed. Cívica | 34 | 16 | 11 | 9 | 1 | 71 |
| Ciencias Plan Común | 33 | 18 | 4 | - | - | 55 |
| Ciencias mención Física | - | 1 | 1 | 5 | - | 7 |
| Ciencias mención Química | - | 1 | 1 | 2 | - | 4 |
| Ciencias mención Biología | 2 | 2 | 4 | 6 | - | 14 |
| Educación Física, Deportes y Recreación | 42 | 50 | 29 | 22 | 13 | 156 |
| Sin información | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Total | 177 | 155 | 95 | 89 | 16* | 532 |

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación. *Estudiantes con 4.º año inconcluso.

RESULTADOS:**a) Cuestionario a estudiantes**

Las tablas 6 y 7 resumen los resultados más distintivos del cuestionario respondido por 532 estudiantes, relacionados con las prácticas docentes y las condiciones institucionales.

TABLA 6. Respuestas a aspectos relacionados con las prácticas docentes

| Consigna | | Sí | | No | |
|--|---------------------------------------|-----|------|-----|------|
| | | N | % | N | % |
| Importancia de los conocimientos de la asignatura por parte de la/el docente | | 365 | 68,6 | 164 | 30,8 |
| Importancia de los conocimientos didácticos por parte de la/el docente | | 270 | 50,8 | 259 | 48,7 |
| Importancia de los tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas | | 349 | 65,6 | 180 | 33,8 |
| De los siguientes factores ¿Cuáles afectan el desarrollo de sus clases? | Conocimiento de una lengua extranjera | 53 | 10,0 | 476 | 89,5 |
| | Acceso a servicios bibliotecarios | 117 | 22,0 | 412 | 77,4 |
| | Relación con el/la docente | 359 | 67,5 | 170 | 32,0 |
| | Relación con sus compañeros/as | 369 | 69,4 | 160 | 30,1 |
| | Acceso a recursos tecnológicos | 342 | 64,3 | 187 | 35,2 |
| | Tamaño de los grupos | 395 | 74,2 | 134 | 25,2 |
| | Espacios adecuados para la clase | 273 | 51,3 | 256 | 48,1 |
| Mobiliario del aula | | 107 | 20,1 | 422 | 79,3 |

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación

TABLA 7. Respuestas a aspectos relacionados con las condiciones institucionales

| Consigna | MD | | D | | I | |
|---|-----|------|-----|------|-----|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| ¿Disponen sus profesores con los conocimientos de las asignaturas que imparten? | 300 | 56,4 | 218 | 41,0 | 11 | 2,1 |
| ¿Sus profesores cuentan con la experiencia para impartir sus asignaturas? | 260 | 48,9 | 232 | 43,6 | 35 | 6,6 |
| ¿Es adecuado el número de estudiantes en aula, para lograr el aprendizaje? | 119 | 22,4 | 188 | 35,3 | 150 | 28,2 |
| ¿Su aula cuenta con el mobiliario adecuado? | 57 | 10,7 | 211 | 39,8 | 203 | 38,2 |
| ¿Se encuentra en buenas condiciones el mobiliario de su aula? | 40 | 7,5 | 237 | 44,5 | 213 | 40,0 |
| ¿Es buena la comunicación entre las autoridades y los estudiantes? | 44 | 8,3 | 233 | 43,8 | 198 | 37,2 |
| La comunicación entre los profesores y los estudiantes, ¿es buena? | 82 | 15,4 | 348 | 65,4 | 74 | 13,9 |
| Las bases de datos en línea, ¿cubren sus necesidades de información académica? | 32 | 6,0 | 187 | 35,2 | 222 | 41,7 |
| El acervo bibliográfico disponible, ¿cubre sus necesidades académicas? | 35 | 6,6 | 223 | 41,9 | 229 | 43,0 |
| ¿Son las instalaciones de la biblioteca adecuadas? | 150 | 28,2 | 209 | 39,3 | 160 | 30,1 |
| La Universidad de La Frontera (UFRO), ¿cuenta con <i>software</i> vigente que cubra sus necesidades académicas? | 54 | 10,2 | 215 | 40,4 | 205 | 38,5 |
| Las instalaciones de los laboratorios, ¿son adecuadas para sus prácticas? | 33 | 6,2 | 67 | 12,6 | 27 | 5,1 |
| Los laboratorios, ¿disponen de materiales necesarios para la realización de las prácticas? | 20 | 3,8 | 70 | 13,2 | 38 | 7,1 |
| El profesor guía, ¿se encuentra capacitado para su labor? | 40 | 7,5 | 24 | 4,5 | 8 | 1,5 |
| ¿Es un orientador durante el desarrollo de su formación integral? | 30 | 5,6 | 27 | 5,1 | 12 | 2,3 |
| ¿Considera usted que es importante contar con un departamento que ayude a resolver diversas problemáticas? | 270 | 50,8 | 197 | 37,0 | 57 | 10,7 |
| ¿Está satisfecho con la formación profesional de su plan de estudios? | 89 | 16,7 | 236 | 44,4 | 160 | 30,1 |
| ¿Está usted informado del programa de becas? | | | Sí | | No | |
| | | | N | % | N | % |
| | | | 313 | 58,8 | 216 | 40,6 |

MD= Muy de acuerdo; D= De acuerdo I= Indeciso. Nota: el cuestionario presentaba además las opciones de En desacuerdo y Muy en desacuerdo, ambas presentaron un porcentaje poco representativo, por lo cual se excluyó de la tabla.

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación

b) Cuestionario a docentes

Dieciocho docentes respondieron el cuestionario. Sus edades fluctúan entre los 27 y 83 años. Más del 60% tiene una antigüedad laboral en la Universidad de La Frontera que no supera los 8 años. Alrededor del 70% declaran que les motivó ser docente el agrado por enseñar. Sobre el 60% reconocen tener un nivel de autonomía y liderazgo en la docencia universitaria. Por su parte, sobre el 70% señalan que la universidad ofrece anualmente más de un curso de actualización docente.

Más de la mitad de los docentes admiten que el 75% de los perfeccionamientos a los que han asistido tienen una fuerte inclinación por temáticas relacionadas con la enseñanza y que la totalidad de los mismos han sido útiles o muy útiles para su práctica docente. A la hora de identificar el promedio de estudiantes por cursos, se establece que este oscila entre 31 a 45 alumnos.

Casi la totalidad de los docentes señalan que apoyan la enseñanza mediante el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (presentaciones electrónicas, videos, blog, *email*, chat, *software*, herramientas Google, campus virtual, Zoom, etc.). Por último, se reconocen las reuniones formales e informales, las articulaciones pedagógicas y los consejos técnicos como espacios donde unánimemente se comparten experiencias docentes.

c) Grupo focal de docentes

En esta actividad participaron 20 docentes, 11 pertenecientes al Departamento de Educación y nueve a la Escuela de Pedagogía. Las preguntas claves en las que se centró el grupo focal fueron: a) ¿Qué factores institucionales afectan facilitando o dificultando su práctica docente? y b) ¿Qué aspectos los ayudarían a desarrollar de mejor manera su labor docente?

La tabla 8 establece la relación de categorías sobre los factores institucionales que afectan la docencia universitaria, según la valoración de los docentes que participan en la formación de los licenciados en Educación.

TABLA 8. Resumen de categorías sobre factores institucionales que afectan la docencia universitaria, según docentes

| Criterio | Subcategoría | Categoría | Definición de categoría |
|--------------------------------|--|---|---|
| Facilitadores | Apoyo de profesionales | Facilitadores del quehacer docente | Aquello que es capaz de promover o proporcionar situaciones, instancias, mecanismos, herramientas o acciones que mejoren la práctica pedagógica, dentro y fuera de la sala de clases. |
| | Apoyo de TIC | | |
| | Apoyo directivo | | |
| | Capacitaciones | | |
| | Carga horaria | | |
| | Cursos para docentes | | |
| | Herramientas digitales | | |
| | Gestión interna directiva | | |
| | Coordinación pedagógica | | |
| | Currículo contextualizado | | |
| | Docencia flexible | | |
| | Didáctica de la enseñanza | | |
| | Reflexión formativa | | |
| | Dialogo docente-estudiantes | | |
| | Línea de prácticas | | |
| | Prácticas tempranas | | |
| | Retroalimentación | | |
| | Contenidos del programa | Interacción docente | Espacio no físico donde se establecen redes de coordinación y trabajo entre los docentes. |
| | Plataforma virtual institucional | | |
| | Liderazgo | | |
| Lineamientos pedagógicos | | | |
| Trabajo colaborativo | | | |
| Trabajo en equipo | Aspectos que mejorarían el desarrollo del quehacer docente | Aristas, acciones o mecanismos que inciden en la práctica pedagógica de forma positiva y ayudan a mejorarla, dentro y fuera de la sala de clases. | |
| Coordinación pedagógica | | | |
| Modelo de formación | | | |
| Modelo pedagógico | | | |
| Coordinación pedagógica | | | |
| Buenas prácticas educativas | | | |
| Generar oportunidades | | | |
| Prácticas situadas | | | |
| Rol del docente | | | |
| Formación de lineamientos | | | |
| Paradigma educativo | | | |
| Proyecto de formación en común | | | |

| Criterio | Subcategoría | Categoría | Definición de categoría |
|--|--|---------------------------------------|---|
| Obstaculizadores | Deslegitimación académica | Obstaculizadores del quehacer docente | Acciones, mecanismos, actividades o condiciones que impiden, traban o dificultan la práctica pedagógica, dentro y fuera de la sala de clases. |
| | Directrices | | |
| | Desvinculación de la realidad educativa | | |
| | Adaptación estudiantil | | |
| | Habilidades transversales | | |
| | Inducción inicial de formación | | |
| | Formación escolar | | |
| | Exigencias docentes | | |
| | Conectividad virtual estudiantil | | |
| | Prácticas pedagógicas | | |
| | Rol del docente | | |
| | Acreditación | | |
| | Aprendizaje condicionado por currículo | | |
| | Lineamientos pedagógicos | Perfil del estudiantado | Características, cualidades o rasgos del estudiantado que afectan u obstaculizan el desarrollo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje. |
| | Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje | | |
| | Apoyo al estudiantado | | |
| | Asistencia estudiantil | | |
| | Ausencia de responsabilidad profesional | | |
| | Exigencias de estudiantes | | |
| | Compromiso con la formación del estudiante | | |
| | Conectividad virtual estudiantil | | |
| | Evaluación formativa | | |
| | Responsabilidades del estudiantado | | |
| Rol del estudiante | | | |
| Ingobernabilidad | | | |
| Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje | | | |

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación.

d) Cuestionario a directivos

El cuestionario fue contestado por cinco directivos de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, con un compromiso laboral de 44 horas semanales. Las edades fluctúan entre los 41 y 58 años. Dos de ellos tienen un contrato de planta con cargo en propiedad y tres se

encuentran a contrata, es decir, con un contrato de carácter transitorio. Tres de ellos tienen el grado de doctor(a) y una antigüedad como docente en la universidad que va de 8 a 14 años, y los dos restantes, el grado de magíster y una antigüedad de 15 a 29 años. Para tres de ellos, la principal razón por la que se dedican a la docencia universitaria es el agrado de enseñar, los otros dos directivos asumen que les motiva el espacio que brinda la institución y la remuneración que perciben. Con respecto a los cursos de actualización docente, señalan que se ofertan desde la institución durante los últimos tres años un promedio de dos anualmente. Se reconoce que el porcentaje de cobertura de los cursos que se han impartido a los docentes de la Facultad es de alrededor del 30%. Con respecto a la calidad de los cursos impartidos y su impacto en la docencia, estos son valorados como útiles o muy útiles. El nivel de autonomía y liderazgo que la institución ofrece a los docentes es mayoritariamente superior al 60%. Al identificar el promedio de estudiantes por cursos, se establece que oscila entre 31 y 45 alumnos. Los directivos, en su práctica totalidad, señalan que en la Facultad se apoya la enseñanza, mediante el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (presentaciones electrónicas, videos, *email*, *software*, herramientas Google, campus virtual, Zoom, etc.). Por último, se reconocen las reuniones formales e informales como espacios donde unánimemente se comparten experiencias docentes y se sugieren para el mejoramiento de la docencia instancias como creación de comunidades pedagógicas, cursos y talleres de actualización docente, acciones que potencien el reconocimiento de la práctica docente y colaboración en el ejercicio de la misma.

e) Grupo focal de directivos

En esta actividad participaron ocho directivos de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, donde las preguntas claves en las que se centró el grupo focal fueron: a) ¿Qué actividades se consideran en el ámbito institucional en apoyo a la mejora de la labor docente? y b) ¿Qué aspectos los ayudarían a desarrollar de mejor manera la labor docente?

La tabla 9 establece la relación de categorías sobre los factores institucionales que afectan la docencia universitaria, según la valoración de los directivos de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

TABLA 9. Resumen de categorías sobre factores institucionales que afectan la docencia universitaria, según directivos de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

| Criterio | Subcategoría | Categoría | Definición de categoría |
|------------------------|---|---|---|
| Apoyo quehacer docente | Procesos de autoevaluación | Actividades que apoyan la labor docente | Conjunto de acciones definidas por la universidad en pro de apoyar una labor docente de calidad |
| | Autoevaluación sistemática | | |
| | Comités de autoevaluación | | |
| | Evaluación académica | | |
| | Evaluación de la docencia | | |
| | Evaluación del perfil del egresado | | |
| | Talleres vinculados con la docencia | | |
| | Capacitaciones sobre docencia universitaria | | |
| | Reglamento de docencia | | |
| | Orientaciones sobre docencia | | |
| | Planificación estratégica | | |
| | Directrices curriculares | | |
| | Modelamiento educativo | | |
| | Currículo diverso | Práctica docente | Acciones realizadas en la docencia y desafíos profesionales |
| | Ejercicio de la docencia | | |
| | Docencia estandarizada | | |
| | Trabajo colaborativo y reflexivo | | |
| | Transformación de la docencia | Normativas nacionales | Disposiciones nacionales que regulan y evalúan la formación inicial docente |
| | Estándares de formación inicial docente | | |
| | Estándares pedagógicos | | |
| | Evaluación diagnóstica nacional | Incentivos docentes | Estímulos económicos asociados a la buena docencia |
| | Incentivo a las buenas prácticas docentes | | |
| | Requisitos de incentivos | | |
| | Revisión de requisitos de los incentivos | | |
| | Docencia de pregrado, sustento económico | | |
| | Tendencia de los incentivos | | |

| Criterio | Subcategoría | Categoría | Definición de categoría |
|--|-------------------------------|------------------------|--|
| Aspectos que ayudarían a desarrollar de mejor manera la docencia | Currículo estandarizado | Accionar del currículo | Conjunto de acciones docentes que permiten abordar óptimamente el currículo de formación |
| | Deficiencia del currículo | | |
| | Especialistas de currículo | | |
| | Modificaciones de evaluación | | |
| | Prácticas docentes | | |
| | Prácticas heredadas | | |
| | Catastro de participación | Contexto | Características nacionales, regionales e institucionales que condicionan la docencia |
| | Contexto educativo | | |
| | Actividades académicas | | |
| | Políticas públicas educativas | | |

FUENTE: Elaboración propia, con base en quienes participaron de la investigación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados arrojados en esta investigación permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Nos encontramos ante nuevos antecedentes, que robustecen el diagnóstico institucional sobre la evaluación de la docencia. Al respecto, es posible asegurar que se dispone de una valiosa información para que en el corto plazo se concrete lo que se señalaba como conclusión en el estudio anterior (Salazar *et al.*, 2019), es decir, diseñar, validar e implementar un modelo integral de evaluación docente para la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.
2. Las conclusiones relativas a la mirada de los estudiantes tienen una gran limitación y hay que ponderarlas en su correcta dimensión. Quienes pertenecen a primer año representan el 33% de la muestra e ingresaron en 2020 a la vida universitaria en ambientes exclusivamente virtuales de enseñanza. Por lo tanto, la mayoría de las consultas relacionadas con infraestructura institucional y afines, al no conocer físicamente la universidad, se encuentran inhabilitados para dar una respuesta objetiva. Esto explicaría el alto porcentaje de respuestas indecisas. Por otro lado, es menester recordar que la información recogida se obtuvo exclusivamente mediante la aplicación de un cuestionario.

Considerando lo anterior, los alumnos de Licenciatura en Educación asignan la mayor relevancia a la ecología del aprendizaje, tanto en las prácticas docentes como en las condiciones institucionales que afectan la docencia, donde gravitan dos aspectos: a) Perfil docente (conocimiento, experiencia y tiempo asignado al aprendizaje) y b) Relaciones humanas (con los profesores y sus compañeros).

3. Una buena docencia universitaria está asociada, por un lado, a un perfil docente con óptimos niveles de autonomía y liderazgo, perfeccionamiento constante y actualizado, disfrute del desafío de enseñar y apropiación del uso pedagógico de las TIC. Por otro lado, desde el cuestionario aplicado a los docentes, emerge con fuerza el impacto de las características institucionales, tales como políticas referidas a distribución de horas de docencia y número de estudiantes por cursos no mayor a 45, y la presencia de comunidades de aprendizaje, que se concretan en la realización sistemática de las reuniones técnicas de docencia.

Considerando los mismos informantes, pero desde los comentarios del grupo focal, podemos centrar la mirada en las siguientes cinco categorías:

- A) Facilitadores del quehacer docente. En ellos destacan a) Importancia de las políticas institucionales, tales como, carga horaria, apoyo directivo, lineamientos y coordinación pedagógica, etc. b) Prácticas y compromiso docente; donde se visibilizan el peso específico que tiene para una buena docencia, entre otras, liderazgo, capacitación permanente, docencia flexible, retroalimentación, etc. c) Recursos institucionales; presencia de herramientas digitales y plataforma virtual. d) Currículo contextualizado y potenciador de prácticas pertinentes, cumplimiento de los programas, etc.
- B) Interacción docente. Espacio no físico donde se establecen redes de coordinación y trabajo entre los docentes, tales como trabajo colaborativo, en equipo y coordinación pedagógica.
- C) Aspectos que mejorarían el desarrollo del quehacer docente. Se reconocen acciones que han de garantizar efectivas políticas institucionales sobre modelo de formación pedagógica, generación

- de oportunidades de crecimiento docente, paradigma educativo, entre otros. Sin duda que estos se constituyen en aristas o mecanismos que inciden en la práctica pedagógica de forma positiva y ayudan a mejorarla, dentro y fuera de la sala de clases.
- D) Obstaculizadores asociados al quehacer docente. Acciones, mecanismos, actividades o condiciones que impiden, traban o dificultan la práctica pedagógica, dentro y fuera de la sala de clases. Al respecto podemos observar dos grandes ámbitos: a) Accionar estudiantil, donde destacan carencias de habilidades transversales, adaptación a la vida universitaria, precarización en la formación escolar, dificultad para garantizar la conectividad virtual, entre otros, y b) Trabajo docente, donde emergen la deslegitimación académica, desvinculación docente con la realidad educativa, exigencias docentes, acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.
 - E) Obstaculizadores asociados al perfil del estudiantado. Características, cualidades o rasgos del estudiantado que afectan u obstaculizan el desarrollo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí destacan las siguientes acciones: a) Relajamiento estudiantil, tales como baja asistencia a clases, resistencia al cumplimiento de exigencias académicas, etc., y b) Quehacer docente que impacta negativamente el perfil estudiantil, tales como falta de apoyo al estudiantado, bajo compromiso con la formación, ausencia de responsabilidad profesional, entre otros.
4. La mirada de los directivos, quienes tienen estudios de posgrado y un contrato laboral de jornada completa, es coincidente con la de los docentes, en términos de reconocer que una buena docencia universitaria está asociada a un perfil docente que ha de garantizar óptimos niveles de autonomía y liderazgo, perfeccionamiento constante y actualizado, vocación de enseñanza y apropiación del uso pedagógico de las TIC. A su vez, en el cuestionario aplicado a directivos queda establecido el impacto de las características institucionales, tales como políticas referidas a horas de docencia y número de estudiantes por cursos y la presencia de espacios permanentes de aprendizaje profesional, que se garantizan en la realización sistemática de las reuniones sobre docencia.

Considerando los comentarios del grupo focal, podemos señalar las siguientes cuatro categorías, que inciden en las acciones que nutren una buena docencia universitaria:

- A) Actividades que apoyan la labor docente. Conjunto de acciones definidas por la universidad en pro de apoyar el quehacer docente de calidad. Se identifican tres grandes ámbitos: a) El primero, y de gran peso específico, son los procesos de evaluación, orientados no solo a un monitoreo y verificación de los logros, sino a una mejora sostenida de la docencia. Aquí destacan la autoevaluación de una manera transversal en las acciones docentes, la evaluación académica y de la docencia como instancia institucional, y la evaluación permanente del perfil de egreso de los estudiantes; b) La formación continua en materia de docencia universitaria, y c) El cumplimiento de la reglamentación vigente sobre el quehacer docente.
 - B) Prácticas docentes. Acciones realizadas en la docencia y desafíos profesionales, entre los que destacan los trabajos colaborativos y reflexivos, y las dinámicas que permiten instalar una docencia innovadora, como testimonio de su transformación.
 - C) Normativas nacionales. Cumplimiento de las disposiciones del Ministerio de Educación, que regula y evalúa la formación de pedagogos, en materia de estándares de formación y la evaluación diagnóstica nacional que rinden los estudiantes al terminar el cuarto año de formación.
 - D) Incentivos docentes. Los estímulos económicos determinados por la institución, asociados a una docencia de calidad. Es aquí donde se reconoce que el pulmón económico institucional no es la investigación, sino la docencia de pregrado.
- A su vez, los directivos señalan que los aspectos que ayudarían a desarrollar de mejor manera la docencia quedan circunscritos en las dos siguientes categorías:
- E) Accionar del currículo. Conjunto de acciones docente que permiten abordar óptimamente el currículo de formación. Por ejemplo apostar por un currículo estandarizado, superar las deficiencias detectadas, disponer de docentes especialistas en currículo y modificar los procedimientos de evaluación como componentes del mismo.

- F) Contexto. Características nacionales, regionales e institucionales que condicionan la docencia. Específicamente, las políticas públicas en materia de educación, conocimiento del contexto educativo y pertinencia de las actividades académicas.

Es menester establecer algunas recomendaciones, que pueden prestar utilidad en pro de instalar una cultura institucional sobre evaluación de la docencia centrada en la mejora y el desarrollo profesional.

A nivel de estudiantes, es prioritario abordar los procesos que recogen evidencias de aprendizaje, mediante los contratos de evaluación, que determinan no solo la participación y democratización en los procesos de formación, sino también la pertinencia del quehacer docente como motor en la estructura y ejecución del currículo.

A nivel docente, se ha de potenciar la innovación en el currículo y la participación en el diseño de modelos endógenos de evaluación docente (Salazar *et al.*, 2018), los que garantizan la identidad ante un proceso que en determinados ambientes aún ofrece gran resistencia.

Por último, los directivos habrán de superar las longevas y débiles encuestas de satisfacción estudiantil como expresión única de valoración del quehacer docente. Se ha de apostar por liderar, mediante políticas institucionales, procesos que promuevan el diseño, validación y aplicación de modelos pertinentes e integrales de evaluación de la docencia, donde se visibilicen procedimientos de auto, co y heteroevaluación, que garanticen la coherencia entre el quehacer disciplinar del grado de licenciado en Educación y las competencias que debe tener el docente universitario

REFERENCIAS

- Admisión Universidad de La Frontera. (2021). *Carreras Profesionales*. Recuperado de: <http://admisión.ufro.cl/>
- Ato, M. López, J. y Benavente, A. (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Beltrán Veliz, J. (2014). *Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300014&lng=es&tlng=es.
- Canales, A., Leyva, Y. y Rueda, M. (2019). *Las características de los contextos institucionales en donde se desarrolla la docencia universitaria*. En: Rueda, M. (coord.) *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Temuco. Ediciones Universidad de La Frontera, pp. 15 – 36.
- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad*. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Corry, M. (2008). *Distance education research. How can it help. Distance Learning*, 5(3), 79-83. Recuperado de <https://content.usdla.org/wp-content/uploads/2015/09/Vol.-5-No.-3-2008.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3th ed.) California, USA: Sage publications, Inc.
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México: Paidós.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Guzmán-Valenzuela, C. y Martínez, M. (2016). *Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 191-206. doi: 10.4067/S0718-07052016000400010
- Hénard, F. (2010). *Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior*. *Perfiles Educativos*, 32(129), 164-173. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2010-129-aprendamos-la-leccion-un-repaso-a-la-calidad-de-la-ensenanza-en-la-educacion-superior.pdf>
- Leiva, M. y Astorga, D. (2014). *Condiciones del desarrollo institucional en los centros escolares de Chile*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 35-51. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200003&lng=es&tlng=es.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documentos del IPE, Buenos Aires: IPE. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.PDF>
- Luna, E., Ponce, S., Cordero, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). *Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 1-14. doi: 10.24320/redie.2018.20.2.2072
- McClary, J. (2013). *Factors in high quality Distance learning courses*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 16(2), 41-53. Recuperado de <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer162/mcclary162.html>
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. (2018a). *Centros de Investigación*. *nucleocienciasociales.ufro.cl*. Recuperado de: http://nucleocienciasociales.ufro.cl/?page_id=300
- Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. (2018b). *Institutos interdisciplinarios vinculados al núcleo*. *nucleocienciasociales.ufro.cl*. Recuperado de: http://nucleocienciasociales.ufro.cl/?page_id=143

- Rueda, M. (2014). *Evaluación docente: La valoración de la labor de los maestros en el aula*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 5(6), 97-106.
- Rueda, M. (coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. Ciudad de México, México: IISUE educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rueda, M. (coord.). (2019). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Rueda, M., Leyva, Y., Luna, E., Canales, A., Cohernour, E., Jornet, J., Fernández, N., y Parra, C. (2016). *Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas*. Proyecto CONACYT, Clave: 166792.
- Rueda, M., Canales, A., Luna, E. y Leyva, Y. (2017). *Condiciones institucionales y prácticas de la docencia universitaria*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis de Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1130.pdf>
- Salazar, J., González, J., Soto, M., y Candia, R. (2019). *El caso de la Licenciatura en Educación en la Universidad de La Frontera (Chile)*. En: Rueda, M. (coord.) *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. 55-70. Temuco. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Salazar, J., Inostroza, P., Olivera, L., Marín, P., y Gutiérrez, M. (2018). *Modelo de evaluación docente. Una experiencia endógena como alternativa a la realidad de los profesores chilenos*. EDETANIA. No. 53, 93- 105.
- Sisto, V. (2005). *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124084925/12Campos.pdf>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Timperley, H. (2005). *Distributed leadership: developing theory from practice*. Journal of Curriculum Studies, 37(4), 395-420. doi: 10.1080/00220270500038545

COLOMBIA

Políticas internacionales, nacionales e institucionales para el desarrollo de la docencia en las licenciaturas en Colombia

*Ana Julia Bozo de Carmona
 *Liris Múnera Cavadías
 *Diana Elvira Lago de Vergara
 *Rodrigo Ospina Duque
 *Alejandra Bello Guerrero
 *Edilbert Torrejoza Fuentes
 **Carmen Lago de Fernández
 **Clemencia Zapata Lesmes
 **Heidi Del Castillo Ballestas

INTRODUCCIÓN

El presente estudio describe las tendencias internacionales, las políticas colombianas de educación superior y las directrices institucionales de la Universidad de Cartagena y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), ambas con sede en Colombia, que han tenido un impacto significativo sobre las condiciones para el desarrollo de la docencia universitaria.

El contexto colombiano de la educación superior y las características de las carreras (licenciaturas), objetos de estudio, fueron descritos en el capítulo "Colombia. Las condiciones institucionales para el desarrollo de

El presente trabajo es el resultado de la ejecución del Proyecto de Investigación: Análisis de las políticas internacionales, nacionales e institucionales para el desarrollo de la docencia en las licenciaturas en Colombia: Universidad de Cartagena y Corporación Universitaria Rafael Núñez (Financiado por la Universidad de Cartagena), el cual es, a su vez, parte de un macroproyecto iberoamericano ejecutado en el marco de RIED (Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia) y coordinado, desde el IISUE/UNAM, México, por Mario Rueda Beltrán. Ana Julia Bozo de Carmona es la autora responsable de la correspondencia: abozod@unicartagena.edu.co

* Universidad de Cartagena.

** CURN, Corporación Universitaria Rafael Núñez.

la docencia en universidades colombianas” (Múnera *et al.*, 2019), del cual este trabajo es una segunda parte. El presente capítulo se organiza en tres apartados. El primero atiende a una perspectiva analítica. Comprende el estudio de las tendencias y directrices internacionales, la normativa nacional colombiana (emanada mayormente del Ministerio de Educación Nacional) y la reglamentación institucional de cada universidad estudiada, en cuanto favorezcan la calidad de la docencia.

En general, puede afirmarse que el subsistema de educación superior colombiano está intencionalmente orientado hacia la calidad de las instituciones, los programas y los docentes (Múnera *et al.*, 2019, p. 88). En particular, este trabajo recupera la incorporación de las competencias y los resultados de aprendizaje en la evaluación de la calidad docente, pues esos elementos son los que mayor impacto han tenido en el contexto colombiano de la educación superior en el siglo XXI.

La segunda parte expone los informes de la investigación empírica cumplida en las licenciaturas en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales y en Pedagogía Infantil ofrecidas por la Universidad de Cartagena y por la Corporación Universitaria Rafael Núñez, respectivamente. Se describen y analizan los estudios de campo realizados en cada universidad y carrera para identificar los escenarios y acciones que han favorecido el desarrollo de la docencia en cada caso.

La tercera parte se dedicará a ofrecer algunas recomendaciones que deberían implementarse para apoyar el mejoramiento de la calidad de la docencia en las licenciaturas colombianas a la luz de los hallazgos derivados de la investigación.

PERSPECTIVA ANALÍTICA. TENDENCIAS Y DIRECTRICES INTERNACIONALES, NACIONALES E INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN COLOMBIA

Análisis de las políticas internacionales que favorecen la calidad de la docencia en Colombia

La educación superior, en gran parte de los países de Iberoamérica, se encuentra desde ya hace algún tiempo en un periodo de profunda revisión en torno a la calidad y pertinencia, tanto a nivel de sus procesos formativos

(diseño curricular, didáctica y evaluación) como de sus resultados o efectos (García y Gómez, 2010; González y Wagenaar, 2006; Shang-jie y Gang, 2010; Westerheijden, Stensaker y Rosa, 2007; Zabalza, 2004). El elemento transversal en tal revisión ha sido orientar la formación en torno a competencias de egreso y resultados de aprendizaje (Escudero, 2009; Harrison y Mitchell, 2006; Perrenoud, 2008; Schaap *et al.*, 2009).

Los países y las agencias internacionales advirtieron, desde la tercera parte del siglo pasado, que los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollaban las universidades —bajo un enfoque centrado en contenidos— o, como señalan Yániz y Villardón (2006), “cuya estructura curricular se relaciona con la especialización y la fragmentación propia del taylorismo, que supuso un importante avance en los sistemas productivos y laborales durante gran parte del siglo XX”; no se ajustaban a las demandas del mundo globalizado e interconectado del siglo XXI.

Fue así como los procesos de Boloña (1999) y Tuning (2001), en Europa, iniciaron el giro transformador en la educación superior hacia las competencias y los resultados de aprendizaje.

En América Latina, la recensión de este movimiento se cumplió, aunque de manera incompleta, a partir de 1998, con los Acuerdos de MERCOSUR (Vásquez *et al.*, 2007) y, con el Proyecto Alfa Tuning América Latina, iniciado en 2004 (Beneitone *et al.*, 2007). Algunos elementos comunes que vale la pena resaltar, en cuanto a estas iniciativas, son: la descripción de niveles de convergencia en 12 áreas, la definición de perfiles profesionales en términos de competencias y la renovación de métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En esta primera parte del presente trabajo, responderemos la pregunta: ¿Cómo se modifica, en Colombia la gestión de la docencia en la educación superior, desde la cultura evaluadora de la calidad, inspirada en las tendencias internacionales sobre resultados de aprendizaje?

En la tabla 1 se resumen algunas directrices y agencias internacionales que promovieron la transformación educativa, definiendo las competencias y los resultados de aprendizaje como ejes centrales para asegurar la calidad de la gestión docente en la educación universitaria. La selección de estos modelos y agencias obedece a que la política nacional del Ministerio de Educación colombiano se inspira en los aportes ofrecidos por ellos, como se explica más adelante, en este mismo subtítulo.

TABLA 1. Conceptos clave en las tendencias internacionales sobre calidad de la gestión docente en la educación superior

| Sistemas/Agencias internacionales, países | Conceptos de competencias y resultados de aprendizaje |
|---|--|
| ANECA, España Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación | El concepto de competencias se aplica para expresar lo que un estudiante debe saber, entender y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios. Las competencias pueden ser genéricas y específicas. Los resultados del aprendizaje son concreciones de las competencias para un determinado nivel y son el resultado global del proceso de aprendizaje. Las ECTS (<i>European Credit Transfer System</i> o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) son la unidad de medida que refleja los resultados de aprendizaje. |
| EQF, Europa European Qualification Framework o Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente | Las competencias son parte de los resultados de aprendizaje, los cuales comprenden: conocimientos (asimilación de información, datos y teorías), destrezas (habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas) y, competencias (demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal). |
| AHELO/OCDE, Australia, Bélgica, Finlandia, Italia, Japón, Corea, México, Países Bajos, Noruega y Suecia Assessment of Higher Education Learning Outcomes o Evaluación de los Resultados de Aprendizaje de la Educación Superior | Las competencias refieren a conocimientos que exceden los contenidos mismos; reflejan la capacidad de aplicarlos en situaciones concretas y novedosas. Los resultados de aprendizaje se identifican con habilidades genéricas y específicas de la disciplina. Algunas habilidades genéricas son: razonamiento analítico, pensamiento crítico, solución de problemas, aplicación práctica de la teoría, facilidad en la comunicación escrita, liderazgo. Las habilidades específicas miden las competencias del estudiante dentro del campo de formación. |
| ABET, Estados Unidos Accreditation Board of Engineering and Technology | Las competencias se identifican con los resultados de aprendizaje de cada programa. Son declaraciones que describen lo que se espera que los estudiantes deban conocer y estar en capacidad de hacer al graduarse. Estas competencias comprenden destrezas, habilidades, conocimientos y comportamientos. |
| ARCU-SUR,¹ Estados parte del MERCOSUR y Estados Asociados Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Parte del MERCOSUR y Estados Asociados | Las competencias son los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores necesarios para la identificación, integración y para la aplicación de los conocimientos. Pueden ser básicas y específicas. Los resultados de aprendizaje son el objeto de la evaluación orientada a determinar si se alcanzaron o no los objetivos de la actividad correspondiente. |

FUENTE: Autores. Grupo RUECA-Universidad de Cartagena.

¹ El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias es resultado de un Acuerdo entre los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, homologado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR a través de la Decisión CMC 17/2008. El Sistema es administrado por cada Agencia Nacional de Acreditación que integra la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y contempla las siguientes titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Odontología, Farmacia, Geología y Economía

Análisis de las políticas nacionales que favorecen la calidad de la docencia en Colombia

En Colombia, durante los años 2019 y 2020 se produjeron cambios legislativos que han forzado una transformación de las instituciones, los programas académicos (incluidas las licenciaturas) y la gestión docente, en el sentido de incorporar, como criterios e indicadores de la calidad, la formación por competencias y los logros o resultados de aprendizaje.

En efecto, en el 2019 se promulgó el Decreto 1330 (Ministerio de Educación Nacional, MEN 2019) y, en el 2020, el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior/Consejo Nacional de Acreditación “Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad” (CESU, 2020).

El Decreto 1330 (MEN, 2019, p. 4) integra los resultados de aprendizaje como un factor a tener en cuenta dentro de la cultura de autoevaluación. De acuerdo con este decreto,

[...] los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Dichas declaraciones deben ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y una ciudadanía responsable. Se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.

Por otra parte, cada plan de estudios debe representarse en créditos académicos, entendidos como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante, que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. Y, además, entre los mecanismos de evaluación que conforman los aspectos curriculares del programa se incluyen instrumentos de medición y seguimiento que permitan mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje establecidos en el mismo (MEN, 2019, pp. 4 y 13).

El Acuerdo 02 del CESU, por otra parte, exige la incorporación de los resultados de aprendizaje como indicadores de logro de procesos académicos en los programas de pregrado y de posgrado (CESU/CNA, 2020, artículo 2). Y añade a la definición antes mencionada que el Decreto 1330

(MEN, 2019, p. 4) atribuye a ese concepto como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.

Los resultados de aprendizaje son los instrumentos a través de los cuales se evalúan las competencias, entendidas como conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Las competencias se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal (CESU/CNA, artículo 2).

Es importante destacar que la calidad educativa refiere, expresamente, a una planta profesoral con altos niveles de cualificación, que lidere los procesos académicos y que permita la constitución de comunidades académicas y de investigación consolidadas, atendiendo los resultados de aprendizaje proyectados. Las estrategias pedagógicas deberán ser diseñadas de acuerdo con los resultados de aprendizaje previstos y atendiendo a los aportes de la investigación pedagógica y de los procesos de actualización de los profesores (CESU/CNA, 2020, artículo 17).

Análisis de las políticas institucionales que favorecen la calidad de la docencia en la Universidad de Cartagena

A nivel institucional, nos corresponde analizar cómo la incorporación de los resultados de aprendizaje y las competencias han devenido en un elemento que impacta la calidad educativa y docente en la Universidad de Cartagena. En este sentido es importante mencionar dos aspectos; uno interno y otro externo.

El primero refiere a la adopción de una nueva política curricular, aprobada en julio de 2020, que acoge la formación por competencias y los resultados de aprendizaje como elementos organizadores de una docencia de calidad (Consejo Superior/Universidad de Cartagena, 2020).

En efecto, dicha política adhiere expresamente a la concepción según la cual la formación tiene como propósito fundamental el desarrollo de

competencias en el ser humano. El conocimiento es una competencia esencial del proceso de formación, y el modelo pedagógico privilegia el aprendizaje basado en competencias (Consejo Superior/Universidad de Cartagena, 2020, artículos 10, 11 y 12).

Las competencias son concebidas por la Universidad de Cartagena, en el acuerdo señalado, como el conjunto multidimensional de conocimientos, habilidades y destrezas para llevar a cabo acciones que se ponen de manifiesto en una variedad de situaciones y diversidad de contextos de actuación, para la construcción del proyecto de vida del ser humano, dentro de un marco ético, político y legal.

El documento, asimismo, distingue las competencias entre genéricas y específicas, tal como las clasifican los sistemas de ANECA/España y de ARCU-SUR/MERCOSUR.

Entre las competencias genéricas, enumeradas por la Universidad de Cartagena, se cuentan: la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas; la búsqueda, selección crítica y análisis de la información; el desarrollo del pensamiento a nivel superior, crítico, exigente y flexible; la resiliencia, el liderazgo, la innovación y creatividad; la eficacia comunicativa; el emprendimiento y la negociación, entre otras. Estas competencias se categorizan según correspondan a competencias del ser y convivir, del saber o del saber hacer (Consejo Superior/Universidad de Cartagena, 2020, artículo 20).

Las competencias específicas, como en el caso de los sistemas y agencias internacionales mencionados en este trabajo, se vinculan con las actividades propias de cada disciplina.

Vale la pena advertir que, en el caso del Sistema de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje de la Educación Superior (AHELO/OCDE), los resultados de aprendizaje son los que se clasifican en habilidades genéricas y específicas, identificándose así con las competencias genéricas y específicas a las que se refiere la Política Curricular de la Universidad de Cartagena y los sistemas de ARCU-SUR, MERCOSUR y ANECA. En tanto que las competencias, según AHELO/OCDE, son conocimientos, aunque exceden los contenidos mismos y reflejan la capacidad de aplicarlos en situaciones concretas.

El debate entre los conceptos de competencias y resultados de aprendizaje todavía no ha sido resuelto, lo cual podría entorpecer el impacto

benéfico que su adopción podría tener para la calidad de la gestión educativa y docente en instituciones y programas universitarios.

En el caso de la política curricular de la Universidad de Cartagena, que es la que nos ocupa en este momento, el artículo 15 (Consejo Superior/ Universidad de Cartagena, 2020) estipula que los resultados de aprendizaje son declaraciones del programa académico sobre lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de su periodo de aprendizaje. Sin embargo, acto seguido, en el artículo 16, expresa que los resultados de aprendizaje se formulan en términos de competencias y se refieren a lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer como resultado integral de la enseñanza.

En términos generales, el debate entre los conceptos referidos es aún un debate abierto. En la Universidad de Cartagena, durante el año 2021, está previsto un “Diplomado en tendencias pedagógicas y de política curricular en educación superior (modalidad virtual)”, concebido como una estrategia de formación y actualización destinada a todos los docentes de la universidad, con el propósito de que se apropien de estas nuevas articulaciones entre la formación, las competencias y los resultados de aprendizaje. Consideramos que la ejecución de esta estrategia generará la optimización de la calidad educativa y de la docencia universitaria.

El segundo aspecto externo atañe al esfuerzo de acreditación internacional de programas y de la institución misma. En efecto, la Universidad de Cartagena acreditó los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería de Alimentos e Ingeniería de Sistemas, y el programa de Química Farmacéutica ante ABET/Acreditación Board of Engineering and Technology, Estados Unidos, y el programa de Enfermería, a través de ARCU-SUR, MERCOSUR. Además, la institución está en el proceso de evaluación institucional, con fines de acreditación internacional, con el CEAI o Consejo de Evaluación y Acreditación Institucional de la UDUAL o Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

En el primer caso, la acreditación internacional de los programas referenciados es coherente con la tendencia a enfocar la educación y la docencia en torno a los resultados de aprendizajes y las competencias, pues, como quedó indicado, el sistema de ARCU-SUR, MERCOSUR y el de ABET (Acreditación Board of Engineering and Technology/USA), acogen esa directriz.

En el caso de la acreditación institucional internacional ante la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), esta coincidencia no resulta clara, pues el debate entre competencias y resultados de aprendizaje luce apenas abordado en el modelo de evaluación y acreditación institucional de la UDUAL, para América Latina y el Caribe (Consejo de evaluación y acreditación internacional CEAI/UDUAL, 2019: 19), cuando hace referencia a la dimensión “Formación”, en cuyo indicador 3 se pregunta: ¿Cómo impactan los resultados de procesos evaluativos de los programas en su mejoramiento y perfeccionamiento?

Una interpretación que puede explicar la poca visibilidad de estos conceptos en debate es la intencionalidad del modelo que está centrado en la calidad institucional.

ESTUDIOS EMPÍRICOS

Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena (Cartagena de Indias-Colombia)

En esta sección se analiza la incidencia de las políticas nacionales e institucionales sobre el desarrollo de la docencia del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena, Colombia.

La licenciatura referenciada se aprobó mediante Acuerdo del Consejo Superior universitario 06 del 8 de mayo de 2015, obteniendo, posteriormente, el Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la Resolución 12544 del 13 de agosto de 2015. El registro calificado en Colombia es la licencia que el MEN otorga a un programa de educación superior cuando demuestra que reúne las condiciones de calidad que la ley exige.

En la actualidad, el programa se encuentra en una fase de autoevaluación, con fines de renovación de su registro calificado. Dicho proceso exige que el programa ofrezca ciertas condiciones de calidad concernientes a la docencia como aspecto fundamental. Tales condiciones coinciden con que el docente tenga alta calidad académica, científica y ética, y competencias

para desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber (Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 para la renovación de este tipo de registros; Ley 30 del 1992 que regula la educación superior en Colombia y Ley 115 de 1994 o Ley general de educación en Colombia).

Metodología

El estudio exigió un análisis documental, pero además se aplicó una encuesta a la población total de docentes de la licenciatura, conformada por 28 profesores, a través de un formulario de Google, que contenía 12 preguntas cerradas y dos abiertas, orientadas a indagar sobre la formación académica, tipo de vinculación a la universidad, estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en el aula de clases, enfoque de docencia, conocimiento de una segunda lengua, vinculación a grupos de investigación, productividad académica y su relación con el sector externo desde su experiencia profesional. Los hallazgos obtenidos a partir de esta encuesta serán presentados en el subtítulo “resultados” de esta sección.

También se recolectó información por medio de una entrevista semiestructurada aplicada al 30% de los docentes; porcentaje escogido como rango que garantiza la confiabilidad y validez de las aportaciones para acercarnos al conocimiento de la realidad del programa, lo cual permitió, además, una aproximación desde la etnografía a la evaluación de la calidad de la práctica docente.

Tal abordaje se explica en la medida que se combinan diversas técnicas de recolección de información, tales como la observación participante, la entrevista individual semiestructurada, el grupo focal y la revisión de documentos institucionales, para cumplir el propósito propio de la etnografía, el cual no es otro que describir, comprender e interpretar la realidad social a través de las relaciones humanas y su contexto, atribuyéndole significados e interpretaciones a sus normas, valores y patrones de conducta (Restrepo, 2016).

En efecto, durante la realización de este trabajo, se cumplió un acercamiento a los docentes para comprender su hacer y sentir sobre su ejercicio docente, sus experiencias, vivencias y comprensión de la política educativa. Es importante informar que la investigación sigue desarrollándose. La etapa inmediata de ejecución incluirá estudiantes, egresados y directivos.

La información recabada corresponde al primer y segundo periodo del año 2020; cuyas actividades académicas están culminando a principios del año 2021, en virtud, entre otras razones, de la modificación del calendario académico con ocasión de la declaración de emergencia nacional por pandemia originada a raíz de la COVID-19 desde el año 2020.

Resultados

Un primer aspecto por destacar refiere a la normatividad o expresión de las políticas nacionales e institucionales sobre las condiciones en las que se desarrolla la docencia en la licenciatura estudiada. En este sentido, se evidenció estas políticas atienden los requerimientos declarados en la normatividad emanada del MEN, tal como se expone en este subtítulo, a través del estudio del comportamiento de los indicadores seleccionados de la política nacional e institucional, en relación con la Licenciatura en Educación, con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, de la Universidad de Cartagena.

Un segundo aspecto alude al conocimiento y apropiación por parte de los docentes de aquellas políticas.

En torno a este aspecto, es importante incorporar una distinción cuya ampliación excede el propósito del presente trabajo. Esto es, la evaluación de la actividad docente por medio de indicadores propios de la actividad de investigación, tales como publicaciones en revistas científicas indexadas, pertenencia a grupos de investigación posicionados en las clasificaciones del Ministerio de Ciencia y Tecnología, título de doctorado, entre otros.

La distinción cobra importancia porque la adhesión de los docentes a la normatividad institucional (y nacional), reflejada en varios de los mencionados indicadores, se explica por la importancia que cobra, en el sistema de educación superior colombiano, el reconocimiento de los académicos por parte de los programas de clasificación y categorización de investigadores y grupos de investigación adelantados por el Ministerio de Ciencia. Este reconocimiento resulta en beneficios profesionales, académicos y económicos. Por ejemplo, con base en el Decreto 1279, “Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales”, el sistema de puntos salariales que define la remuneración de los docentes de las instituciones públicas de educación superior

reconoce factores mayormente identificados con la productividad académica traducida en la forma de publicación de trabajos científicos en forma de artículos, libros o registro de patentes (Ministerio de Educación, 2002).

La socialización de la normatividad nacional e institucional que rige las condiciones para el desarrollo de la docencia se cumple, mayormente, a través de la información que transmite el Ministerio de Educación colombiano a las autoridades de cada institución con la instrucción de difundirla entre el personal docente. Si bien es cierto que, en la actualidad, se están cumpliendo esfuerzos en la Universidad de Cartagena por ofrecer espacios más idóneos e inmediatos de comunicación y apropiación de dicha normatividad en la forma de conferencias, talleres e incluso un diplomado; la adhesión de los docentes a la normatividad sobre las condiciones en las que se desarrolla la docencia parece ser un resultado colateral, por una parte, del compromiso de los profesores por cumplir los aspectos misionales de la docencia y, por otra, de su interés legítimo en ser incluidos en los sistemas de medición de su productividad como investigadores.

Los resultados de este estudio apuntan a concluir que, independientemente de la motivación, las condiciones exigidas por la normatividad nacional e institucional han sido acogidas por los docentes y han impactado favorablemente la práctica de la docencia.

En ese apartado, se comparten los hallazgos que permiten advertir el comportamiento de los indicadores señalados en la política nacional e institucional, en relación con la Licenciatura en Educación, con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena.

Los indicadores de la política nacional e institucional con los cuales trabajamos en este estudio son los siguientes: tipo de vinculación de los docentes con la universidad, escalafón académico de los docentes, estudios de posgrado de los docentes, vinculación de los docentes a grupos de investigación, experiencia certificada de los docentes en el aula, manejo de una segunda lengua, enfoque de docencia implementado por los profesores e infraestructura. A continuación, presentaremos los resultados de la encuesta aplicada entre los docentes para conocer cómo esos indicadores, contemplados en la normatividad institucional y nacional, han sido incorporados en la licenciatura objeto de estudio.

En este sentido, es importante mencionar el Decreto 2450 de 2015 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y

renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona al Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”. Así como la Resolución 18583 de 2017 por medio de la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado y lo pertinente al ejercicio profesoral.

Estas normas coinciden en la exigencia orientada a las condiciones que deben tener los profesores, a saber: los docentes del programa de licenciatura deben ser profesionales universitarios y tener estudios posgraduales de maestría o doctorado, contar con experiencia en investigación y producción académica, tener manejo de una segunda lengua, estar involucrados en la relación del programa con el contexto externo, y estar vinculados a la universidad como docentes de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra (Decreto 2450, 2015, número 7).

La institución de educación superior que ofrece la licenciatura debe demostrar, además, que, mínimamente, el 25% de sus docentes de tiempo completo tienen experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media (Resolución 18583 de 2017, numeral 3.7).

La licenciatura en la Universidad de Cartagena busca asegurar la satisfacción de tales indicadores, desde el mismo momento de la selección de docentes que van a formar parte del programa académico. Por ello se solicita que tengan titulación de maestría o doctorado, experiencia profesional de aula, publicaciones y ponencias en revistas y eventos de reconocido prestigio, así como se requiere que los docentes evidencien la pertenencia a grupos de investigación reconocidos y categorizados por MinCiencias, entre otros requerimientos.

El Ministerio colombiano de Ciencia ha desarrollado desde 1990 una política de fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación, por el cual identifica cuáles son las instituciones y personas que participan en las actividades de investigación y desarrollo en el país, estableciendo qué producen, cómo lo hacen, qué tipo de producto obtienen, qué talento humano forman, cómo se relacionan entre sí y, en general, cuál es la dinámica de su actividad.

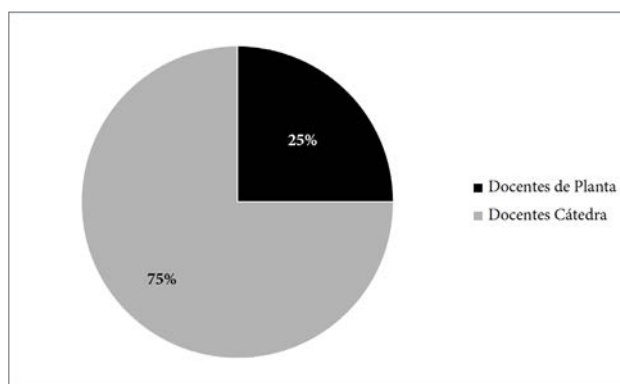
Dicha política se denomina “Apoyo al fortalecimiento y consolidación de los grupos y centros de investigación del país”. Con este fin, se propusieron las definiciones de “grupo de investigación”, “centro de investigación”,

“investigador”, “línea de investigación” y “personas que participan en los procesos de investigación”. También se formularon indicadores e índices para una medición cuantitativa y cualitativa de la actividad científica.

A partir de 1991 se dio inicio a los procesos de convocatorias de grupos y centros de investigación. La convocatoria es atendida, voluntariamente, por los grupos de investigación colombianos a los cuales les son aplicados múltiples indicadores de producción, organizados en forma de perfiles de producción y de integrantes. Luego se calculan índices de colaboración interna y externa del grupo, así como con otros grupos. Como resultado de la evaluación, los grupos son solo reconocidos o escalafonados en cuatro categorías: A1, A, B y C, siendo A1 la categoría que refleja una mayor productividad y reconocimiento científicos (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021).

En cuanto al tipo de vinculación de los docentes, se encuentra que, del total de 28 profesores, 7 de ellos corresponden a docentes de planta y el resto (21 docentes) se encuentran en condición de cátedra. Por tanto, un 25% son docentes de planta, mientras que el 75% son docentes de cátedra.

GRÁFICA 1. Tipo de vinculación docente



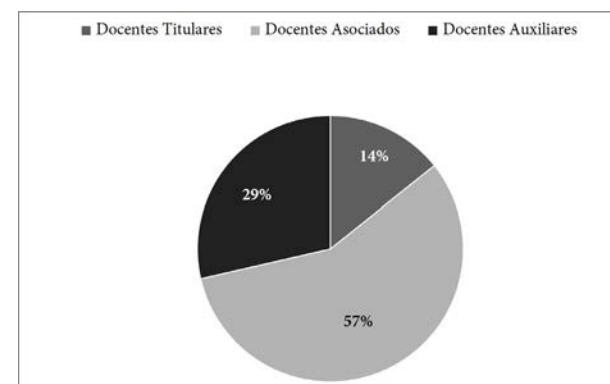
FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

El personal docente de planta ingresa a la universidad por concurso público de méritos, goza de estabilidad, hace carrera académica y su vinculación es permanente. Por su parte, los docentes de cátedra se vinculan a la entidad por contrato de prestación de servicios y por tiempo

determinado. Los procesos de selección son responsabilidad de los decanos, vicedecanos, directores de programa y consejos de facultad, y se tienen en cuenta, como requisitos: acreditar título profesional universitario, formación pedagógica mínima de 120 horas, preferiblemente título de posgrado correspondiente al área de la cátedra y dos años, por lo menos, de experiencia en la respectiva profesión (Múnera, Bozo de Carmona, Lago *et al.*, 2019, p. 81).

A partir del análisis de las categorías por escalafonamiento docente, resalta que más de la mitad de los profesores (57%) se encuentran en la categoría de docentes asociados, mientras que la máxima categoría, de docente titular, está representada en un 14%. Es necesario informar que un 29% de los docentes de planta se ubican en la categoría inicial de docentes auxiliares. A continuación, se muestra la gráfica representativa de estos resultados.

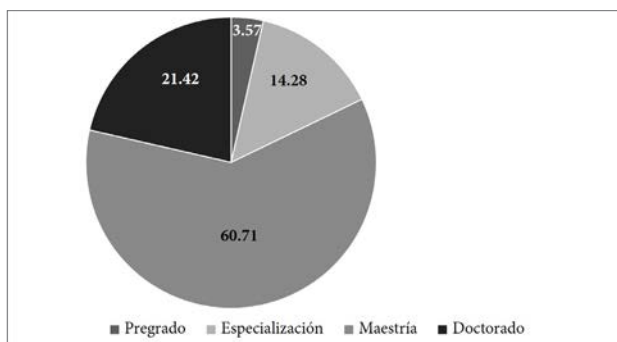
GRÁFICA 2. Categoría docente



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

Al analizar el nivel de estudios de los docentes, se encontró que, considerando la totalidad del cuerpo profesoral, una parte importante de ellos (60, 71%) ostenta el nivel de estudios de maestría; 21,42% tiene estudios de doctorado; 14,28% estudios de especialización y un 3,57% cuenta solo con estudios de pregrado. En este aspecto, los docentes del programa con estudios posgraduales de maestría o doctorado suman el 82,13%, superando el porcentaje requerido de acuerdo con la normatividad vigente: 25% (MEN, 2014).

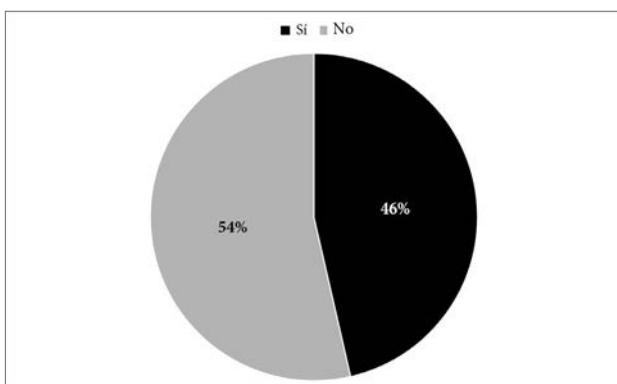
GRÁFICA 3. Nivel de estudios de los docentes



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

En lo que respecta a la vinculación de los docentes del programa como miembros activos de grupos de investigación formalmente registrados y reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, se encontró y constató que un 46% pertenecen a grupos, mientras que el 54% no tiene vinculación a grupo de investigación.

GRÁFICA 4. Pertenencia a grupo de investigación



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

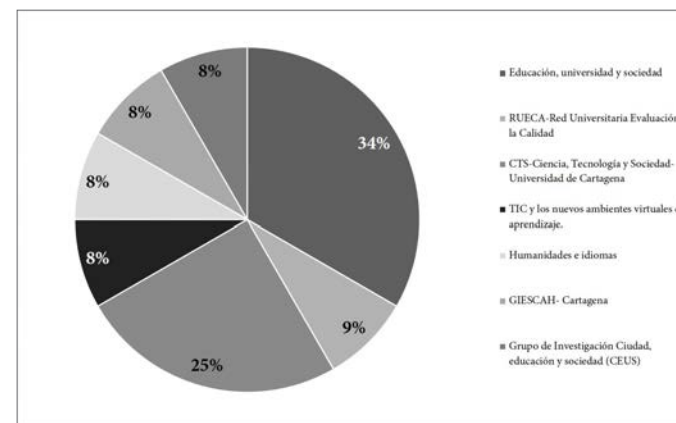
Los grupos de investigación a los cuales pertenecen o manifiestan estar vinculados los docentes del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales son seis y se detallan a continuación.

TABLA 2. Grupos de investigación donde participan docentes del Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena

| N.º | Grupo de Investigación | Código Colciencias | N.º de docentes |
|-------|---|--------------------|-----------------|
| 1 | Educación, Universidad y Sociedad | COL0012856 | 4 |
| 2 | RUECA-Red Universitaria Evaluación de la Calidad | COL0020858 | 1 |
| 3 | CTS-Ciencia, Tecnología y Sociedad-Universidad de Cartagena | COL0020099 | 3 |
| 4 | TIC y los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje | COL0213291 | 1 |
| 5 | Humanidades e idiomas | COL0120138 | 1 |
| 6 | Grupo de Investigación para el Estudio Sociolingüístico del Caribe e Hispanoamérica (GIESCAH)-Cartagena | COL0010519 | 1 |
| 7 | Grupo de Investigación Ciudad, Educación y Sociedad (CEUS) | COL0061331 | 1 |
| Total | | | 12 |

FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS- Universidad de Cartagena.

GRÁFICA 5. Porcentaje de Miembros por Grupo de Investigación en el Programa de Licenciatura



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

Por otra parte, a los efectos de estimar el potencial investigativo de dichos grupos, así como el impacto en cuanto a productividad científica en el área correspondiente, resulta importante identificar las líneas de investigación de los grupos que inciden en el programa de Licenciatura. A continuación, se comparten las líneas de investigación que declaran los

grupos en la plataforma Scienti¹ del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (antiguo COLCIENCIAS), así como las categorizaciones de los grupos.

La categorización de grupos de investigación, de acuerdo con Min-Ciencias (antes COLCIENCIAS), en Colombia, comprende 4 categorías: A1, A, B y C (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021).

TABLA 3. Líneas de investigación que declaran en la plataforma Scienti (GrupLAC) los grupos de investigación donde hay docentes pertenecientes al Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena

| N.º | Grupo de Investigación | Líneas de investigación | Categoría |
|-----|---|---|------------|
| 1 | Educación, Universidad y Sociedad | Educación, ciudadanía y discriminación racial Historia de la medicina y de las profesiones Inclusión educativa y pedagógica Prácticas sociales y educativas Universidad y género Universidad y reformas Universidad y transformaciones sociales | C |
| 2 | RUECA-Red Universitaria Evaluación de la Calidad | Calidad de la educación. Reformas Dinámicas curriculares: tendencias y visiones Formación y desarrollo del profesorado Inclusión social y derechos humanos | A |
| 3 | CTS-Ciencia, Tecnología y Sociedad-Universidad de Cartagena | Análisis y gestión de ciencia, tecnología e innovación Desarrollo industrial y competitividad Desarrollo local, organización social y prosocialidad Educación y gestión ambiental Gestión ambiental y sistemas alimentarios | C |
| 4 | TIC y los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje. | Las TIC como herramientas en la enseñanza del cuidado del medio ambiente y la comunicación en el trabajo social Diseño y construcción de recursos educativos digitales | Registrado |

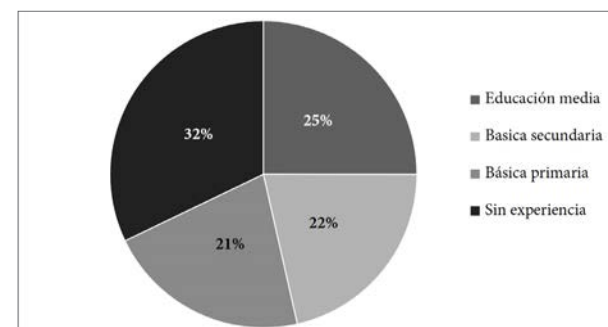
¹ La plataforma Scienti administrada por el Ministerio de Ciencia registra y exhibe toda la información sobre ciencia, tecnología e innovación en Colombia. <https://minciencias.gov.co/sistemas-informacion/servicios-consulta>

| N.º | Grupo de Investigación | Líneas de investigación | Categoría |
|-----|--|--|-----------|
| 5 | Humanidades e Idiomas | Sociedad, inclusión y educación Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras Epistemología Estado nación e historia intelectual Formación ciudadana Lenguas, lenguajes e interculturalidades Literatura, arte y cultura Problemas contemporáneos | C |
| 6 | GIESCAH-Cartagena | Sociolingüística y adquisición de lenguas y dialectos Contactos de lenguas y dialectos Variación y cambio lingüístico Sociolingüística y educación Etnografía de la comunicación Lenguaje, teología y contextos judeocristianos Sociolingüística y análisis del discurso | A |
| 7 | Grupo de Investigación Ciudad, Educación y Sociedad (CEUS) | Educación, ciencias sociales y perfil profesional Hábitat, desigualdad y sostenibilidad Instituciones, discursos e inclusión | B |

FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

En lo referente a la experiencia certificada de trabajo en aula de los docentes, en algunos de los siguientes niveles: educación media, educación secundaria, básica primaria o si no cuenta con experiencia en esos niveles; se encuentra que el 68% manifiesta tener experiencia certificada en esos niveles, de los cuales 25% en educación media, 22% en educación básica secundaria y 21% en básica primaria. El 32% manifiesta no tener experiencia en esos niveles de la educación formal colombiana.

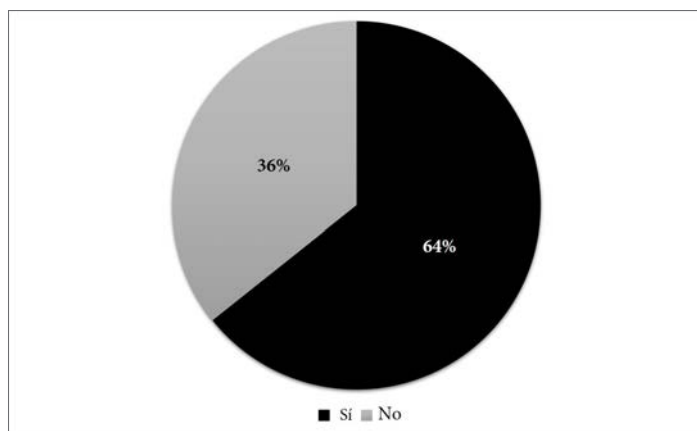
GRÁFICA 6. Experiencia docente certificada en niveles de la educación formal



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

Con relación al manejo de una segunda lengua, la investigación nos muestra que el 64% de los docentes que participan en el programa manifiestan tener manejo de una segunda lengua, mientras que el 36% expresa que no posee tal habilidad. Este aspecto guarda relación con las posibilidades de poder realizar procesos de enseñanza-aprendizaje en segunda lengua y proyectar los desarrollos investigativos en redes del orden internacional.

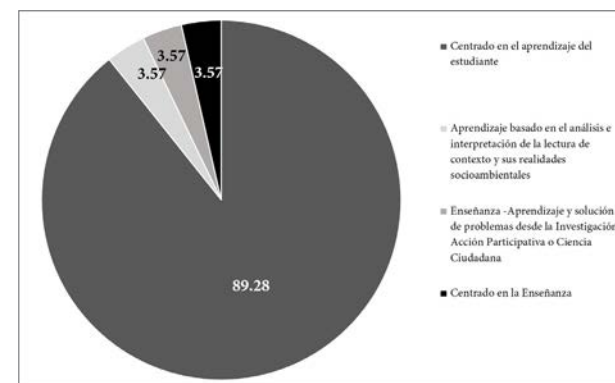
GRÁFICA 7. Manejo de segunda lengua



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

En cuanto al enfoque de docencia implementado por los profesores, se ha podido constatar que la gran mayoría de los profesores declara que se identifica con un enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes (89,28%). Un 3,57% indica que su enfoque se centra en la enseñanza, otro 3,57% señala que el enfoque por ellos utilizado se focaliza en la investigación acción participativa, mientras que el enfoque de docencia identificado con el “aprendizaje basado en el análisis e interpretación de la lectura de contexto y sus realidades socioambientales” se ubica igualmente en un 3,57%.

GRÁFICA 8. Porcentaje de enfoque de docencia implementado



FUENTE: Autores. Grupo RUECA y Grupo CTS-Universidad de Cartagena.

Con relación a la infraestructura, como uno de los elementos del contexto, podemos señalar que el ejercicio docente se lleva a cabo en el Claustro de San Agustín, sede principal de la Universidad de Cartagena; espacio físico que cuenta con auditorios, salas de informática, aulas climatizadas y el espacio académico-administrativo de facultad y de la Universidad a nivel de docencia y rectoría. Además el Claustro cuenta con patio interno que sirve para el esparcimiento de los miembros de la comunidad académica.

Un elemento importante, derivado de los datos suministrados por los docentes en las entrevistas, se refiere a la relación de aula entre docente y estudiante, la cual se da en un marco de respeto, armonía, de reconocerse como interlocutores válidos y desde la aceptación de la diversidad y de las diferencias en el pensar y actuar. En este mismo sentido, el aula es reconocida por los docentes como todo espacio que permita la interacción con los estudiantes, cobrando de esta manera importancia no solo el salón de clases, sino el pasillo, la sala de profesores e inclusive el patio y la cafetería, donde en muchas ocasiones se continúa el debate generado en la clase.

Discusión de resultados

La estrategia institucional para aplicar las directrices de política educativa en la Universidad de Cartagena se plasma en el Plan de Desarrollo

Estratégico 2018-2022 (Universidad de Cartagena, 2018), el cual, a su vez, permite la priorización de acciones institucionales concretas direccionadas a la formación y cualificación docente y al apoyo de los procesos de investigación basados en altos estándares de calidad.

El enfoque de la docencia centrada en el fortalecimiento de las competencias de aprender a aprender por parte de los estudiantes, atendiendo a las necesidades del contexto y de un mundo globalizado, que los obliga a prepararse para asumir retos que requieren el manejo de otras lenguas y de las TIC, se incluyó en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Cartagena para todos sus programas (Consejo Superior de la Universidad de Cartagena, 2019: artículo 8).

Los datos revelados por el estudio empírico realizado en la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena indican que las directrices internacionales, nacionales (colombianas) e institucionales (Universidad de Cartagena) referidas en el presente trabajo han generado efectos favorecedores en el desarrollo de la función docente, aunque la adopción de las mismas por parte de los docentes no resulte, exclusivamente, de la apropiación de una normatividad sobrevenida, sino de buenas prácticas precedentes en lo tocante a la adopción de un enfoque centrado en el aprendizaje inspirado en los aspectos misionales de la docencia, además del interés de los docentes por satisfacer, por una parte, los intereses y necesidades de los estudiantes, estableciendo un diálogo desde la evaluación formativa y, por otra, los criterios de evaluación de calidad de su actividad de investigación, permitiéndoles ser incluidos en los sistemas de reconocimiento y acreditación de investigadores y grupos de investigación por parte del Ministerio de Ciencia colombiano.

En efecto, el 89,28% de los docentes que participaron en este estudio declararon adherir y practicar el enfoque de la docencia centrado en el aprendizaje. Esta afirmación debe entenderse desde la convicción que tienen los docentes sobre el propósito formador y transformador de la educación que imparten, como un proceso que prepara a los estudiantes para la vida en todas sus dimensiones: cognitiva, ética, cultural, social y política.

La adopción de la evaluación de la calidad de la gestión docente centrada en resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), por parte de las

políticas colombianas de educación superior y las políticas institucionales de la Universidad de Cartagena, se cumplió entre 2019 y 2020 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019; CESU/CNA, 2020 y Consejo Superior de la Universidad de Cartagena, 2020), y su incorporación a la gestión de los currículos está en pleno desarrollo. En el segundo trimestre de 2021 se dará inicio al “Diplomado en tendencias pedagógicas y de política curricular en educación superior (modalidad virtual)”, concebido como una estrategia de formación y actualización destinada a todos los docentes de la universidad, con el propósito de que se apropien de estas nuevas articulaciones entre la formación, las competencias y los resultados de aprendizaje.

En lo tocante al grado de estudios que poseen los docentes de la Licenciatura en Educación, con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena, el estudio empírico reveló que el 82,13% (más de las dos terceras partes) de los profesores posee estudios posgraduales de maestría y doctorado; el 60,71% tiene título de maestría y el 21,42% ha obtenido el máximo título, correspondiente al de doctorado.

La formación posgradual de los docentes es un indicador directamente vinculado con la calidad y el desarrollo de la docencia universitaria en la mayor parte de los sistemas de evaluación y acreditación de calidad de Colombia, Latinoamérica y del mundo (MEN, 2017, artículo 3.7; CESU/CNA, 2020; Writersky, 2020), porque se acepta que el posgrado y la productividad académica de los profesores universitarios son factores determinantes para formar a los futuros licenciados con un alto nivel académico. Dicha formación es satisfecha por los docentes debido a que la misma forma parte del catálogo de condiciones de reconocimiento exigidos por el Ministerio de Ciencia, cuya función se vincula con la investigación científica del país.

Otros aspectos que aportan al desarrollo y la calidad docente y que se evidenciaron presentes en la licenciatura son: la experiencia certificada de trabajo en el aula, el dominio de una segunda lengua y la vinculación activa de los docentes a grupos de investigación. Como quedó expresado en los datos expuestos en el subtítulo “Resultados”, el 68% de los docentes de la licenciatura poseen experiencia certificada de trabajo en el aula, el 64% exhibe el manejo de una segunda lengua y el 46% pertenece a siete grupos activos de investigación, de los cuales dos están categorizados en

“A”, uno en “B”, tres en “C” y uno está registrado en el Ministerio de Ciencia colombiano.

Con relación a la vinculación, se observa con claridad que hay un porcentaje mayor de docentes catedráticos (75%) con relación a los de planta (25%), lo que amerita que, en el plan de mejoramiento que se está construyendo a partir de estas realidades, se incluya la apertura de convocatorias para la vinculación permanente de nuevos docentes a la planta profesoral.

En cuanto al escalafonamiento, la Ley 30 de 1992, en su artículo 76, define las categorías del escalafón académico; a saber: auxiliar, asistente, asociado y titular. En la licenciatura en educación, objeto de estudio, más de la mitad de los docentes (57%) se ubica en la categoría de asociado, segunda más alta en el escalafón. Sin embargo, llama la atención que, entre el escaso 25% de los docentes de planta, un 29% se ubique en la categoría inicial del escalafón, es decir, como docentes auxiliares. Esta condición amerita el diseño y puestas en práctica de estrategias de acompañamiento a los docentes para el desarrollo de proyectos de investigaciones académicas conducentes a estimular el ascenso en el escalafón de los profesores de planta.

En cuanto al restante 75% de la planta docente, vinculados a la licenciatura en condición de docentes de cátedra, quienes no son empleados públicos ni trabajadores oficiales según el artículo 73 *ejusdem*, es importante aclarar que no reciben los mismos beneficios para subir de categoría al interior de las universidades públicas en Colombia, a pesar de que se han cumplido movilizaciones que buscan mejorar su condición como “catedráticos”.

Aunque los resultados del presente trabajo muestran que el cumplimiento de la normatividad nacional e institucional en la práctica y la gestión docente ha favorecido la calidad de dicha función educativa, persiste la necesidad de que todos los profesores conozcan y se apropien de la política educativa nacional e institucional para articularla mejor en su ejercicio docente. Por lo pronto, su adopción parece consecuencia de motivaciones legítimas, pero complementarias, que se explican porque las estrategias de socialización de las políticas educativas obedecen a un patrón vertical que ocupa, principalmente, los niveles ministeriales y de las autoridades de las instituciones de educación superior.

Es importante, además, que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) haga seguimiento a las políticas educativas y al impacto que estas puedan tener en las licenciaturas ofrecidas por las universidades públicas, pues muchas de ellas demandan altas inversiones de dinero para su implementación y sostenimiento y, en repetidas ocasiones, tales recursos no son enviados o son enviados incompletos a las universidades, causando paralizaciones o interrupciones en la implementación de políticas y acciones que, probadamente, optimizan el desarrollo de la docencia.

Dos aspectos sobre los que nos parece importante insistir son el dominio de una segunda lengua por parte de los docentes y el fortalecimiento de las competencias investigativas. Ambos lucen susceptibles de apoyos adicionales por parte del MEN, teniendo en cuenta que son cruciales para el fortalecimiento de los procesos investigativos y la conformación de redes.

Conclusión

Las características específicas de calidad relacionadas con la docencia constituyen un aspecto vital para el aseguramiento de procesos formativos integrales en los programas de Licenciatura, además de una garantía importante para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. El Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad de Cartagena ha asumido este reto y ha venido dando pasos importantes para tener una docencia robusta que garantice un proceso de calidad.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, sede Cartagena de Indias-Colombia

En esta sección se presenta un estudio cualitativo de la política internacional, nacional e institucional que garantiza la calidad de la docencia en el programa de Licenciatura en Educación Infantil ofrecido por la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN).

Este programa de licenciatura recibió la acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en septiembre de 2020 (MEN, 2020).

Metodología

La investigación se cumplió a través de una revisión documental, registro y valoración de los componentes académicos, administrativos y financieros, personales y psicosociales desplegados desde las políticas institucionales de orden curricular, de internacionalización, y de investigación que impactan las prácticas docentes en la CURN. Las unidades documentales corresponden a la normativa nacional, internacional e institucional.

La observación de campo es fruto de una investigación cualitativa, desde la perspectiva de las ciencias sociales, realizada utilizando cuestionarios virtuales y entrevistas en línea a diferentes estamentos de la CURN. Se realizó un análisis inductivo para la evaluación de contenidos, la formulación de las hipótesis, la definición de las categorías de análisis definidas en este estudio y para establecer la correspondencia con los datos recabados en entrevistas y cuestionarios aplicados a los 22 docentes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, quienes fungieron como sujetos de análisis. La investigación de campo fue realizada desde julio de 2019 hasta diciembre del año 2020 por el grupo de investigación Huellas Pedagógicas, donde se presentan los ejercicios académicos cumplidos para garantizar la calidad educativa con la adopción de políticas internacionales y nacionales por parte de la institución.

Categorías de análisis

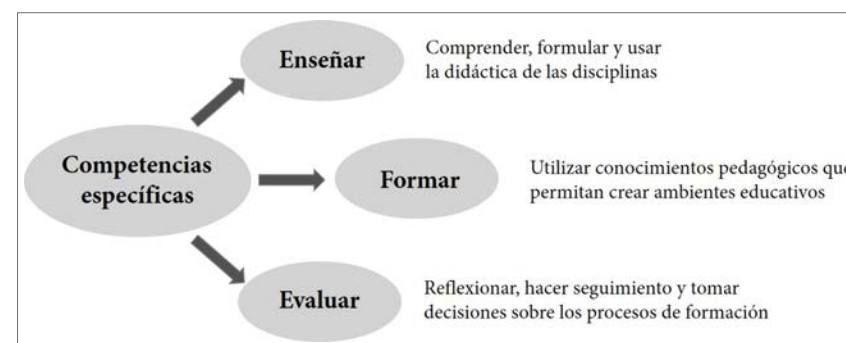
- Acogida de las normativas nacionales e internacionales en la política institucional de la CURN.
- Impacto de las normativas en las prácticas pedagógicas.
- Impacto de las políticas nacionales e internacionales en la normativa institucional.

Resultados y discusión

En su trasegar hacia la obtención del reconocimiento de Alta Calidad, la CURN ha incorporado al programa de licenciatura estudiado la formación por competencias genéricas y específicas y los resultados de aprendizaje como ejes en sus directrices institucionales, atendiendo las políticas de calidad expresadas por agencias internacionales.

En la CURN los resultados de aprendizaje se evalúan a través de pruebas nacionales e internacionales, evidenciadas en los trabajos de grado y en los semilleros de investigación, además de que se fortalecen con los proyectos institucionales como el de competencias comunicativas, comportamiento humano y epistemología de la investigación, complementados con la participación en eventos académicos y de proyección a las comunidades.

GRÁFICA 9. Competencias del licenciado en educación



FUENTE: Autores. Grupo de investigación HUELLAS PEDAGÓGICAS-CURN.

Las competencias adquiridas en el transcurso del proceso de formación se evidencian en la práctica pedagógica, donde su desarrollo alcanza su máxima expresión. Durante su periodo formativo el estudiante participa activamente en los momentos de la práctica pedagógica que inicia en el primer semestre con el momento de observación, continúa con la intervención-formación y finaliza con el momento de investigación-práctica profesional.

El programa de Licenciatura en Educación Infantil incorpora a sus políticas y prácticas los llamados pilares de la educación: “Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a convivir”, además de las directrices contenidas en el decreto 1330 del 2019 emitido por el MEN, el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior/CESU, que orienta el modelo de acreditación de Alta Calidad. Estas normativas han originado la transformación de la gestión docente en la licenciatura y otros programas ofrecidos por la CURN y se hacen manifiestas en los siguientes cambios y adaptaciones:

- La incorporación de la autoevaluación que pone de manifiesto el nivel de cumplimiento de los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes al concluir su etapa de formación en la CURN, acordes con las competencias del perfil del licenciado en Educación Infantil con una formación integral, que se listan a continuación

TABLA 4. Lista de competencias que debe adquirir el egresado de la Licenciatura de Educación Infantil de la CURN

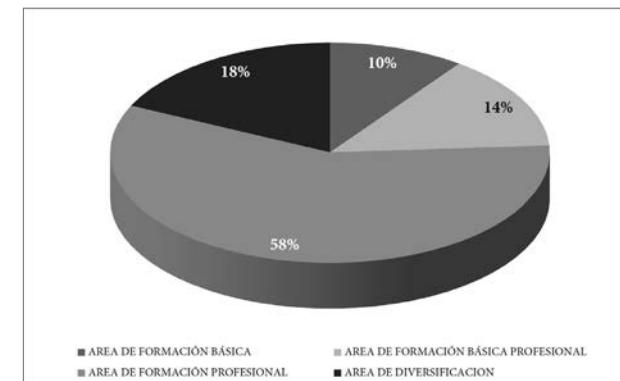
| Lista de competencias |
|--|
| Líder de instituciones de educación preescolar y primeros grados de escolaridad. |
| Participante en entidades promotoras de educación, en el desarrollo de actividades relacionadas con la formación. |
| Participante en grupos interdisciplinarios y multidisciplinarios de investigación en el área de la educación. |
| Participante en los estudios de casos en grupos interdisciplinarios y multidisciplinarios como representante del área de la educación. |
| Participante en la interpretación de factores biológicos, sociales, culturales, ambientales y psicológicos que afecten las condiciones de formación de la personalidad y el intelecto del individuo. |
| Participante en la construcción de proyectos institucionales con miras a crear empresas y proyectos educativos específicos para la inclusión social, educativa y laboral de niños, niñas, adolescentes y adultos. |
| Intelectual de la pedagogía, con alto sentido ético y social, conocedor de las implicaciones didácticas de la disciplina que enseña. |
| Conocedor del estado sociocognitivo de sus alumnos en función de sus individualidades y ámbito social y cultural. |
| Conocedor del horizonte educativo que se ha trazado en atención al sistema de intereses, necesidades, problemas y recursos de sus alumnos y de la colectividad. |
| Dinamizador de los procesos de transformación de la cultura y la escuela. |
| Investigador de las realidades educativas, nacionales y universales, como espacios movilizadores de la producción de conocimiento pedagógico. |
| Competente, epistemológica e interdisciplinariamente, en un área del saber y/o disciplinar del conocimiento que, conjugado con la pedagogía y la investigación, le permita consolidar transformaciones en la cultura escolar y social. |

FUENTE: Autores. Grupo de investigación HUELLAS PEDAGÓGICAS-CURN.

Estas competencias y saberes adquiridos durante el proceso de formación son validados por las evaluaciones realizadas por los maestros cooperantes de las diferentes instituciones donde realizan las prácticas pedagógicas en sus diversos momentos, además de los trabajos de grado y las sistematizaciones de las experiencias pedagógicas vivenciadas.

- Otra de las transformaciones realizadas en la docencia de la CURN fue el cambio en los planes de estudio, siguiendo las orientaciones del MEN, representados en créditos académicos, acordes con los esfuerzos de los estudiantes y en correspondencia con los aprendizajes previstos, como se observa en la figura.

GRÁFICA 10. Porcentaje de créditos por área de formación



FUENTE: Autores. Grupo de Investigación Huellas-CURN.

- En cuanto a la política de evaluación, la CURN atiende las orientaciones que el Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha por la vía de un proceso cíclico de calidad que comprende tres etapas: definición de metas, evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes y establecimiento e implementación de planes de mejoramiento en cada programa académico. Con fundamento en los estados de desarrollo de los proyectos educativos en el momento de la evaluación de aprendizajes y competencias, y apoyados por el equipo multidisciplinar del Programa de Acompañamiento a la Permanencia y Retención y Graduación Estudiantil (PAPRE) para garantizar la disminución en la tasa de deserción.

- Otra de las políticas acogidas por la CURN es la política de internacionalización, la cual se regula mediante el Acuerdo 001 de junio 07 (CNA 2013), en el marco de los lineamientos de calidad, que hacen evidente la necesidad de que las instituciones de educación superior incorporen en sus programas académicos los desarrollos mundiales en profesiones, disciplinas, ocupaciones y oficios, y que profesores de las instituciones colombianas de educación superior mantengan un diálogo permanente con sus pares nacionales e internacionales, facilitando la interacción con otras instituciones de educación superior del mundo.

Al respecto, se muestran los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada en el Programa de Licenciatura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez acerca de las prácticas de internacionalización curricular a nivel nacional e internacional (tabla 5).

Se destaca la integración de la Corporación Universitaria Rafael Núñez a AUALCPI–Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para Integración, desde donde se continúa impulsando el programa de Clases Espejo. Este programa es la herramienta de comunicación activa que permite la interacción de estudiantes y docentes con pares nacionales e internacionales y es una estrategia para el mejoramiento y la diversificación de las prácticas docentes universitarias y para aprender de las expresiones culturales de los países e instituciones participantes, internacionalizando el currículo. También se activan las redes académicas nacionales e internacionales y de estos contextos se derivan las movi­lidades entrantes y salientes.

Igualmente, es relevante dar cuenta de los Proyectos de investigación realizados y desarrollados en la actualidad con Universidades y Redes Nacionales e Internacionales (tabla 6).

Un mecanismo adelantado por la CURN para mejorar el perfil de formación del colegiado docente desde la Escuela de Formación Nuñista y Educación continua universitaria se desarrolló durante el segundo periodo de 2019 y 2020 y consistió en la realización de diplomados y cursos de actualización, a los cuales pudieron acceder todos los profesores de manera gratuita, de acuerdo con sus intereses y necesidades (tabla 7).

TABLA 5. Prácticas de internacionalización curricular a nivel nacional e internacional

| Tipología | Universidad | Temáticas |
|--|---|--|
| Clases espejo | Universidad del Valle de Puebla-México | Investigación en el aula |
| | | Educación con enfoque inclusivo |
| | | Aulas en paz |
| | | Didáctica del lenguaje y la comunicación |
| | Corporación Universitaria Iberoamericana-Colombia | Desarrollo del pensamiento matemático en la primera infancia |
| | | Actitud ética y reflexiva del docente en formación |
| | | Neurodiversidad en las infancias |
| | | Construcción de la identidad del educador infantil |
| | | Neuroeducación |
| Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para Integración | Coherencia en un proyecto de investigación | |
| | Principios del neurodesarrollo | |
| | Comportamiento humano | |
| Modalidades de intercambio virtuales | Universidad Autónoma Benito Juárez-México | Desarrollo Infantil |
| | | Electiva I. Perspectiva de género |
| | | Contextos de las infancias |
| | CECAR-Colombia | Didáctica general |
| | | Didáctica de la lectura, la escritura y la literatura infantil |
| | | Gestión de la calidad educativa |
| Diálogos y educación para todos | Universidad de Antofagasta | Derecho a la gratuidad en la educación en contexto. |
| | | Aprendizajes inclusivos y representaciones de los escolares sobre su entorno |

FUENTE: Autores. Grupo de Investigación HUELLAS PEDAGOGICAS-CURN.

TABLA 6. Proyectos de investigación realizados y desarrollados en la actualidad con universidades y redes nacionales e internacionales

| Tipología | RED-Universidad | Proyectos |
|---|--|---|
| Programa Nacional | Red: ALTER-NATIVA "Alianza de Instituciones para el desarrollo de la educación y la tecnología en Colombia" (AIDETC). Universidad Francisco José de Caldas, Universidad del Quindío, Corporación Universitaria Iberoamericana | Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnológica para formación de profesores en y para la diversidad |
| Proyecto interuniversitario nacional | Corporación Universitaria Iberoamericana | La lectura y la escritura al alcance de todos, una apuesta en el marco de la educación inclusiva |
| Proyecto interuniversitario nacional | Corporación Universitaria Iberoamericana | Propuesta curricular alternativa y emergente (PCAE), promotora de intervenciones y prácticas innovadoras, desde las perspectivas pedagógicas y didácticas que potencien el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar |
| Proyecto interuniversitario internacional | Universidad de Antofagasta Corporación Universitaria Iberoamericana | La lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad |
| Proyecto interuniversitario internacional | Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia/RIIED, Universidad Nacional Autónoma de México/ UNAM, Universidad Autónoma de Baja California/UABC (México); Universidad Tres de Febrero/UTREF (Argentina); Universidad de Valencia (España); Universidad de Cartagena (Colombia) | Análisis de las políticas internacionales, nacionales e institucionales para el desarrollo de la docencia universitaria |
| Proyecto CADEP-ACACIA (Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional o Centros Acacia) ¹ | Red académica ACACIA | Creación del Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional CADEP-CURN-ACACIA |

FUENTE: Autores. Grupo de investigación HUELLASPEDAGOGICAS-CURN.

¹ Red internacional conformada por instituciones de educación superior (IES) con centros de apoyo y desarrollo educativo y profesional (Centros Acacia), cuyo objetivo es consolidar un espacio de cohesión y proyección de las acciones y los resultados de los Centros Acacia para enfrentar problemáticas comunes relacionadas con los objetivos misionales de cada centro, como un referente en la región del desarrollo de una educación que integra tecnología de la información e incorpora la afectividad y la accesibilidad, con especial atención a poblaciones vulnerables en los procesos educativos de las universidades.

TABLA 7. Diplomados y cursos de actualización docente

| Responsable | Tipología | Temática |
|------------------------------|---------------------|--|
| Escuela de Formación Nuñista | Diplomados y cursos | Filosofía nuñista |
| | | Didácticas para la educación superior |
| | | MasterClass |
| | | Proyecto Educativo de Programa-PEP |
| | | Modelo pedagógico curricular-investigativo con enfoque interdisciplinario |
| | | Lineamientos curriculares |
| | | Acompañamiento autopoietico |
| | | Políticas institucionales en investigación y proyección social |
| Educación Continua | Diplomados | Competencias investigativas |
| | | Cirugía laparoscópica |
| | | Odontología láser DIODO |
| | | Marketing digital |
| | Cursos y talleres | Conciliación en derecho |
| | | Docencia universitaria |
| | | Endoscopia urológica |
| | | Actualización en centrales de esterilización |
| | | Actualización en técnicas asépticas, desinfección de esterilización y normas de bioseguridad |
| | | Manejo nutricional de pacientes con enfermedades cardiovasculares |
| | | Gestión de la calidad |
| | | Técnicas de automaquillaje profesional |
| | | Terapeuta profesional para hotelería y spa |
| | | Transformación digital |

FUENTE: Autores. Grupo de investigación HUELLASPEDAGOGICAS-CURN.

Además, desde la escuela de formación se generó una serie de orientaciones pedagógicas para la implementación del plan de continuidad virtual para el fortalecimiento de las prácticas docentes: guías de trabajo con ejemplos específicos para los programas académicos; rúbrica para la evaluación; manual de apoyo docente; evaluación para el aprendizaje; UVE de Gowin, instrumento metacognitivo; aulas virtuales: diseño y creación, gestión y evaluación por cortes; instructivo para el registro de clases y evidencias; recursos de evaluación virtual y diseño del plan de capacitaciones: capacitaciones en herramientas colaborativas y aulas virtuales, instrumentos de evaluación desde la virtualidad, herramientas de evaluación virtual, capacitaciones en bases de datos bibliográficos.

En el aspecto de investigación el programa de Licenciatura en Educación Infantil cuenta con el Grupo de Investigación Huellas Pedagógicas, clasificado en A por MINCENCIAS, y con el Semillero de Investigación en Educación SIE. Publica, asimismo la Revista Científica Virtual Hexágono Pedagógico indizada en diversas bases de datos internacionales.

Conclusión

Partiendo de las bondades en la mejora de la calidad del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la CURN, parece coherente mencionar ciertas acciones en aras de mantener o favorecer el desarrollo de la docencia en las licenciaturas:

- Autoevaluación y evaluaciones por directivos, docentes y estudiantes a los planes de estudio, a docentes y necesidades.
- Proyectos como PAPRE (Programa de Acompañamiento a la Permanencia y Retención y Graduación Estudiantil) que hacen un acompañamiento a estudiantes con distintos tipos de dificultades para ayudarles a encontrar soluciones.
- La oferta gratuita de formación permanente. En la CURN se realiza desde la escuela de formación nuñista. Cada docente realiza los diplomados de acuerdo con sus intereses o necesidades.
- La oferta de formación continua a egresados, para su actualización.
- Participar de redes académicas regionales, nacionales e internacionales.
- La movilidad regional, nacional e internacional de estudiantes y docentes.
- Las clases espejo.
- Desarrollo de proyectos de investigación, la asistencia a eventos académicos como ponente o asistente para presentar y difundir los resultados.
- Los trabajos comunitarios y de apoyo a instituciones como la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Especial (FIDES), por ejemplo.

Todas estas sugerencias, que corresponden a políticas institucionales y se practican en la CURN, tal vez fuera posible replicarlas, con las debidas adaptaciones a otros programas de licenciatura en instituciones colombianas o latinoamericanas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

Los esfuerzos cumplidos desde las políticas colombianas nacionales e institucionales para adherir a las directrices internacionales en cuanto a la evaluación de la calidad docente son, evidentemente, favorecedoras del desarrollo de esa función académica, tal como ha quedado evidenciado en la exposición y discusión de los resultados de los dos estudios empíricos presentados en este capítulo y relativos a las licenciaturas en la Universidad de Cartagena y en la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

Sin embargo, tales políticas deben mantener la continuidad y sostenibilidad para lograr un impacto positivo visible y medible en el desarrollo de la docencia.

Una estrategia para garantizar la continuidad y sostenibilidad podría ser el diseño de articulaciones entre la autoevaluación institucional y las evaluaciones de calidad de organismos gubernamentales nacionales y agencias acreditadoras internacionales.

Hasta ahora, tales articulaciones no son expresas o no parecen eficientes, causando ajenidad entre los planes de mejora previstos en los informes de autoevaluación y los dictámenes de organismos y agencias evaluadores y/o acreditadores de calidad docente.

Otra estrategia podría atender a la armonización entre las políticas tanto del Ministerio de Ciencia como del Ministerio de Educación, entre sí, y con la misión y visión de las instituciones, aunada a la implementación de mecanismos para evidenciar dicha armonización en la práctica docente.

Advertimos, en este sentido, una tensión entre las condiciones e indicadores que reflejan calidad docente en las normas y directrices de las políticas internacionales, nacionales e institucionales.

En efecto, tales condiciones e indicadores parecen privilegiar la actividad de investigación científica cumplida por el docente, identificando el perfil de calidad de un docente con el perfil de calidad de un investigador científico. Las publicaciones en revistas científicas indexadas de alto impacto internacional; la participación activa en grupos y proyectos de investigación científica, con alcance nacional e internacional acreditados por los ministerios competentes y la obtención de acreditación en los sistemas de reconocimiento a los investigadores son algunos de los criterios

que reflejan la calidad “docente” según los modelos y agencias evaluadoras colombianas e internacionales.

Nos preguntamos si tales indicadores apuntan al desarrollo de la calidad docente o si, más bien, reflejan la productividad de un investigador o de una institución para producir conocimiento de avanzada. ¿Hasta qué punto son estas condiciones necesarias o favorecedoras de una docencia de calidad?

Esta tensión podría explicar la debilidad de la evaluación de la calidad “docente” en lo que toca al factor de investigación, causando opacidad en los informes de instituciones, gobiernos y agencias y, por esa vía, confusión en la definición de estrategias y acciones para promover el desarrollo de la calidad docente propiamente dicha.

Parece conveniente recuperar el debate sobre esa tensión para posicionar la investigación científica como un mediador en el carácter científico de las didácticas propias de los docentes.

La apropiación, por parte de los docentes, de las políticas de ciencia y tecnología integradas a la didáctica, por ejemplo, exige el diseño y puesta en práctica de un plan de apropiación que exceda la simple publicación por parte de los ministerios u organismos gubernamentales competentes (MinCiencias, en el caso colombiano).

Los programas de formación permanente y actualización destinados a los docentes, sobre las tendencias innovadoras que ocupan las investigaciones científicas y académicas a nivel mundial, cuyo objeto de estudio es la educación superior y que inspiran la mayor parte de las directrices de política internacional deben ser una práctica cotidiana en las licenciaturas y otros programas de educación.

Insistimos en la necesidad de familiarizar a los profesores con las políticas nacionales e institucionales para favorecer el desarrollo y la calidad de la docencia. La difusión de los contenidos de dichas políticas, cumplida exclusivamente a través de la información enviada desde el Ministerio hacia las oficinas rectorales, produce, en ocasiones, un cierto distanciamiento entre el docente y las directrices en ellas contenidas. Ese distanciamiento, a su vez, debilita su implementación.

En el proceso de autoevaluación se deben trabajar con los docentes aspectos de la política que incidan en su ejercicio docente e investigativo: esto incluye estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, de tal

manera que incluyan en su actividad docente los lineamientos de política propios desde sus áreas de desempeño.

El “Diplomado en tendencias pedagógicas y de política curricular en educación superior (modalidad virtual)”, que ofrecerá la Universidad de Cartagena con carácter obligatorio para todos sus docentes, con el propósito de que se traslade a los currículos la evaluación a partir de resultados de aprendizaje; así como los diplomados y cursos de actualización ofrecidos por la CURN y enlistados en la tabla 7 de este capítulo, son ejemplo de las prácticas que deben consolidarse y hacerse cotidianas en las instituciones de educación superior para que los docentes se apropien de las directrices, estrategias y acciones contempladas a nivel normativo.

Por otra parte, se considera importante que los ministerios públicos de educación hagan seguimiento y evalúen sus políticas, de tal manera que se dé continuidad a las iniciadas, se fortalezcan los objetivos que las orientan y se diseñen las políticas sucesivas en coherencia con los resultados obtenidos o pendientes de las que están ejecutándose. De esa forma las políticas nuevas adquirirían un sentido de continuidad en lugar de transitar el ciclo disruptivo que caracteriza a la mayor parte de las políticas educativas gubernamentales.

Por último, recomendamos dejar de lado la excesiva confianza de las instituciones en el diseño de un currículo orientado por competencias y resultados de aprendizaje y en la vinculación de docentes destacados en la investigación como únicas condiciones para el desarrollo de una docencia de calidad. Tales condiciones no parecen suficientes para asegurarla. Lo que realmente propicia el logro de los aprendizajes son las acciones conscientes que el docente realiza, junto a su propio compromiso y el de los estudiantes, en función de las metas preestablecidas de formación. En consecuencia, tanto las acciones docentes, como el compromiso conjunto, son factores que deben de ser intencionados, adquiridos y desarrollados a partir de un liderazgo académico identificado con las complejas exigencias con las que la contemporaneidad interpela a las instituciones de educación superior.

Por último, expresamos nuestro propósito de continuar trabajando la agenda abierta; esto es extender el estudio empírico a los sectores de estudiantes, egresados, directivos y empleadores para informar las coincidencias y desavenencias entre sus percepciones sobre la calidad docente y, en consecuencia, inferir recomendaciones y sugerencias para cada sector.

REFERENCIAS

- ABET. (2020). *Accreditation Policy and Procedure manual*. Baltimore, USA: ABET. <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2021/01/A001-21-22-Accreditation-Policy-and-Procedure-Manual.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación/ANECA. (2013). *Guía de Apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid, España: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A. 63 pp file:///D:/USER/Downloads/learningoutcomes_v02%20(4).pdf
- Acuerdo N° 001 de junio 07 de 2013. “Por medio del cual se define la Política de Internacionalización de la Corporación Universitaria Rafael Núñez”, Consejo Nacional de Acreditación.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. file:///D:/USER/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espagnol%20(1).pdf
- COLCIENCIAS. (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, 2018*. Bogotá, Colombia: Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación-COLCIENCIAS, Dirección de Fomento a la Investigación, https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4._anexo_1._documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*.
- Comisión Europea. (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacion-yfp.gob.es/dctm/mecu/tabla-descriptores-eqf.pdf?documentId=0901e72b808e75be>
- Congreso de la República de Colombia (1992). Ley 30 del diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Año CXXVIII. N. 40700. 29, diciembre, 1992.
- Consejo Académico de la Universidad de Cartagena. (2020). *Acuerdo 16 del 14 de abril 2020*, por medio del cual se dictan directrices pedagógicas y se recomienda al consejo superior adoptar un modelo transitorio de evaluación y otras disposiciones.
- Consejo Académico de la Universidad de Cartagena. (2020). *Acuerdo 124 de diciembre de 2020*, por medio del cual se expiden directrices académicas para la transición gradual y progresiva y en alternancia de las actividades académicas, y se autoriza la implementación de las fases 1 y 2 de alternancia.
- Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional/UDUAL. (2019). *Guía para la evaluación institucional. Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional*. México D.F.: UDUAL.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)/Consejo Nacional de Acreditación/CNA. (2020). *Acuerdo 2 de 2020*, por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad. Bogotá, Colombia: CNA. Consejo Superior de la Universidad de Cartagena
- Consejo Superior de la Universidad de Cartagena. (2019). *Acuerdo N° 15 del 21 de junio de 2019 del Consejo Superior de la Universidad de Cartagena*, por medio del cual se aprueba la actualización del Proyecto Educativo Institucional PEI y se deroga el Acuerdo No 01 de 2013. Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias- Colombia.
- Consejo Superior de la Universidad de Cartagena. (2020). *Acuerdo N° 20 del 7 de Julio de 2020*, por el cual se adopta la política curricular de la Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Consejo Nacional de Educación Superior/CESU. (2020). *Acuerdo 02 del 01 de julio del 2020* por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Corporación Universitaria Rafael Núñez. (2013). *Acuerdo N° 001 de junio 07 de 2013*, por medio del cual se define la Política de Internacionalización de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Consejo Superior.
- Corporación Universitaria Rafael Núñez. (2017). *Acuerdo 08 de julio 21 del 2017*, por el cual se establece el reglamento de prácticas pedagógicas investigativas”. Consejo Superior. <https://unicurn.sharepoint.com/sites/public/Documentos/public/normatividad/>

- acuerdos/AC08-JUL21-2017-ReglamPractPedagInvestigLPI.pdf?originalPath=aHR0cHM6Ly91bmljdXJuLnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9zL3B1YmxpYy9FV0RsRUxGT1ozRkZ2ek1QQmZmdmJWw0JGckxiNEtuWm8xb0JySVgxRDctbHNnP3J0aW1lPXRyZGltWm-JRMkVn
- Escudero, J. (2009). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. En Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16: 65-82
- García Cabrero, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e), pp. 124-136. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf Consultado el 2/01/13
- García, C. G., y Gómez, R. S. (2010). *Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la Opinión de los Alumnos*. Estudios Sobre Educación, (19), 237-260.
- González, G. y Wagenaar, R. (Ed.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, España: Ed. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Harrison, R., y Mitchell, L. (2006). *Using outcomes-based methodology for the education, training and assessment of competence of healthcare professionals*. Medical Teacher, 28(2): 165-170.
- Justis, O., y Espinosa, R. d. (2019). *Teoría y práctica de la trasposición en la didáctica de la historia. Consideraciones en la formación del profesional de la educación en Santiago de Cuba*. Alemania: Editora Académica Española. Recuperado de www.iberlibro.com/servlet/SearchResults?cm_sp=SearchF_-_topna
- Ley No. 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 29 de 1992. DO N° 40.700
- MERCOSUR, MERCOSUR EDUCATIVO y RANA. (2015). *Criterios de calidad para la acreditación ARCU-SUR*. http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/4-Ingenieria_Maio_2015.pdf
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021. Anexo 1. *Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e*

- innovación-2021*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/convocatorias/fortalecimiento-capacidades-para-la-generacion-conocimiento/convocatoria-nacional-para>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1279 de Junio 19 de 2002*, por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales”. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial De Maestros)*. Bogotá, Colombia: Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015*, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, Colombia <https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-382087.html>
- Ministerio de Educación nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Versión integrada con sus modificaciones. Esta versión incorpora las modificaciones introducidas al decreto único reglamentario del sector educación a partir de la fecha de su expedición. Última fecha de actualización: 5 de noviembre de 2020*, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583*, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineduccion_18583_2017.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Decreto 1330 del 25 de julio*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, Colombia: MEN https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Resolución 018075 del 28 septiembre de 2020*, por el cual se otorga Acreditación de Alta Calidad al programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, ofrecido bajo metodología presencial en Cartagena (Bolívar) y se renueva de oficio el registro calificado”. Bogotá, Colombia: CNA.
- Ministros Europeos de Educación. (1999) *Declaración de Bolonia*. Bolonia, Italia. http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
- Munera, L., Bozo de Carmona, A., Lago, D., Ospina, R., Bello, A., Torregroza, E., Lago, C., Del Castillo, H., Moreno, M., Pereira, Y. y Zapata, C. (2019). *Colombia. Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas*. En: Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas. Mario Rueda (coord.) Argentina: Universidad de la Frontera/UFRO y RIED Ed. 71-94
- OCDE. (2009). *Evaluación de los Resultados de Aprendizaje en Educación Superior (AHELO)*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43805497.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿Es darles la espalda a los saberes?*. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II, 6, (2): 1-8
- Schaap, H., De Brujin, E., Van Der Schaaf, M. y Kirschner, Paul. (2009). *Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation*. Journal of Vocational Education and Training. 61, (4): 481-494.
- Shang-jie, N., y Gang, X. I. E. (2010). *A comparative study of America's and China's curriculum design for teacher education: An analysis based on University of Wisconsin-Madison and Sichuan Normal University*. Journal of Higher Education, 5, 014. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-ZJSK201005014.htm
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.
- Rothmann, A., Mazon Miranda, M., Schaefer, R. y Waslawick, P. (2020). *Pedagogía Ontopsicológica: una propuesta para la profesión docente*.

- PRONAC n° 098244/Associação Brasileira de Ontopsicología. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicología. <http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/600/Pedagog%c3%ada%20Ontopsicol%c3%b3gica%20una%20propuesta%20para%20la%20profesi%c3%b3n%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tello, C. (2015). *Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica*. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p.80-97. https://www.researchgate.net/publication/284371838_Politicasc_educativas_educacion_superior_y_proceso_de_Bolonia_en_Latinoamerica
- Tuning. (2011). *América latina – Competencias. Innovación Educativa y Social*. http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=222
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198931?posInSet=1&queryId=N-EXPLORRE-f679dcba-9576-4db6-9f91-1c71f687b594>
- Universidad de Cartagena. (2018). *Plan de Desarrollo Estratégico 2018 - 2022*. Educación pública con calidad. Cartagena de Indias- Colombia. <https://www.unicartagena.edu.co/plan-de-desarrollo-institucional-2018-2022>
- Vásquez, T., Brovotto, J., Michelini, F., Macchi, Y., y Garibaldi, L. (2007). *Educación y MERCOSUR*. Uruguay: Ministerio de Educación y Ciencia
- Westerheijden, D., Stensaker, B., y Rosa, M. (ed.) (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Netherlands: Springer.
- Writersky, S (2020) *QS Rankings Latin America- Methodology*. En: QS Top Universities, Reino Unido: Quacquarelli Symonds Limited <https://www.topuniversities.com/latin-america-rankings/methodology>
- Yáñez, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover*

el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. En: Cuadernos Monográficos del ICE (Vol. 12). España: Universidad de Deusto.

MÉXICO

Evaluación del modelo educativo con base en la percepción de los docentes en la Universidad Autónoma de Baja California

**Edna Luna Serrano*

**Armandina Serna Rodríguez*

INTRODUCCIÓN

La educación superior (ES) se reconoce como un bien público y como un derecho fundamental (UNESCO, 2015). En consecuencia, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es uno de los objetivos de la agenda 2030 (ONU, 2015). En este contexto, la evaluación se ha configurado como una estrategia privilegiada en el cumplimiento de las metas educativas.

Es ampliamente reconocido el papel preponderante que tiene el profesorado para el logro de los propósitos educativos, donde se asume que la práctica docente tiene un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018). De igual manera, la evaluación de la docencia se estima como una estrategia poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los trabajos de investigación desarrollados en México desde 1996 por los integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (Luna, Rueda, y Arbesú, 2006) y por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia [RIED] (RIED, 2008) han mostrado tanto la complejidad de la docencia y su evaluación, como la necesidad de estudiar el contexto institucional donde se desarrolla la función docente. Al ubicar el contexto institucional como un elemento que influye en la docencia, se asume que la enseñanza de calidad no es responsabilidad única del profesorado (Jornet, Perales y González Such, 2020).

Los estudios sobre las condiciones institucionales que inciden en la actividad docente han hecho patente en diversos contextos institucionales de

* UABC, Universidad Autónoma de Baja California.

Latinoamérica y España la forma como las políticas educativas nacionales delimitan la actividad docente. De igual manera, se ha documentado los diversos elementos del entorno institucional que facilitan u obstaculizan el trabajo docente. Al respecto, el trabajo de Fernández y García (2019) documenta el caso argentino; Salazar *et al.* (2019) analizan las condiciones en una universidad chilena; Munera *et al.* (2019) la situación en universidades colombianas; y González Such, Jornet y Bakieva (2019) dan cuenta de las condiciones para el desarrollo de la docencia en la Universidad de Valencia. En el mismo sentido, en relación con el ámbito mexicano se encuentran los trabajos de Cisneros *et al.* (2019); Luna (2019a), y Rueda y Sánchez (2019).

Por otra parte, los diversos programas que una institución de educación superior (IES) pone a disposición del profesorado para el desarrollo de la función docente, y de los estudiantes para su tránsito en la universidad, se concretan en el modelo educativo. Un modelo educativo “es un esquema teórico que presenta de manera sintética el enfoque educativo de una institución y permite visualizar sus fundamentos, estructura y métodos, y con ello establece las bases para su instrumentación” (Fresán *et al.* 2017, p. 16). Además, el modelo educativo sirve de referencia para todas las funciones que cumple la IES (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), con el fin de hacer realidad su proyecto educativo (Tünnerman, 2008). Por tanto, el constructo modelo educativo articula, por un lado, el conjunto de programas dirigidos a la atención de los estudiantes; y por otro, los destinados al profesorado que orientan su actividad docente.

En México, la concreción de los modelos educativos se generalizó a partir del 2006, año en que distintas IES publicaron sus modelos (Fresán *et al.*, 2017). Después de más de una década de su implementación, en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se han desarrollado ejercicios de evaluación del funcionamiento de los distintos programas que integran al modelo educativo en torno a la formación integral de los estudiantes, su permanencia, tránsito y egreso, con el fin de mejorar su ejecución y resultados (Luna, 2019b).

Asimismo, en la perspectiva de que el desempeño docente no depende únicamente de las características particulares del profesorado, se considera necesario indagar de forma sistemática los factores contextuales de enseñanza. El propósito de este capítulo es presentar la aproximación

metodológica de una evaluación formativa del modelo educativo con base en la percepción de los docentes de la UABC.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

La UABC es la institución de educación superior pública más importante de Baja California. Una de sus características es la búsqueda de la calidad a través de evaluaciones externas como son la acreditación de los programas educativos y la adscripción a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior¹ (PRODEP).

En el segundo periodo de 2020 ofertó 135 programas de licenciatura (100% acreditados), agrupados en las áreas de conocimiento de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología; Ciencias Económicas Administrativas; Ciencias de la Salud; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Educación y Humanidades; Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Exactas, además de 70 programas de posgrado.

En este mismo periodo la matrícula de estudiantes de licenciatura fue de 64 173 y 1563 de posgrado, en total 65 736 estudiantes. Asimismo, cuenta con 1 336 PTC (22% de la planta docente), de ellos 941 (70.43%) cuenta con el reconocimiento del perfil deseable² del PRODEP; 868 (65%) realizan tareas de investigación articulados en cuerpos académicos³ (CA) y 522 (39%) forman parte del Sistema Nacional de Investigadores⁴ [SNI] (UABC, 2021a).

En 2006 la UABC adoptó un modelo educativo con la modalidad de enseñanza por competencias. Desde esa fecha se ha impulsado la consolidación de los programas y el modelo educativo, el cual fue reestructurado en 2013 (UABC, 2013).

1 En 1996 surge el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, a partir de 2014 se convierte en PRODEP.

2 El Perfil Deseable es un reconocimiento en el marco del PRODEP a los profesores de tiempo completo con formación de posgrado, que realizan funciones de docencia e investigación con una distribución equilibrada de tiempo.

3 En el ámbito del PRODEP los CA son grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos.

4 El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) instituyó en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.

En la consideración de que la calidad de la enseñanza involucra no solo la interacción entre el profesor y el alumno, sino también comprende el conjunto de programas dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional, el objetivo general fue presentar la aproximación metodológica de una evaluación formativa del modelo educativo con base en la percepción de los docentes de una universidad pública. Con este fin se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar los componentes esenciales del modelo educativo de la UABC dirigidos a los docentes; 2. Desarrollar el instrumento de evaluación formativa del modelo educativo de la universidad; y 3. Evaluar el modelo educativo con base en la opinión de los docentes.

MÉTODO

El presente trabajo se ubica en el campo de la evaluación educativa y corresponde a un estudio de caso diseñado desde el enfoque de evaluación comprensiva. Se utilizaron técnicas de análisis de contenido desde la perspectiva de Holsti (1969) y grupos de discusión en los que se buscó el acuerdo intersubjetivo de los participantes (Jornet *et al.*, 2015), así como técnicas psicométricas para el desarrollo del cuestionario.

Participantes. A lo largo del trabajo se contó con la participación de dos grupos de informantes: jueces expertos y usuarios.

1. *Jueces expertos*, integrado por tres funcionarios de la administración central responsables del diseño e implementación de los programas relativos a la función docente; así como del director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. El criterio de invitación obedeció a que son los responsables institucionales de la operación de los programas.
2. *Usuarios*, conformado por dos tipos de usuarios: usuarios especializados y usuarios de base. El tipo de usuarios especializados estuvo integrado por seis jefes de departamento, quienes coordinaron la implementación de los programas en cada uno de los tres campus de la universidad; y 20 usuarios de base, docentes de las facultades de

Ciencias Administrativas, Ciencias Químicas, Ciencias Humanas, Enología y Gastronomía, Ingeniería, Idiomas, Medicina y Turismo.

En la integración de los grupos de participantes se propuso incluir informantes con diferentes niveles de responsabilidad institucional y diversidad del conocimiento respecto al objeto de estudio (Cabero y Llorente, 2013; Lynn, 1986); y dado que no existe acuerdo respecto al número de participantes (Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa, 2003) se optó por incluir diversidad de experiencias prácticas en función del contexto universitario.

La muestra por autoselección de 606 docentes corresponde al segundo periodo semestral de 2016, de todas las áreas de conocimiento de la UABC (Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciencias Sociales, y Ciencias Económicas y Administrativas).

Materiales. Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2018), “Acuerdo que establece los lineamientos generales para la operación de las tutorías académicas” (UABC, 2012), modelo educativo (UABC, 2013) y Reglamento General de Bibliotecas.

Instrumentos de recogida de información. Se desarrollaron dos formularios de validación. El formulario uno correspondió a la matriz de planeación del instrumento que incluye la valoración de cada dimensión, categoría, indicadores y reactivos en función de su relevancia (grado en que la información contenida en el indicador es importante para evaluar la dimensión correspondiente); claridad (grado en que el indicador comunica de manera clara y directa la información; es decir, que no admite más de una interpretación posible); y suficiencia (grado en que se incluyen los indicadores necesarios para evaluar cada dimensión) (Sireci y Faulner-Bond, 2014); en una escala de 4 a 1, en la que 4 representa la máxima valoración y 1 la mínima. El formulario dos se utilizó para el cuestionario, por lo que incluyó los reactivos correspondientes a cada dimensión, de acuerdo con los criterios de relevancia, claridad y suficiencia, además de un sistema electrónico de captura de la información derivada de cada formulario.

El trabajo se desarrolló a través de tres etapas. Etapa 1. Identificación de los componentes esenciales del modelo educativo orientados a la función docente; Etapa 2. Desarrollo del instrumento de evaluación formativa del

modelo educativo dirigido a los docentes; y Etapa 3. Reporte de la experiencia de evaluación del modelo educativo.

Etapa 1. Identificación de los componentes del modelo educativo relacionados con la función docente

En esta etapa el objetivo específico fue identificar los componentes esenciales del modelo educativo dirigidos a la función docente. Los participantes fueron el grupo de jueces expertos.

Procedimiento

El estudio se realizó con base en la propuesta de Rueda *et al.* (2014), quienes postularon una propuesta analítica que identifica niveles meso y micro para acercarse al análisis del contexto institucional. El nivel meso se encuentra conformado por las condiciones institucionales que configuran la actividad de los docentes como son: los planes y programas institucionales; las condiciones laborales de los docentes; la organización académica; las características del trabajo docente y la infraestructura y equipamiento de la institución. Por su parte, el nivel micro operacionaliza las condiciones del aula que inciden de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje a saber: condiciones institucionales, características del profesor y características del alumno. En consecuencia, se siguió la siguiente estrategia:

Fase 1. Identificación de los componentes que conforman el modelo educativo. Se realizó a través de dos vías. Por un lado, se analizó el modelo educativo con el propósito de ubicar los programas y elementos que lo integran; y por otro, se efectuó una búsqueda exhaustiva en la página de Internet de la universidad para identificar los programas y elementos relacionados con la función docente.

Fase 2. Caracterización de los componentes. Con el propósito de delimitar la finalidad de los componentes esenciales, los documentos fueron analizados con base en la estrategia de análisis de contenido inductivo. De forma general, el procedimiento consistió en: a) En cada material se identificaron secciones específicas en relación con el tema objeto de estudio: la función docente; b) Separación de las unidades de análisis,

se consideraron los fragmentos del texto que aluden a los temas objeto de estudio; c) Identificación de las dimensiones, subdimensiones, categorías y subcategorías de acuerdo con los criterios establecidos por Holsti (1969); esto es, cumplir con los requisitos de *exhaustividad* (cubrir todas las unidades de análisis), *exclusión mutua* (un segmento de texto no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría) y único principio clasificatorio (las categorías deben elaborarse de acuerdo con un solo criterio de ordenación y clasificación). Así, las unidades de análisis se ubicaron en diferentes dimensiones, subdimensiones, categorías y subcategorías dependiendo de su significado.

Etapa 2. Desarrollo del cuestionario de evaluación del modelo educativo dirigido a los docentes

Los participantes involucrados en el desarrollo del cuestionario fueron los jueces expertos y los usuarios especializados y de base.

Instrumentos de recogida de información. Se desarrollaron dos formularios de validación. El formulario uno correspondió a la matriz de planeación del instrumento que incluye la valoración de cada dimensión, categoría, indicadores y reactivos en función de su *relevancia* (grado en que la información contenida en el indicador es importante para evaluar la dimensión correspondiente); *claridad* (grado en que el indicador comunica de manera clara y directa la información; es decir, que no admite más de una interpretación posible); y *suficiencia* (grado en que se incluyen los indicadores necesarios para evaluar cada dimensión) (Sireci y Faulkner-Bond, 2014); en una escala de 4 a 1, en la que 4 representa la máxima valoración y 1 la mínima. El formulario dos se utilizó para el cuestionario, por lo que incluyó los reactivos correspondientes a cada dimensión, de acuerdo con los criterios de relevancia, claridad y suficiencia; además de un sistema de captura electrónico de la información derivada de cada formulario.

Materiales. Se utilizaron, por un lado, el producto derivado de la etapa anterior (tabla 1) y, por otro, los documentos que norman cada dimensión. Además, se emplearon grabadoras de audio para registrar las sesiones de trabajo.

Procedimiento

Fase 1. Desarrollo de la matriz de planeación del cuestionario. La matriz se estructuró de la siguiente forma: a partir de cada dimensión (tabla 1), se derivaron categorías e indicadores y se desarrollaron los reactivos en forma de proposiciones. El contenido integrado en las categorías e indicadores procedió del análisis inductivo de los documentos normativos de cada programa. El análisis privilegió identificar las unidades esenciales que definen a cada dimensión (ver tabla 1), en la consideración de que cada dimensión se encuentra estructurada por un número finito de unidades, de las cuales unas son esenciales y otras colaterales (Gresham, 1989). De acuerdo con esta lógica, se realizó la primera versión de la matriz de planeación del instrumento.

TABLA 1. Dimensiones del cuestionario de evaluación del modelo educativo, dirigida a los docentes

| Dimensiones | Descripción |
|--|--|
| 1. Planes y programas institucionales | Incluye aspectos relacionados con el conocimiento de los docentes sobre el modelo educativo de la UABC y el programa académico donde desarrollan su práctica, así como de los programas institucionales que apoyan su ejercicio. |
| 2. Servicios, infraestructura y equipamiento | Integra los elementos relacionados con los servicios bibliotecarios, el equipo de cómputo y <i>software</i> disponible que favorecen el trabajo de los docentes. |
| 3. Organización académica | Contiene aspectos relacionados con la organización de la carga horaria del docente y su participación en la organización de actividades extracurriculares de formación. |
| 4. Programa educativo | Comprende los elementos relacionados con las características del programa de estudios en el que se desarrolla la práctica docente. |
| 5. Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje | Incluye los aspectos estructurales que condicionan la intervención didáctica. Es decir, los elementos empleados por los docentes que inciden de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| 6. Conformación y características de los grupos de estudiantes | Alude a la conformación de los grupos de estudiantes, en cuanto a la cantidad por grupo, inclusión de estudiantes con capacidades diferentes y respeto a la diversidad cultural. |
| 7. Características de los docentes | Constituye las características del perfil profesional del docente y su compromiso con la labor docente. |

FUENTE: Elaboración propia con base en la propuesta de Rueda *et al.* (2014).

Fase 2. Validación de contenido. El proceso de validación de contenido de la matriz de planeación se desarrolló en dos etapas: Etapa 1. El

comité de expertos valoró la matriz de planeación, se les pidió que revisaran cada elemento de la planeación (dimensiones, categorías, indicadores y reactivos) de acuerdo a los criterios de relevancia, claridad y suficiencia. Se llevaron a cabo sesiones de trabajo colegiado donde el procedimiento general consistió en: proporcionar una explicación de la tarea a realizar y del formulario de trabajo; capturar y procesar en un documento electrónico Excel diseñado ex profeso las respuestas de los jueces, a partir del cual se calcularon los promedios de calificación proporcionados a cada elemento (escala de 4 a 1). Los elementos cuestionados por los jueces fueron sometidos a discusión grupal, donde se privilegió llegar a consensos sobre las modificaciones a realizar. Cada dimensión se validó de manera secuencial. Así se elaboró la segunda versión de la matriz de planeación a partir de la cual se estructuró el cuestionario. Etapa 2. Validación por los usuarios especializados y de base de la segunda versión del cuestionario. El formulario de validación incluyó los componentes del cuestionario; es decir, dimensiones y reactivos. La valoración siguió la misma dinámica descrita con anterioridad. El cuestionario se modificó en función de las observaciones acordadas por consenso. El producto de esta etapa es la tercera versión del cuestionario.

Fase 3. Análisis de consistencia interna. Se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de los puntajes con el *software* SPSS (versión 17). Los puntajes corresponden a la aplicación de la prueba descrita en la Etapa 3.

Etapa 3. Evaluación del modelo educativo con base en la opinión de los docentes

La aplicación del cuestionario fue de tipo censal en formato electrónico de escritorio. La convocatoria la realizó la Coordinación de Formación Básica a través de los directores de las unidades académicas de la UABC. El periodo de aplicación fue en promedio de un mes. En el procesamiento de la información se calculó el porcentaje de acuerdo por dimensión y reactivos de la muestra y submuestras; así como el correspondiente a la sección de datos generales.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a cada etapa.

Etapa 1. Identificación de los componentes del modelo educativo relacionados con la función docente

Se derivaron los siguientes componentes: 1. Planes y programas institucionales; 2. Servicios, infraestructura y equipamiento; 3. Organización académica; 4. Programa educativo; 5. Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 6. Conformación y características de los grupos de estudiantes; y 7. Características de los docentes (ver tabla 1).

Etapa 2. Desarrollo del cuestionario de evaluación del modelo educativo dirigido a los docentes

En el proceso de construcción de los acuerdos con los usuarios sobre las unidades esenciales a incluir en el cuestionario se convinieron modificaciones de fondo relativas a la inclusión u omisión de unidades. Así, el cuestionario quedó integrado por siete dimensiones y 78 reactivos, además de una sección de datos generales que permitió identificar el programa de estudio clasificado por área de conocimiento y características personales del profesorado (tabla 2). La consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario registró un índice de 0.997. De manera general, las dimensiones reportaron índices de 0.95.

TABLA 2. Características del cuestionario

| Característica | Definición |
|----------------------|---|
| Nombre | Cuestionario de evaluación del modelo educativo de la UABC. Dirigido a los docentes |
| Población objetivo | Docentes |
| Uso | Evaluación formativa |
| Forma de administrar | Plataforma en línea |
| Usuarios | Directivos de la IES y profesorado |

| Característica | Definición |
|--|--|
| Integración | |
| Dimensiones | Ítems |
| 1. Planes y programas institucionales | 18 |
| 2. Servicios, infraestructura y equipamiento | 14 |
| 3. Organización académica | 5 |
| 4. Programa educativo | 15 |
| 5. Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje | 8 |
| 6. Conformación y características de los grupos de estudiantes | 10 |
| 7. Características de los docentes | 8 |
| Total | 78 |
| Tipo de respuesta | 5. Muy de acuerdo 4. De acuerdo 3. Indiferente 2. En desacuerdo 1. Muy en desacuerdo |

FUENTE: Elaboración propia.

Etapa 3. Evaluación del modelo educativo con base en la opinión de los docentes

Los resultados se organizaron en dos secciones que corresponden a los estratos objeto de estudio: la muestra y la agrupación de los programas por campus. Esta lógica tiene el propósito de presentar la información global de la UABC, así como las particularidades de cada uno de los campus. La distribución de los participantes por campus fue de la siguiente manera: Mexicali 239 (39.43%); Tijuana 249 (41.11%); y Ensenada 118 (19.46%).

Características de los docentes. La muestra se conformó por el 50% tanto de hombres como de mujeres. Respecto a la edad, el 43.23% de los docentes encuestados se ubicó entre los 26 y los 40 años de edad, el 51.16% entre los 41 y los 60 años, y el 5.61% restante se encuentra entre los 61 y los 80 años. En cuanto al grado académico máximo, el 50.33% posee el grado de maestría, 26.40% doctorado, 18.81% licenciatura, y el 4.45% restante indicó tener alguna especialidad. Además, el 95% reportó que posee la formación pedagógica necesaria para impartir sus clases, mientras que el 5% restante señaló que no es así.

Con relación a los años de experiencia docente, el 62.54% indicó que tiene 8 o más años de experiencia docente, el 24.09% entre 4 y 7 años, el 10.36% entre 1 y 3 años, y el 2.97% restante menos de 1 año.

En la aplicación del cuestionario se buscó representatividad de la población de docentes, tanto de tiempo completo como profesores de asignatura y técnicos académicos, con el fin de conocer los resultados en contexto. De acuerdo con los datos recabados, el 44.05% indicó ser profesor de asignatura, el 43.39% profesor de tiempo completo, y el 12.54% restante técnico académico. Acerca del promedio de horas de docencia a la semana, el 31.18% de los docentes reportó un promedio entre 18 y 22 horas, el 26.73% entre 12 y 16 horas, el 16.17% entre 6 y 10 horas, el 14.19% entre 2 y 6 horas y el 9.48% restante entre 24 y 28 horas.

Por otra parte, el 37% de los docentes encuestados señaló contar con el Perfil PRODEP, mientras que el 63% restante no cuenta con dicho perfil. El 13% de los docentes mencionó que es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mientras que el 87% restante indicó que no lo es. A su vez, el 79% de los docentes exteriorizó poseer experiencia docente fuera de la UABC, mientras que el 21% restante informó que no la tiene.

Los resultados correspondientes a la muestra para cada dimensión se concentran en la tabla 3, donde la percepción de los docentes se expresó con base en el porcentaje de acuerdo. De esta manera se puede observar que las dimensiones *programa educativo* y *elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje* tienen la mejor valoración y es buena. En aceptable se encuentran: *conformación y características de los grupos de estudiantes*, *planes y programas institucionales* y *organización académica*, y en regular: *servicios, infraestructura y equipamiento*.

TABLA 3. Porcentaje de acuerdo de la muestra sobre el funcionamiento de los programas

| Dimensiones | Acuerdo |
|---|---------|
| Programa educativo | 93% |
| Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje | 83% |
| Conformación y características de los grupos de estudiantes | 79% |
| Planes y programas institucionales | 79% |
| Organización académica | 77% |
| Servicios, infraestructura y equipamiento | 66% |

FUENTE: Elaboración propia.

TABLA 4. Porcentaje de acuerdo de las submuestras sobre el funcionamiento de los programas

| Dimensiones | Mexicali | | Tijuana | | Ensenada | |
|---|----------|------|---------|------|----------|------|
| | PTC | Asig | PTC | Asig | PTC | Asig |
| Programa educativo | 94% | 94% | 94% | 91% | 90% | 92% |
| Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje | 84% | 84% | 80% | 83% | 85% | 77% |
| Conformación y características de los grupos de estudiantes | 82% | 80% | 80% | 78% | 74% | 68% |
| Planes y programas institucionales | 79% | 78% | 79% | 79% | 76% | 75% |
| Organización académica | 77% | 78% | 79% | 78% | 76% | 69% |
| Servicios, infraestructura y equipamiento | 66% | 70% | 69% | 67% | 59% | 52% |

NOTA: PTC= Profesores de tiempo completo; Asig= profesores de asignatura.

CONSIDERACIONES

Este trabajo parte de reconocer la complejidad de la docencia y su evaluación, así como la necesidad de estudiar el contexto institucional donde se desarrolla la función docente. Desde esta perspectiva, la calidad de la enseñanza involucra no solo la interacción entre el profesor y el alumno, sino que también comprende el conjunto de programas dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional.

De igual manera, asume a la evaluación educativa como necesaria, en la medida que hace posible incrementar la comprensión sobre los estudiantes, el profesorado, los programas y servicios que se ofrecen; así como identificar los resultados y actuar en consecuencia para optimizar el funcionamiento del sistema (Phillips, 2018). En esta perspectiva resulta fundamental la evaluación formativa. Una evaluación es formativa cuando los resultados se utilizan únicamente para retroalimentar el funcionamiento del objeto de evaluación con fines de mejora (Scriven, 1991).

En México, desafortunadamente existen escasas evidencias de trabajos de evaluación sistemática dirigidos a la mejora del funcionamiento de los componentes que integran el modelo educativo de las IES. Se ha privilegiado la evaluación de los programas con una orientación eminentemente sumativa, asociada tanto a bolsas económicas como a prestigio y reconocimiento social (Buendía, Sampedro y Acosta, 2019). Esta dominancia ha limitado la incursión en evaluaciones formativas.

Contar con estrategias de evaluación orientadas a conocer las condiciones de trabajo que regulan la función docente en las IES hace posible generar información contextualizada para la toma de decisiones oportunas y pertinentes respecto a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la experiencia descrita en este trabajo mostró la utilidad de contar con un instrumento de evaluación que brinde información sobre el funcionamiento de las dimensiones que conforman el modelo educativo. La información global derivada de la muestra proporcionó la evaluación de cada dimensión para la institución en su conjunto, y la derivada de las submuestras por campus proporcionó particularidades de los diferentes contextos de aplicación. Así, la evaluación global aportó información a nivel de la institución de las dimensiones que funcionan de manera adecuada, aceptable, regular y deficiente; así como de las unidades críticas que lo integran. Esta información facilitó la toma de medidas remediales a nivel institucional. De igual manera, los resultados por campus permitieron acceder a las peculiaridades de cada contexto y tomar las medidas compensatorias de acuerdo con el mismo. Cabe comentar que en el caso de la UABC se encontró un comportamiento diferencial del funcionamiento de las dimensiones por campus.

Los resultados fueron entregados a los distintos usuarios para su consideración en el diseño e implementación de estrategias de mejoramiento, y se dio de manera institucional un primer seguimiento a la aplicación de estas medidas.

Uno de los grandes retos que enfrentan este tipo de estrategias es su institucionalización, lo que conlleva a consolidar una forma de evaluación formativa orientada a la delimitación de acciones contextualizadas para la mejora de las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nota: Se agradece el financiamiento y gestiones realizados por la Coordinación de Formación Básica de la UABC en los años 2016 y 2017.

REFERENCIAS

- Buendía, E. A., Sampedro, H. J., y Acosta, O. A. (2019). *¿La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de los programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas*. Reencuentro, 68, pp. 58-68. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34030524008.pdf>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7(34), pp. 11-22. <http://www.mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/1175>
- Cisneros, Ch. E., Contreras, E., López, O. J., y Domínguez, C. J. (2019). *Las condiciones institucionales de la docencia en una universidad privada del sureste*. En M. Rueda (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 125-135
- Fernández, L. N., y García, P. (2019). *Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. En M. Rueda (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 37-53.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (eds.) (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. UAM, Unidad Cuajimalpa. http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2017/modelo2017/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- González Such, J., Jornet, M. J., y Bakieva, M. (2019). *Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad de Valencia*. En: M. Rueda (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 95-116

- Gresham, F. (1989). *Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention*. *School Psychology Review*, 18(1), pp. 37-50.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. y Oksa, L. (2003). *Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel*. *International Journal Of Nursing Studies*, 40(6), pp. 619-625. [https://doi:10.1016/S00207489\(03\)00036-1](https://doi:10.1016/S00207489(03)00036-1)
- Jornet, J., Perales, M., y González Such, J. (2020). *El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), pp.233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Jornet, J., González Such, J., Suárez, J., y Perales, J. (2011). *Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. *Revista Bordón*, 63(1), pp. 125-145.
- Krueger, R., y Casey, M. (2015). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Sage.
- Luna, E. (2019a). *Condiciones institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California*. En M. Rueda (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 117-124.
- Luna, E. (2019b). *Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026 <http://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1303/1231>
- Luna, S. E., Rueda, B. M., y Arbesú I. (2006). *Constitución y Desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XI (30), 971-994.
- Lynn, M. (1986). *Determination and quantification of content validity*. *Nursing Research*, 35(6), pp. 382-385.
- Munera, C.L., Bozo, C. A., Lago, V. D., Ospina. R., Bello, G. A., Torregroza, F. E., Lago, F. C., Del Castillo, B. H., Moreno, B. M., Pereira, L. Y., y Zapata, L. C. (2019). *Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas*. En: Rueda, M. (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 71-94.

- Phillips, Denis. (2018). *The many functions of evaluation in education*. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, no. 46. doi:10.14507/epaa.26.3811
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y., y Luna, E. (2014). *Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), pp. 171-183. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3123>
- Rueda, M., y Sánchez, M. (2019). *Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México*. En: M. Rueda (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 137-158.
- Salazar, A. J., González, F. J., Soto, D. M., y Candia, M. R. (2019). *El caso de la Licenciatura en la Universidad de la Frontera*. En: Rueda, M. (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Chile: Ed. Ufro University Press, pp. 55-70.
- Sanz Ponce, R., y González Bertolín, A. (2018). *La educación sigue siendo un "tesoro"*. *Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), pp. 158-174. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.347>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Estados Unidos: Sage.
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). *Validity evidence based on test content*. *Psicothema*, 26(1), pp. 100-107. <https://doi:10.7334/psicothema2013.256>
- Tünnerman, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Hispamer. Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Acuerdo que establece los lineamientos generales para la operación de las tutorías académicas*. http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/Acuerdo_Tutorias.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo Educativo de la UABC*. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. Gaceta UABC. http://sria-gral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021a). *Indicadores institucionales*. <http://www.uabc.mx/planeacion/sii/Alumnos/Retencion> (Consultado: 15 de febrero de 2021).

Universidad Autónoma de Baja California. (2021b). *Anexo estadístico*. Presupuesto general anual de ingresos por fuente de financiamiento. <http://www.uabc.mx/SistemadeConsulta/AnexosInstitucionales/125-IAFF/> (Consultado: 15 de febrero de 2021).

Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia

*Edith J. Cisneros Cohernour

*J. Gabriel Domínguez Castillo

**José Alberto Contreras Eljure

*Julio Vega Cauich

INTRODUCCIÓN

La literatura especializada en el área de la docencia menciona que el sistema educativo tiene varios elementos y cada uno tiene su propia posición especial. Los principales elementos de la educación superior son los profesores, los estudiantes y el entorno educativo. Por lo tanto, un desajuste en cualquiera de estos tres elementos tiene una repercusión en la calidad educativa (Yaghoubi, Salimi y Soltani Zarandi, 2018; Shabani, 2004). Pero ninguno igual al elemento “profesor”, ya que, a través de su desempeño, el sistema educativo aplica su propio rol a los educandos, por lo que la utilidad o esterilización de los programas educativos dependerá de la acción y entrenamiento del docente.

En el concierto mundial, como afirman algunos autores como Luen-go, Luzón y Torres (2008); Rueda *et al.* (2014) y Rueda *et al.* (2019), el desarrollo económico y tecnológico ha modificado las perspectivas de la educación formal y las prácticas y condiciones institucionales de la docencia, a la que desde hace algunos años atrás se le exige que responda a los nuevos desafíos representados por la flexibilidad, la complejidad, la innovación, la autonomía, la producción, la utilización del saber y, recientemente, adaptarse al trabajo en modalidades no convencionales como consecuencias de la pandemia de COVID-19 que ha azotado al mundo entero. Ante los cambios globales se pone de manifiesto la crisis escolar y surgen nuevas exigencias hacia el sector educativo, donde es particularmente

* UADY, Universidad Autónoma de Yucatán.

** UL, Universidad Latino.

importante redefinir la función docente, mejorar las prácticas pedagógicas actuales y adaptarse a los nuevos entornos y contextos de teletrabajo y teleformación, como un elemento clave para hacer frente a las nuevas exigencias de la dinámica actual.

Las investigaciones recientes han encontrado que durante las últimas décadas la profesión docente ha experimentado varios cambios importantes derivados de las transformaciones socioculturales, económicas y de salud pública, las cuales han implicado una reconceptualización tanto de lo que significa ser maestro como en los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para desempeñar su labor de una forma eficaz, eficiente y pertinente.

En este sentido, existen diversos factores en la literatura especializada que influyen de manera significativa en el desarrollo de la docencia. A continuación, y para enmarcar este estudio, que aborda las prácticas y condiciones institucionales para la docencia de una institución de educación superior, se mencionan algunas de ellas. Por ejemplo, los estudios del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2015) mencionan que, al realizar una revisión de la discusión en torno al desempeño docente, se observa una coincidencia en el planteamiento de la necesidad de combinar aptitudes y destrezas para que los maestros puedan cumplir con las múltiples tareas que hoy tienen encomendadas, sin determinar cuáles son las más importantes y cómo estas impactan en el aprendizaje de los estudiantes. En esta misma línea, Schmelkes (2013) señala que entre más se conozcan las variables que influyen en el desempeño de los profesores, mayores oportunidades se tendrán de mejorarlo, investigarlo y evaluarlo.

Poggi (2006) menciona que el profesor del siglo XXI está enfrentando muchos cambios. Entre ellos se encuentran factores asociados a los requerimientos económicos y políticos de la sociedad, la transformación de las estructuras familiares, la diversidad cultural y el reconocimiento de la labor docente. En esta misma sintonía, al interior de los sistemas educativos cabe considerar grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados, las múltiples influencias de otras agencias socializadoras en ellos, la incorporación de nuevas generaciones de docentes, y otras más específicas y de reciente impacto, como las brechas digitales en el confinamiento, los procesos de la cuarta revolución

industrial (inteligencia artificial, *big data* y la realidad virtual) y el aprendizaje a distancia a causa de la pandemia.

Jornet *et al.* (2014), y Canales y Rueda (2014) por su parte identifican factores contextuales sobre la práctica docente. Dichos factores son de carácter interno y externo al sistema educativo y se interrelacionan configurándose unos a partir de otros, influyendo de forma sustantiva en la eficacia y en la dinámica de las organizaciones educativas.

Asimismo, Jornet (2014) distingue cuatro niveles de factores que influyen en el contexto del docente en el desarrollo de los procesos educativos de la institución escolar. El primero es el salón de clases, que involucra al alumnado, la infraestructura y los recursos y materiales. El segundo, el contexto institucional, que incluye el centro escolar, la zona geográfica, así como el sistema educativo. El tercero, el contexto social inmediato, que se refiere al nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, además del aspecto económico de las familias que la componen. Finalmente, el contexto social mediano o lejano, que son las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región, que influyen tanto en el profesor como en la calidad del ambiente generado en el salón de clase (UNESCO, 2000, 2007; Murillo, 2003).

Además del rol que cumplen los docentes dentro de las instituciones escolares, es conveniente considerar la experiencia de algunas instituciones de educación de países desarrollados (Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica) y algunos estudios relevantes en torno al contexto (Volet, 2001; Hall y Kidman, 2004; Fenwick y Cooper, 2013; Canales y Rueda, 2014; Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014; INEE, 2015; Morris y Tsakissiris, 2017; Mavuru, 2018; Bonderup, Borgen y Harnow, 2018, y Guerra, Leyva y Conzuelo, 2019) en el cual se desarrolla la función docente, sin perder de vista que la profesionalización de la docencia implica un desarrollo sistemático de la educación, donde al decidir qué, cómo y para qué enseñar, se deben tomar en cuenta la dimensión ética, los avances de los conocimientos y los diversos contextos y características culturales en las que se desarrollan las prácticas docentes (Bar, 1999). En consecuencia, se plantea la necesidad de desarrollar acciones encaminadas no solo a la formación y actualización docente, sino al conocimiento de las acciones y retos ante los cuales se encuentran inmersos los docentes del siglo XXI. De esta manera, se reconoce que las instituciones tienen un

papel primordial en el desarrollo de los procesos de formación tanto de alumnos como de docentes.

Conocer las formas y la diversidad de instrumentos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, permite observar y analizar la diversidad de contextos, de retos y de acciones que los docentes emprenden para llevar a cabo prácticas de calidad. Por ello, se retoma un resultado proveniente de una investigación anterior (Financiamiento CONACYT, n.º 61295), en el cual se realizó un diagnóstico nacional del estado de la evaluación de la docencia universitaria en México y se probó un modelo de evaluación de las competencias docentes.

Ahora, de manera particular, en este proyecto se centró el interés en el contexto institucional señalado en el modelo de evaluación de competencias docentes (García-Cabrero *et al.*, 2008). En esta dimensión se evidencia la importancia de profesionalizar las instituciones educativas, realizando un análisis de las acciones que impactan la práctica docente, y ubicando a las políticas, las condiciones institucionales y las prácticas de gestión como factores institucionales que de manera directa inciden sobre la calidad de la enseñanza (Rueda *et al.*, 2010).

Como afirman Rueda *et al.* (2014), la relevancia de este estudio radica en la búsqueda de los nuevos significados de la docencia. Es original porque coloca como escenario fundamental al contexto institucional en el que se desarrolla la función docente, para, de esta manera, indagar los factores institucionales (políticas, condiciones y prácticas de gestión) involucrados en el logro de metas que favorecen la calidad de la enseñanza, el mejoramiento del ambiente y de las condiciones de aprendizaje que trascienden el ámbito de las acciones al interior de las aulas.

La naturaleza comprehensiva del estudio incluye los factores institucionales vinculados a la función docente. Por lo tanto, el diseño de investigación abarca no solo la evaluación de los docentes, sino la evaluación de los programas y de las políticas en torno a la docencia. Además, el estudio comparativo de las condiciones de algunas instituciones iberoamericanas podrá completar el panorama del papel de la docencia en las universidades actuales.

OBJETIVO GENERAL

Identificar los factores institucionales —políticas, condiciones y prácticas de gestión— que promueven la mejora de la calidad de la enseñanza en tres carreras de una universidad privada del sureste mexicano.

OBJETIVOS PARTICULARES

Identificar desde la perspectiva de los principales actores aquellas políticas, prácticas y condiciones institucionales que promuevan un adecuado desarrollo de la función docente en la universidad privada.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Cuáles son las políticas, las prácticas y las condiciones institucionales que promueven un adecuado desarrollo de la función docente en tres carreras de una institución de educación superior del sureste de México?
- ¿Cuáles son las políticas, las prácticas y las condiciones institucionales que obstaculizan el desarrollo de la docencia?

METODOLOGÍA

El ámbito de estudio de la investigación se circunscribió a una universidad privada del sureste de México ubicada en una zona urbana.

Actores participantes. Los participantes fueron coordinadores de programas de licenciatura de tres carreras (Negocios Internacionales, Psicología y Nutrición) de una universidad privada, así como docentes y estudiantes de la dependencia.

Los 81 estudiantes que participaron en el estudio fueron en su mayoría mujeres, lo que en términos de porcentajes representa un 63% de la muestra estudiada (n = 51). El programa educativo con mayor número de participantes fue la Licenciatura en Psicología, seguida por Negocios Internacionales y, finalmente, Nutrición.

La investigación fue evaluativa, en la modalidad de estudio de casos (Popham, 1988; Stake, 1998). En el desarrollo de la investigación: 1. Se

documentaron los factores institucionales en los cuales se desarrolla la función docente, a saber, las políticas, las condiciones, y las prácticas; 2. Se identificaron los escenarios y acciones que favorecen la calidad de la enseñanza; y 3. Se analizaron las situaciones que deberían implementarse para apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Aunque inicialmente se pretendió incluir una universidad pública y una privada, solo se obtuvo autorización de la universidad privada.

Entre las técnicas de recogida de datos utilizados destacan: grupos focales, entrevistas individuales y grupales, así como cuestionarios y análisis de contenido.

EL CASO Y SU CONTEXTO:

LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL SURESTE (UPS)

La cobertura de la educación superior es insuficiente tanto a nivel nacional como estatal. Esto se debe a que la oferta en nivel superior por parte de universidades públicas no se incrementó significativamente en los últimos treinta años, pero sí se produjo un crecimiento en el número de instituciones privadas. En el caso de Yucatán, el análisis del crecimiento de la educación superior en el estado indica que, en los últimos 30 años, ha sido del 330%, principalmente en instituciones de universidades privadas (Subsecretaría de Educación Pública, 2018).

Una de las instituciones privadas que se desarrollaron durante ese periodo de tiempo es la Universidad Privada del Sureste (UPS)¹, creada en el año 2008. La universidad es una institución laica, financiada de forma independiente, que no se encuentra afiliada ni a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ni a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares (FIMPES). Su misión es formar profesionales de excelencia con una sólida formación humanista, científica y tecnológica, y con un alto sentido de responsabilidad social. De acuerdo con su visión, la organización tiene como meta ser una universidad líder en el ámbito nacional e internacional, que contribuya a la generación de conocimiento y a la promoción de valores en la sociedad.

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

¹ Se ha utilizado un pseudónimo para proteger la confidencialidad.

la vivencia plena de los siguientes valores: equidad, ética, honestidad, justicia, respeto, responsabilidad y solidaridad (Modelo educativo institucional, 2008).

En cuanto a su administración académica, la universidad funciona como una asociación civil, que está dentro de un consorcio con varios niveles educativos, desde el preescolar a la educación superior.

En el nivel superior, la organización académico-administrativa de la Universidad la conforman: una Rectoría, la Secretaría Académica de la que dependen la Dirección de Posgrado, la Dirección Académica, la Coordinación de Pedagogía y Diseño Curricular, la Coordinación del Centro de Recursos de Aprendizaje del Idioma Inglés (CRAI), el Departamento de Educación Continua y a Distancia y la Biblioteca; la Secretaría Administrativa de la que dependen Caja, Recepción, Prefectura y Mantenimiento; las áreas de apoyo: Dirección de Promoción y Publicidad con los departamentos de Redes Sociales, Inscripciones y Captación de Alumnos; la Dirección de Emprendedores y Proyectos con el Departamento de Proyectos de Investigación y el Centro Emprendedor; la Dirección de Vinculación, con Vida Universitaria, la Coordinación de Control Escolar, la Coordinación de Informática y la Coordinación Deportiva.

A principios de 2018, la universidad contrató una rectora, cuyas funciones principales son las de promoción de la universidad y atención al público, aunque también está a cargo de la cartera vencida de la universidad. La rectora no lleva a cabo actividades de seguimiento académico, ya que esto es responsabilidad del secretario académico y el jefe de Posgrado.

La Secretaría Académica y la Jefatura de Posgrado están a cargo de la administración y coordinación de programas de licenciatura y posgrado respectivamente, aunque el segundo puesto se encuentra vacante en este momento. Los programas de licenciatura dependen del secretario académico, que trabaja en colaboración con los directores de licenciatura. Todos los cargos directivos son validados y autorizados por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior (SIIES) del Estado de Yucatán.

La universidad tiene 600 estudiantes y 120 profesores, en su mayoría contratados por horas. De hecho, a raíz de la contratación de la rectora, la universidad ha implementado una política de “hora impartida, hora pagada”. Anteriormente, existían para los profesores que impartían más

de cuatro asignaturas y cursos de educación continua beneficios, como vacaciones pagadas y tiempo para asesorías.

La institución se mantiene con ingresos propios, proveniente de colegiaturas, cursos de educación continua, titulaciones (exámenes, obtención de grado) y, adicionalmente, por programas de gobierno. La universidad ha recibido financiamiento del Fondo Nacional de Emprendedores y de CONACYT.

En la contratación del personal, la universidad toma en cuenta su escolaridad, la disciplina que va a impartir y los conocimientos, habilidades y actitudes previstas para el tipo de licenciatura. Las asignaturas son asignadas con base en la formación de los profesores y su experiencia. Asimismo, se toma en consideración los resultados de la evaluación docente. Actualmente, se lleva a cabo la evaluación de profesores dos veces por periodo; es decir, los estudiantes responden un instrumento al inicio y al final del curso. Cabe mencionar que la herramienta evaluativa no ha sido validada de manera estadística.

La universidad ofrece educación superior en los niveles de licenciatura y posgrado, en su modalidad escolarizada, con planes de estudio cuatrimestrales y semestrales. La institución oferta 15 programas, 5 de los cuales son maestrías: Alta Dirección, Tecnología Educativa, Tecnologías para el Aprendizaje, Tecnologías de la Información y Nutrición Aplicada al Síndrome Metabólico, y 10 licenciaturas: Administración, presencial y semipresencial; Gastronomía; Negocios Internacionales; Ventas y Mercadotecnia; Psicología; Nutrición; Enfermería; Educación; Derecho, e Ingeniería de Sistemas. Los planes de estudio se aplican con estricto apego a las normas de la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior, ya que se trata de una universidad privada incorporada a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Esta Secretaría otorga el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a los programas que ofrece la universidad.

Como se indicó anteriormente, este trabajo se centró en las licenciaturas de Nutrición, Psicología y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Sureste de México (UPS), cuyos objetivos se describen a continuación:

Licenciatura en Nutrición

La misión de este programa es formar profesionales del área de la Nutrición con las competencias para evaluar el estado nutricional de la población a nivel individual y grupal; diseñar, ejecutar y valorar programas de orientación nutricional; promocionar estilos de vida saludable integrándose a equipos multidisciplinarios; desarrollar y operar servicios de alimentación, e intervenir en grupos de trabajo a nivel empresarial y de tecnología e innovación de alimentos con responsabilidad social.

La dirección de esta licenciatura tiene a su cargo 12 profesores (83% son mujeres y 17% varones). Para ser contratados se les solicita título y cédula de licenciatura, así como dos años de experiencia laboral y docente. Cabe mencionar que si un maestro cuenta con posgrado se le asignan materias de mayor complejidad. Además de los docentes, se cuenta con una directora de carrera que es responsable de la planificación, coordinación, supervisión y evaluación del trabajo académico.

Licenciatura en Psicología

La misión de este programa es formar profesionales en el área de psicología, capaces de diagnosticar, comprender y proponer soluciones a las problemáticas socioemocionales de la persona en sus diferentes contextos (social, familiar, educativo, organizacional y comunitario), teniendo como principal valor la promoción de la salud mental.

Esta carrera tiene en su plantilla a 14 profesores, de los cuales el 79% son mujeres y el 21% son varones. Para seleccionar a los profesores es indispensable que cuenten con título y cédula de licenciatura, pero es deseable que tengan estudios de posgrado, así como experiencia docente y profesional. Para la asignación de asignaturas el factor de mayor peso es la experiencia en el área a impartir.

Adicionalmente, el programa cuenta con un director, y entre sus funciones destacan las siguientes: coordinar las actividades de la carrera, evaluar el trabajo docente, realizar el seguimiento administrativo de los procesos de la dirección y actualizar los planes y programas académicos.

Licenciatura en Negocios Internacionales

La misión de esta licenciatura es formar profesionales capaces de diseñar, administrar y operar actividades de comercio internacional, aplicando técnicas y procedimientos administrativos y mercadológicos. Esta carrera tiene en su plantilla a 13 profesores, de los cuales el 46% son mujeres y el 54% son varones. Para seleccionar a los profesores es indispensable que cuenten con título y cédula de licenciatura, pero es deseable que tengan estudios de posgrado, así como experiencia docente y laboral. Adicionalmente, la directora de la carrera considera importante para el perfil de los maestros que cuenten con los siguientes atributos: empatía, liderazgo, visión empresarial y organización. De igual manera, en esta dirección se valora la proactividad, el ser extrovertido y la sensibilidad para tratar a sus estudiantes.

Al igual que en las otras carreras, la Licenciatura en Negocios tiene una directora que realiza las siguientes funciones: coordinar las actividades de la carrera, evaluar el trabajo docente, realizar el seguimiento administrativo de los procesos de la dirección y actualizar los planes y programas académicos. Es importante recalcar que esta dirección tiene como característica especial la atención de 5 programas académicos, lo cual compromete su tiempo de atención a estudiantes y profesores, pues en total la dirección cuenta con 29 maestros y 120 estudiantes.

RESULTADOS

Planes, estrategias, actividades vinculadas y acciones especiales

El plan de estudios debe cumplir con los requerimientos que establece la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Cuando el plan requiere modificaciones, los coordinadores de programas y educación continua recaban información de los docentes y otros actores. En el área de negocios, el énfasis de la carrera es en la formación de emprendedores. La institución fomenta el trabajo individual, pero en el caso de actualización de planes y programas se involucra a los docentes. Al inicio del estudio, había una nueva rectora, preocupada por vincular las carreras con el contexto externo a la universidad. En negocios internacionales, esta carrera tiene vinculación con el área empresarial.

Un reto que enfrentaba la rectora era la necesidad de obtener recursos para proveer pintarrones, proyectores multimedia y acceso a bibliotecas virtuales. Los coordinadores de los programas opinaron que “la tecnología para apoyar a los estudiantes estaba disponible, pero se requieren más apoyos tecnológicos para los docentes”. Otro reto para la implementación de planes y programas es el tipo de contratación de los profesores, en su mayoría por horas, como es el caso del programa de Negocios Internacionales.

En cuanto a la evaluación docente, la institución usa un cuestionario que responden los estudiantes al final del semestre. Los docentes que son mejor evaluados son tomados en cuenta para incremento de horas y de su permanencia en la institución.

En relación con las acciones y estrategias implementadas en el caso de las asignaturas en las que existen altos índices de reprobación, el Secretario Académico y el coordinador de carrera hacen un corte al final de cada examen parcial, para identificar a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar. Con base en esto se analiza si el problema es un problema del alumno, del profesor o del programa. El secretario académico, en conjunto con el coordinador de carrera, toma decisiones acerca de cómo apoyar a los estudiantes. No existe un programa de tutorías, pero sí existe acompañamiento académico y el coordinador de programa hace el seguimiento de los alumnos con los profesores, aunque no de forma sistemática. Los estudiantes pueden presentar quejas y sugerencias a la coordinación del programa cuando así lo requieran, tanto de forma presencial como por internet.

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES ACADÉMICOS

Los coordinadores académicos fueron entrevistados en relación con las políticas internacionales, nacionales e institucionales que favorecen (ver figura 1) u obstaculizan el desarrollo de la docencia en la institución (ver figura 2). Al respecto los coordinadores identificaron los siguientes aspectos que influyen positiva o negativamente en el contexto para el desarrollo de la docencia.

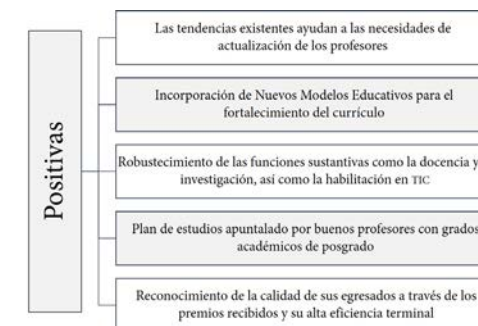
Positivamente

- Las tendencias externas influyen en la necesidad de actualización del personal académico, especialmente en el área de la salud. Los profesores de nutrición tienen que ser acreditados externamente, por la Secretaría de Salud, la de Educación y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La Secretaría de educación evalúa los nuevos programas y establece los lineamientos para su acreditación. Uno de los principales indicadores de calidad son los egresados y los resultados que obtienen en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL).
- La universidad pública estatal tiene un nuevo modelo educativo. Esto influye ya que actualmente la universidad está adoptando un nuevo modelo que, al igual que la universidad estatal, enfatiza un currículo centrado en el aprendizaje del estudiante. De acuerdo con los coordinadores académicos, la universidad pública estatal marca la tendencia a seguir. Varios de los profesores que trabajan en la universidad privada trabajan también en esa universidad y han influido en la adopción del sistema de evaluación docente y su actualización. La universidad privada ha adoptado también el enfoque por competencias. Al tiempo del estudio, se estaba llevando a cabo un taller de formación docente sobre la evaluación del aprendizaje por competencias. De acuerdo con los coordinadores, esto no es impuesto por la institución, sino por la decisión de no quedar atrás en las nuevas tendencias en educación y evaluación.
- La función principal de la universidad es la docencia y la investigación. Esta última, a pesar de ser importante para la dependencia, no se realiza en gran medida y con un gran impacto debido al tipo de contratación y características de los docentes. Además de que solo un número limitado de maestros cuenta con formación y entrenamiento para llevar a cabo actividades relacionadas con la investigación a un buen nivel, por lo que la mayor parte de los docentes solo realiza investigación documental. En algunos cursos, se pide a los estudiantes desarrollar proyectos. En el caso del programa de Negocios Internacionales, los proyectos realizados son investigaciones de tipo conceptual y documental acerca de aspectos relacionados con el

mercado internacional y nacional, pero no se profundiza en el entendimiento de las variables y las causas de los problemas sustanciales y prioritarios. En el caso del programa de Psicología, se han registrado algunos esfuerzos aislados de producción por parte de algunos estudiantes y se estimula la asistencia a congresos locales y, en algunos casos, nacionales, pero es necesario seguir robusteciendo esta actividad para mejorar las competencias entre los educandos.

- El plan de estudios está apoyado por buenos docentes, los profesores se actualizan y tienen un alto sentido de pertenencia a la institución (Nutrición).
- Los egresados han obtenido premios en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL)¹, lo que ha contribuido a la reputación del centro escolar. De acuerdo con los coordinadores esto ayuda a mantener una matrícula de estudiantes constante, a pesar de la situación económica en el Estado.
- Los egresados mantienen contacto con su institución y se insertan fácilmente al mercado laboral. De acuerdo con el seguimiento de egresados, varios de ellos han obtenido puestos bien remunerados, lo que contribuye de forma positiva a la demanda de las carreras.
- La universidad tiene una Licenciatura en Sistemas y Posgrado en esta área. Se fomenta el uso de plataformas educativas (Moodle), para capacitar a los docentes.

FIGURA 1. Políticas internacionales, nacionales e institucionales que favorecen el desarrollo de la docencia



FUENTE: Elaboración propia.

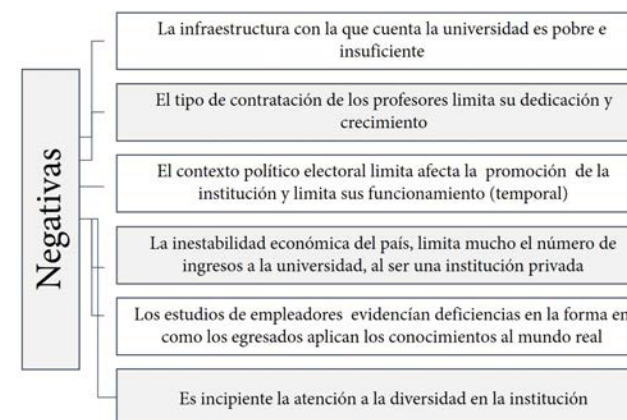
¹ Esta es una prueba estandarizada y especializada que evalúa los resultados del proceso educativo en el nivel superior. La prueba tiene alcance nacional e institucional.

Negativamente

- La infraestructura de la universidad requiere mejorar. Por ejemplo, la institución cuenta con laboratorios, pero no están bien equipados. En el caso de Nutrición se necesitan simuladores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario también contar con simulacros de consultas reales para los estudiantes en esta área.
- El tipo de contratación de los docentes limita, en las nuevas contrataciones, el tiempo que ellos puedan dedicarle a los estudiantes. Los nuevos contratos son por horas, sin prestaciones y sin derecho a vacaciones. El pago es por honorarios y hay profesores que trabajan en tres centros para completar su ingreso. Esta política se ha incrementado desde el cambio en la rectoría de la universidad. La nueva política ha resultado en incremento en la rotación del personal y la pérdida de muy buenos profesores. Los coordinadores concuerdan en que es necesario cambiar esta política para lograr la movilidad del personal docente, mantener un currículo flexible e implementar adecuadamente el modelo educativo, sobre todo para crear un sistema de tutorías.
- La institución se ve afectada por el contexto político, ya que cuando hay cambios electorales es necesario tomar en cuenta cómo esto afecta el contexto estatal. Este contexto se toma en cuenta para determinar, por ejemplo, el presupuesto para promoción y publicidad, o el tiempo en que se llevan a cabo las campañas publicitarias.
- Otro aspecto que influye negativamente en el número de aspirantes es la situación económica del país. La población ha disminuido su poder adquisitivo y esto se refleja en la deserción escolar. Varios de los estudiantes de la escuela estudian y trabajan, y el número de estudiantes que deserta se ha incrementado en los últimos años.
- La universidad ha recibido retroalimentación de empresas en relación con la carrera de Negocios, indicando que los estudiantes de su institución y de otras instituciones de educación superior llegan a las empresas con conocimientos, pero no saben cómo aplicarlo al mundo real. Por eso, ahora han incrementado el número de proyectos de vinculación entre la facultad y las empresas, como parte de los criterios de calificación de los estudiantes en su plan de estudios (70%). Los exámenes de conocimientos son solo el 30% de los criterios de evaluación.

- En relación con la atención a la diversidad e inclusión, los coordinadores perciben que hay alumnos con necesidades especiales, pero los docentes requieren prepararse para atender mejor sus necesidades. Esta es percibida como un área de oportunidad.

FIGURA 2. Políticas internacionales, nacionales e institucionales que obstaculizan el desarrollo de la docencia



FUENTE: Elaboración propia.

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

A continuación, en la figura 3, se presentan las principales políticas y prácticas para el desarrollo de la docencia desde la perspectiva de los profesores.

Los profesores que participaron en el estudio fueron todos contratados por horas. Estos profesores indicaron que al menos existen cuatro documentos relacionados con los planes de estudio en la institución que se necesitan socializar para un mayor conocimiento y entendimiento de los académicos. Los documentos a los cuales hacen referencia son los siguientes: formatos de planeación, el contrato, el reglamento y el plan de estudios. En general, ellos no conocen con profundidad estos documentos, ya que esta información está bajo el control de los coordinadores académicos, así como de algunos profesores que han participado en su modificación.

- Respecto a la participación de los y las docentes en la construcción del proyecto educativo, solo algunos profesores han sido invitados

a realizar aportaciones al plan de estudios y al desarrollo de cartas descriptivas de asignaturas. Esto se hace de manera voluntaria con el apoyo de otros profesores a través de reuniones con el coordinador para llegar a acuerdos que permitan actualizar y modificar el plan ya establecido.

- Los profesores consideran que un aspecto positivo en cuanto a la implementación del plan de estudios es que cuentan con libertad de cátedra, lo que les permite actualizar el currículo cuando se requiera.
- Entre los aspectos negativos de las políticas y prácticas institucionales, mencionaron el tipo de contratación y la falta de seguridad laboral, y la falta de espacios para la convivencia entre el personal. Recomendaron mejorar la comunicación institucional, la actualización del personal docente en la disciplina que imparten y la retroalimentación de los resultados de la evaluación docente.
- Se encontró que, en la Facultad de Nutrición, seguida de la de Psicología y, por último, la de Negocios Internacionales, existen diferentes percepciones en relación con la cohesión social entre el personal y el tipo de contratación de este. La Facultad de Nutrición es aquella en que se percibe un mayor grado de cohesión y sentido de pertenencia. Esto puede deberse a que esta es la facultad con menor número de profesores contratados por horas.

FIGURA 3. Políticas y prácticas para el desarrollo de la docencia desde la perspectiva de los profesores



FUENTE: Elaboración propia.

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Seguidamente, en la figura 4, y con base en los resultados de la encuesta a estudiantes de las tres licenciaturas, se describen las políticas y prácticas que favorecen o limitan el desarrollo de la docencia.

Favorecen a la docencia

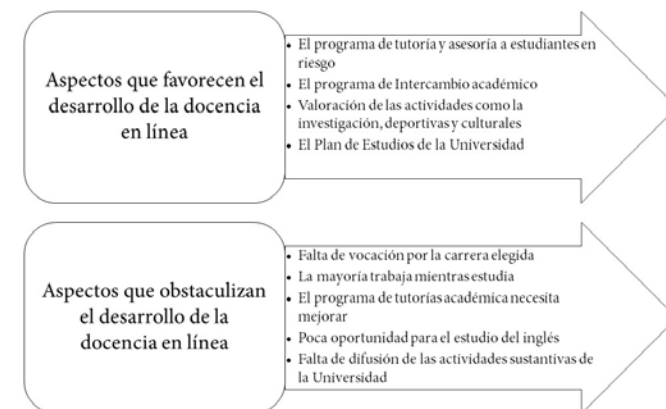
- Uno de los aspectos identificados por los estudiantes como favorables al desarrollo de la docencia son las tutorías que proporcionan algunos profesores. Los educandos también indicaron que es necesario contar con un programa de orientación educativa y psicopedagógica, que los ayude a resolver diversas problemáticas personales que enfrentan.
- En relación con las asesorías académicas, los estudiantes indicaron que desean contar con estas asesorías para mejorar su desempeño académico.
- Los estudiantes valoran también el programa de intercambio estudiantil como parte de su formación integral. Sin embargo, pocos están informados de estos programas, las convocatorias no son claras, y es necesario que la atención de los encargados del programa facilite el proceso.
- En cuanto a las actividades de investigación, culturales y deportivas, la gran mayoría de los estudiantes valora la contribución a su formación académica de estas tres actividades.
- Con respecto a la formación profesional y vinculación, esta es una de las dimensiones mejor valoradas; los estudiantes afirman estar satisfechos con su formación profesional y la vinculación de su plan de estudios.
- La dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje fue evaluada de forma positiva. Los estudiantes perciben la importancia de que su licenciatura esté acreditada, que cuente con aulas para sus clases, que exista respeto por parte de sus docentes hacia ellos, que los académicos cuenten con los conocimientos y experiencia requeridos y que el tamaño del grupo sea el adecuado.

Obstaculizan la docencia

- No todos los estudiantes que asisten al centro escolar tienen vocación por la carrera que escogieron. De acuerdo con los resultados de la encuesta solo cuatro de cada diez estudiantes encuestados mencionaron que la carrera que estudiaban era su primera opción, siendo en su mayoría de ellos estudiantes regulares, que no hablan una lengua indígena y que casi la mitad de ellos trabaja además de estudiar. De acuerdo con los coordinadores de carrera, esto puede deberse a que muchos estudiantes de la universidad son estudiantes que antes intentaron ingresar a la universidad pública estatal y no obtuvieron acceso en la carrera que habían seleccionado previamente.
- Asimismo, la mayoría de los estudiantes estudia y trabaja. El 50% trabaja hasta 10 horas por semana, el 16.2% trabaja entre 11 a 15 horas por semana, en tanto que el 27% trabaja más de 20 horas por semana.
- Aunque los estudiantes valoran la tutoría que reciben de forma individual de algunos de sus profesores, afirman que la institución requiere un Sistema Integral de Tutorías (SIT),
- En relación con las asesorías académicas, gran parte de los alumnos manifestaron que en su unidad académica no se ofrecen estos servicios.
- Prácticamente la mitad está informada de la oferta de cursos y actividades de investigación, culturales y deportivas que ofrece su universidad. Esta es un área que los estudiantes desean que mejore.
- Aunque una gran proporción de estudiantes perciben la importancia de dominar una lengua extranjera para su formación, menos de la mitad considera que en su campus se brinda la oportunidad de aprenderla.
- En relación con los servicios bibliotecarios, el 50% de los estudiantes indicó estar satisfecho y el otro 50%, insatisfecho.
- Los servicios de cómputo fueron los peor evaluados, en especial porque los alumnos no perciben que las impresoras cuenten con las características necesarias y el número suficiente para cubrir sus necesidades. En contraparte, lo mejor evaluado fueron los horarios, el *software* vigente, el acceso a internet, las instalaciones y las computadoras.

- En relación con los laboratorios, estos fueron evaluados de forma negativa, porque los alumnos no consideran que se cuente con el equipo necesario y actualizado; aunque los estudiantes reconocieron que están informados sobre su reglamento y que el equipo permite cubrir sus prácticas académicas.
 - En la dimensión relacionada con los procesos de enseñanza–aprendizaje, los estudiantes indicaron que sus salones cuentan con problemas para conectarse a la red inalámbrica y que el mobiliario no siempre se encuentra en buenas condiciones.
- Asimismo, los estudiantes hicieron comentarios de información no contenida en el cuestionario que es necesario mejorar, como elementos del contexto.
- Falta de comunicación entre los maestros y los estudiantes, y necesidad de integrar grupos de trabajo en equipo para mejorar el funcionamiento en el aula, además de acercarse a conocer las problemáticas de los alumnos y no simplemente juzgarlos o exigirles, cuando algunos maestros en vez de dar clases, van a contar sus problemas personales y a expresar sus frustraciones frente a los estudiantes.

FIGURA 4. Políticas y prácticas que favorecen y obstaculizan el desarrollo de la docencia desde la perspectiva de los alumnos.



FUENTE: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio indican que existen políticas y prácticas que influyen en el desarrollo de la docencia a nivel de la organización escolar. Aunque los coordinadores académicos perciben que existe influencia del contexto externo, principalmente de la principal universidad estatal pública en la comunidad, su principal influencia a nivel nacional permea de las políticas que establece la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado para la acreditación y evaluación de sus programas.

En relación con las políticas y prácticas institucionales, se encontró, en general, una evaluación positiva. La única dimensión que se consideró estadísticamente significativa con relación al desempeño de los estudiantes fue la de asesorías académicas. Esta correlación fue inversamente proporcional: mientras mejor valoraron los estudiantes este programa, menores fueron sus calificaciones. Sin embargo, esto puede deberse a que son los estudiantes que tienen menores calificaciones los que suelen utilizar este tipo de servicios y no necesariamente los estudiantes con mejores promedios. Por lo tanto, son los estudiantes con promedios más bajos los que posiblemente tengan una percepción más realista del programa de asesorías académicas de la institución.

Los grupos de enfoque con estudiantes indicaron que los elementos más importantes para su aprendizaje involucraban la vinculación de las actividades y los convenios que ayudasen a su formación estudiantil, por ejemplo: apoyo para asistencia a congresos, y convenios con áreas hospitalarias, organismos y empresas. También mencionaron que son importantes los recursos que les proporciona la institución, tales como la limpieza de aulas, los mobiliarios, los equipos y materiales, ya que contribuyen a que se sientan a gusto.

El análisis de diferencias por carrera estudiada indica que los estudiantes de Nutrición son los que valoran mejor las dimensiones del contexto, seguidos de sus pares de Psicología y Negocios Internacionales. Algo similar ocurrió con los docentes y el coordinador de esta carrera, por lo que futuros estudios deben realizarse examinando más profundamente los diferentes contextos que inciden en el ambiente institucional.

Sin embargo, es importante hacer notar cómo la función docente se ha tenido que adaptar a nivel mundial a este encuadre, caracterizado por

una educación en emergencia que ha surgido como estrategia para intentar paliar muchos de los problemas que se hicieron presentes a raíz de la pandemia. La universidad ha tenido que hacer cambios y ajustes para implementar la docencia a distancia. Enfrenta nuevos retos sobre el uso de la tecnología en la docencia, especialmente en el caso de estudiantes y docentes acostumbrados a la docencia presencial, que han iniciado su capacitación en el uso de la tecnología en la enseñanza a distancia en una condición de emergencia sanitaria.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones de este estudio se alinean a lo expresado en los documentos oficiales como el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024), emitido por la Presidencia de la República de México, que menciona que ante las circunstancias que ocurrieron en el pasado, que trajeron degradación a la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio superior y superior, y la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades, el gobierno federal se compromete a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y a construir un nuevo marco legal para la enseñanza.

De igual forma, el Plan Estatal de Desarrollo (2018-2024) para Yucatán, en el objetivo 2.4.2, describe que una de las prioridades es “mejorar la calidad del sistema educativo estatal”, y una de sus estrategias (2.4.2.1.1.) se enfoca en “reforzar la profesionalización integral del personal docente para la educación multigrado y la innovación de los procesos pedagógicos, incluyendo contenidos de emprendimiento desde nivel básico”.

Sin embargo, al tratarse de una institución de nivel superior y perteneciente al tipo privado, el gobierno tiene poca influencia sobre ella, por lo cual se recomienda a la dependencia que en la medida de sus posibilidades atienda a corto plazo algunos procesos que han surgido como consecuencia de este trabajo, con la intención de mejorar las prácticas y condiciones institucionales de la docencia. Algunos de ellos se mencionan a continuación:

Para los directivos de la institución

- Mejorar los procesos de habilitación de los profesores que conforman la planta docente de los programas de estudio y mejorar los

niveles académicos de los mismos, especialmente en el uso de la tecnología y en la docencia a distancia, así como en estrategias para trabajar con estudiantes bajo condiciones de emergencia.

- Robustecer de manera gradual a nivel universidad la consolidación de las actividades sustantivas como la docencia y la investigación.
- Incrementar y fortalecer la infraestructura disponible en la institución de tal forma que los laboratorios, salones de cómputo y aulas cuenten con el equipo para que los académicos puedan llevar a cabo su docencia.
- Evaluar sistemáticamente el plan de estudios para detectar debilidades en la operación y fortalecerlas.
- Atender los procesos de atención a la diversidad dentro y por parte de la universidad.
- Mejorar el clima organizacional dentro de la dependencia, impulsando la socialización entre docentes y administrativos.
- Atender una de las prioridades urgentes relacionadas con la mejora de los tipos de contratación para evitar la inestabilidad laboral y la falta de permanencia de los profesores.
- Involucrar a los profesores en la construcción de un proyecto educativo institucional y socializar con ellos los documentos rectores del plan de desarrollo institucional y de los planes de estudio de cada programa.
- Apoyar e incentivar a los académicos para que puedan cursar estudios de posgrado en instituciones de calidad.

Para los profesores

- Mejorar sus niveles de habilitación a través del estudio de posgrados de calidad que coadyuven al fortalecimiento de su docencia y de la institución.
- Mantener durante la práctica de su docencia un clima de respeto, de atención a la diversidad y libertad de pensamiento.
- Participar e involucrarse más en actividades de la institución para el fortalecimiento de la misma.
- Proponer estrategias para el fortalecimiento de programas como el de tutoría académica y el de intercambio académico.

- Ayudar a la universidad en la difusión de las actividades académicas, deportivas y culturales.
- Participar e involucrarse más activamente en el mejoramiento y actualización de los planes de estudio.
- Desarrollar sus primeros productos académicos a través de la conformación de redes de investigación con académicos externos a su dependencia.

Para los estudiantes

- Participar en las actividades académicas, deportivas y culturales organizadas por la dependencia.
- Fortalecer la relación maestro-alumno a través del respeto y la cordialidad.
- Mejorar la participación de los estudiantes en las estrategias de enseñanza de sus profesores y fortalecer sus competencias.
- Aumentar el compromiso con su institución para coadyuvar al fortalecimiento de su identidad.
- Fortalecer su desempeño académico, lo que le permitirá a la institución mejorar sus indicadores en los exámenes de egreso de la licenciatura.

Este estudio sienta las bases para analizar las prácticas y las condiciones institucionales de la docencia en instituciones de nivel superior, desde el punto de vista de los principales actores que la conforman. Esperamos que los resultados encontrados en este trabajo puedan servir para el fortalecimiento de futuros estudios llevados a cabo para entender mejor el debate acerca del funcionamiento de la práctica docente en instituciones tanto públicas como privadas.

Asimismo, futuras investigaciones pueden también examinar, con mayor profundidad, las experiencias de docentes, estudiantes y sus familias ante la docencia a distancia en condiciones de emergencia debido a la contingencia de COVID-19.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Anuario Estadístico de Educación Superior Ciclo Escolar 2017-2018*. Ciudad de México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anui.es/gestor/data/personal/anui05/anuario/ANUARIO_EDUCACION_SUPERIOR-LICENCIATURA_2017-2018.zip
- Bar, G. (1999). *Perfil de competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Memorias del I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Disponible en la página electrónica <http://www.oei.es/de/gb.htm>.
- Canales, A. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. En: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Consejo Nacional de Población. (2018). *Indicadores Demográficos, Para la República Mexicana el periodo es de 1950-2050, para las entidades federativas el periodo es de 1970-2050*. Ciudad de México: CONAPO Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Datos_Abiertos/Proyecciones2018/ind_dem_proyecciones.csv
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (2017). *Organismos Acreditadores* [Página Web]. COPAES. Recuperado de: http://www.copaes.org/organismos_acreditadores.php
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México: Mc Graw Hill. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primero/capitulo-i/#articulo-3>
- Fenwick, L., y Cooper, M. (2013). *Learning about the Effects of Context on Teaching and Learning in PreService Teacher Education*. Australian Journal of Teacher Education, 38(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.6>
- García Cabrero, B. y Loredó, J. (2010). *Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3. No. 1(e). Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19_htm.html
- García Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1. No. 3(e). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8_htm.html
- Guerra, M., Leyva, Y. E., y Conzuelo, S. (2019). *Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México*. Publicaciones, 49(1), 137-149. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9858
- Hall, C. y Kidman, J. (2004). *Teaching and learning: Mapping the contextual influences*. International Education Journal Vol. 5.
- INEE. (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño*. Unidad de Normativa y Política Educativa. Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación. México. Febrero. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>
- Jornet, J. M., González Such, J., y Sánchez Delgado, P. (2014). *Factores contextuales que influyen en el desempeño docente*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 185-195. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661854>
- Luengo, J., Luzón, A., Torres, M. (2008). *El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado*. Entrevista a Claude Lessard Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3, 1-16.
- Mavuru, L. (2018). *Relationship between Teaching Context and Teachers' Orientations to Science Teaching*. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 14. 10.29333/ejmste/91910.
- Morris, M., y Tsakissiris, J. (2017). *The importance of Context in Management Education*. A Report. Journal of Learning Design. Vol. 10 No. 1. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/83150717.pdf>
- Murillo, J. (2003). *Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1. Núm. 1. Extraído el 17 de septiembre de 2010 de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Ortega, J. C.; Casillas, M. A. (2014). *Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta CPU-e*. Revista

- de Investigación *Educativa*, núm. 19, julio-diciembre, 213-253.
- Poggi, M. (2006). *Prólogo*. El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). *Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2e), 171-183.
- Rueda, M. Fernández, N., García, P. Bakieva, M. González, J., Jornet, J. M., Sancho, C., Canales, A., Cisneros, E., Contreras, J., López, J., Parra, M., Inciarte, A., Fuenmayor, J. y Bozo, A. J. (2019). *Prácticas y condiciones institucionales para la docencia en desarrollo de la docencia en universidades Iberoamericanas*. Publicaciones, 49 (1), 19-37. Doi: 10.30827/publicaciones.v49i1.9850.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Interactivo de Consulta Estadística Educativa Ciclo Escolar 2016-2017*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Estadística del sistema educativo nacional (escolarizado) República Mexicana. Ciclo escolar 2013-2014*. Recuperado de: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Interactivo de Consulta Estadística Educativa Ciclo Escolar 2016-2017*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Shabani, H. (2004). *Education and training skills, teaching methods*. Tehran: SAMT Publications.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2018). *Instituciones de Educación Superior. Secretaría de Educación*. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/intranet1/aplicacion/index.php?r=catalogos%2FInstituciones%2FListaInstituciones&Instituciones%5Bies_particulares%5D=ies_particulares&Instituciones%5Bnombreins%5D=&Instituciones%5Bid_estado%5D=&Instituciones%5Bid_subsistema%5D=&Instituciones%5Bcve_campo_amplio%5D=&yt0=Buscar
- UNESCO. (1994). *Policy Paper on Change and Development in Higher Education*, Paris.
- UNESCO, (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.

- UNESCO (2007). *Programa Regional de Políticas Educativas para la Profesión Docente. Documento General 2007*. Magaly Robalino (coord.). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Universidad Privada del Sureste (2018). *Reglamento interno*.
- Volet, S. (2001). *Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective*. In S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (p. 57-82). Pergamon Press.
- World Bank, *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington D.C., 1994.
- Yaghoubi, M.; Salimi, M. y Soltani Zarandi, M. (2018). *What Factors affect Education Quality in Higher Education?* 4. 85-88.

Condiciones contextuales del proceso educativo en la Facultad de Medicina de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes hombres y mujeres

**Liz Hamui Sutton*
**Amilcar Alpuche Hernández*
**Olivia Espinosa Vázquez*
**Florina Gatica Lara*
**Armando Ortiz Montalvo*
**Tania Vives Varela*

INTRODUCCIÓN

La formación de médicos y personal de salud implica un proceso educativo complejo que involucra conocimientos, habilidades, actitudes y maneras de relacionarse con personas, colectivos e instituciones. El plan de estudios y el mapa curricular de la Licenciatura de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reflejan dicha complejidad. En Medicina, el acto docente y el aprendizaje de los estudiantes suceden en un entramado académico administrativo con variados escenarios—universitarios, clínicos y comunitarios— en estrecha colaboración con las instituciones de salud, públicas y privadas. Las disciplinas que forman parte del campo de la salud están fuertemente influidas por el perfil profesional requerido por las instituciones que contratan a los egresados, de ahí que el énfasis del diseño curricular esté puesto en la práctica que opera como supuesto básico para el ejercicio posterior.

Los docentes tienen un papel relevante en la formación de los médicos; son la bisagra de los procesos educativos y también quienes mantienen la relación más estrecha con los estudiantes. No obstante, su esfuerzo educativo se enmarca en condiciones contextuales específicas que potencian o limitan su acción. En ese sentido es pertinente el estudio de

* FM-UNAM, Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.

la dinámica institucional y las características de la organización académica. En los siguientes renglones se plantean antecedentes generales de la historia de la Facultad, seguido de la situación actual en términos de su estructura y funcionamiento.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA

Los orígenes de la FM se remontan a casi 500 años atrás, con la creación del primer protomédico de la Nueva España. En el siglo XVI, se creó la Prima Cátedra en Medicina, a la que siguieron otras como Anatomía y Cirugía. En 1805 se añadió la cátedra de Clínica. Formalmente, en 1842 la FM se estableció en el Palacio de la Inquisición, donde permaneció por más de un siglo. En los prolegómenos del siglo XX, se vincularon los cursos universitarios con las prácticas, de tal manera que la formación se llevara a cabo en los hospitales. Desde 1915, el método científico se incorporó en el currículo y una serie de reformas educativas fueron moldeando la docencia y la investigación. En la segunda mitad del siglo XX, la FM se trasladó a las instalaciones centrales de la UNAM ubicadas en la Ciudad Universitaria de la capital de la República Mexicana y se crearon los programas de especializaciones médicas. La matrícula creció, se estableció la estructura departamental en la fase de Ciencias Básicas y se instauraron los exámenes departamentales. El plan de estudios vigente es de 2010 (PE2010) y está diseñado por asignaturas con el enfoque de la educación basada en competencias (EBC).

CARACTERÍSTICAS DE LA FACULTAD DE MEDICINA

La FM es una de las facultades de la UNAM y participa de los procesos académicos y administrativos de la universidad, entre ellos el proceso de admisión, los servicios escolares, la ubicación en el campus y los recursos culturales. En el periodo 2018-2019, la matrícula escolar estuvo integrada por 8594 estudiantes inscritos en la Licenciatura de Médico Cirujano, aproximadamente el 4.3% de la UNAM. La edad de los alumnos estuvo entre 17 y 26 años, y 99% eran solteros, de nacionalidad mexicana y provenientes de la Ciudad de México y del Estado de México. El 82% ingresó a la FM por pase reglamentado, mediante el cual los estudiantes que egresan del bachillerato

UNAM integrado por la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) no presentan examen de selección para aspirar o incorporarse a cualquiera de las licenciaturas ofertadas en la UNAM. En ciclos básicos se atendieron 3519 alumnos de primero y segundo año (fase I del PE 2010), lo que representó el 41% del total de inscritos. En tercer año, 2133 (24.8%) y en cuarto año, 929 (10.8%) (fase II). En el Internado Médico (fase III), 1100 (12.8%) y en el Servicio Social (fase IV), 913 estudiantes (10.6%) (Informe Anual 2018, FM, UNAM). La planta académica de la FM está constituida por 4220 nombramientos, cerca del 9% de toda la UNAM, distribuidos de la siguiente manera: 3393 profesores de asignatura (80.4%) y el otro 20% integrado por 174 ayudantes de profesor, 301 profesores de carrera, 5 investigadores, 342 técnicos académicos en docencia, 1 jubilado docente y 4 profesores eméritos (Informe 2018, FM). La densidad administrativa para la gestión académica de estudiantes, docentes, directivos y personal de apoyo de todas las carreras es considerable y está a cargo de instancias como la Secretaría de Servicios Escolares, el Consejo Técnico, la Secretaría de Asuntos Jurídicos y la Secretaría Administrativa que gestiona los recursos.

FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA

Entre los datos que llaman la atención de la población actual de la FM está que el 63.8% de los estudiantes son mujeres. El fenómeno social de la feminización de la matrícula ha sido una constante en las últimas dos décadas y se trata de un desarrollo a nivel mundial en la educación médica. Como explica Bleakley (2014), este proceso de feminización puede resultar en el cambio de valores socioculturales de la profesión que consideren las cuestiones de género, y pasar de una visión dura basada en consideraciones científicas a una que privilegie el contexto y la comunicación dialógica con los pacientes y el personal de salud. El reconocimiento de las legítimas necesidades de las mujeres médicas tendrá que ser considerado en la planeación curricular (Verdonk *et al.* 2009) y en los contratos laborales al ejercer la profesión (Winyard, 2009).

Hay muchas razones que explican la feminización de la matrícula. A nivel macro, es claro que las oportunidades de acceso al sistema educativo han tendido a igualarse entre hombres y mujeres, lo que ha significado

transformaciones en las representaciones sociales propias de los procesos de modernización.

Las mujeres han dejado de ser vistas solo como esposas, madres y amas de casa. Ahora se reconoce su potencial en ámbitos educativos y laborales. Obtener un título universitario en sociedades liberales y democráticas es sinónimo de éxito y posibilita la incorporación más o menos fluida al mundo del trabajo. La educación aún tiene asociado un aspecto aspiracional que conlleva a la movilidad social y el bienestar económico. Mientras las reglas del juego en la educación media superior y superior se mantengan sin sesgos de género, la presencia femenina tenderá a incrementarse.

A nivel meso, el sistema educativo de la UNAM se ha mantenido relativamente estable en las últimas décadas, los procesos de selección y admisión funcionan con parámetros meritocráticos y no según cuotas o consideraciones de clase. La trayectoria académica de los aspirantes se construye desde el bachillerato, antes de entrar a la licenciatura. Entre los elementos reglamentados que definen su entrada está el promedio del bachillerato, el tiempo que les tomó cursarlo, el *kardex* o historia académica que muestre la no reprobación de asignaturas y la elección de la carrera. Hay programas que requieren un promedio global alto y otros no tanto; eso condiciona la elección de la licenciatura. En el caso de Medicina, al ser una de las más solicitadas, el promedio indicado está por arriba de 9 (en una escala del 0 al 10), sin embargo, cada año hay más de 15 000 solicitudes para 1600 espacios. El 83% proviene de bachilleratos de la UNAM y el restante ingresa por concurso de oposición definido en un examen de admisión.

Las mujeres llegan del bachillerato con mejores calificaciones y obtienen los lugares disponibles por méritos académicos en la selección. En el campo de la salud, era más frecuente que las mujeres optaran por la carrera de enfermería, sin embargo, ahora aspiran a ocupar cargos en medicina. Se percibe que las mujeres son más aplicadas y constantes en sus estudios y asumen un papel social de mayor responsabilidad. Para ellas el estudio tiene valor y persiguen el reconocimiento colectivo que culmina con la titulación. La educación pública y la oportunidad de contar con una profesión de servicio son apreciadas no solo por los estudiantes, sino por sus familias, que se esfuerzan por propiciar circunstancias que ayuden a los estudiantes a concluir sus estudios; contar con un médico en la

familia representa un orgullo. En lo micro, otro rasgo sociocultural que influye en la elección de la medicina por las mujeres se refiere a la costumbre del cuidado del otro. Se ha visto que ellas tienen mayor sensibilidad en el trato con los pacientes, lo que se traduce en compromiso y empatía. Todas estas cualidades han motivado una mayor presencia de las mujeres en el campo de la salud.

Sin embargo, las estructuras institucionales y la planeación curricular que distribuye las actividades de los agentes educativos en las coordinadas temporales y espaciales no siempre están pensadas en clave de género. Más bien siguen pautas poco flexibles que en ocasiones dificultan su cumplimiento.

La pregunta de investigación que guía este trabajo es: Para comprender el entorno de la práctica docente, ¿cuál es la opinión de los estudiantes con respecto a las condiciones contextuales de la Facultad de Medicina según su género?

Considerando la variable género —mujeres/hombres— el objetivo de este trabajo es explorar las semejanzas y diferencias a lo largo de la licenciatura, en la experiencia que tiene el estudiantado sobre las características institucionales de la FM en áreas como: la infraestructura, los apoyos educativos, el plan de estudios, el profesorado, la relación de los alumnos con los docentes y el ambiente de aprendizaje, con énfasis en la violencia.

METODOLOGÍA

En el contexto institucional existen elementos que explican el quehacer docente. La Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación Docente (RIIED), elaboró un modelo para orientar los estudios contextuales en distintas instituciones de educación superior para analizar el desempeño docente. El “Estudio sobre prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” propone tres niveles de análisis: el macro, el meso y el micro. El primero tiene que ver con las políticas dictadas desde organismos internacionales y nacionales, así como los entornos regionales y locales. En el nivel meso se destaca el ámbito institucional y los factores normativos, organizativos, de comunicación y gestión que, al interior de las universidades y sus entidades, definen y regulan la actividad docente en general y sus procesos de evaluación en

particular (Rueda, 2016, p. 10). La infraestructura, las condiciones físicas, servicios y los recursos digitales influyen en las relaciones de los docentes con los estudiantes y con la institución, específicamente en los procesos educativos. Otros aspectos relevantes del nivel meso que también afectan a los docentes, según los investigadores de la RIIED, se refieren a las condiciones laborales, la formación y actualización docente, así como su identidad profesional. Los elementos situacionales facilitan u obstaculizan el actuar del docente y las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el nivel micro alude a la relación profesor-estudiante y sus interacciones en el aula, el laboratorio, la clínica o la comunidad.

La investigación sobre las condiciones contextuales de la FM en opinión de los estudiantes se realizó en 2019. De la coordinación de la RIIED se recibieron los instrumentos desarrollados y aplicados en otros entornos institucionales de educación superior, entre ellos un cuestionario para estudiantes denominado “Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes”, una guía de preguntas abiertas para realizar grupos focales con profesores y otra guía para llevar a cabo entrevistas con directivos.

Después de varias reuniones entre el equipo de la FM y el Dr. Mario Rueda, coordinador de la RIIED, se procedió a elaborar el protocolo de investigación adaptando los objetivos a la estructura y funcionamiento de la FM. El proyecto fue sometido a las Comisiones de Investigación y Ética de la División de Investigación de la FM y fue aprobado el 3 de septiembre con el registro FM/DI/052/2019.

Entre las decisiones relevantes que se tomaron estuvo la de dividir el estudio en tres momentos con tres poblaciones estudiantiles distintas: el primero correspondiente a la fase I del plan de estudios 2010 (mapa curricular del plan de estudios 2010), con alumnos que terminaban el segundo año; el segundo en la fase II, propia de los ciclos clínicos, con estudiantes de cuarto año, y el tercero, al finalizar la fase III, con alumnos de quinto año que terminaban el internado médico durante el examen profesional. En este capítulo se reportan los resultados de estos tres momentos.

Los instrumentos originales se estudiaron y adaptaron; el de segundo año, a la experiencia de los ciclos básicos que se cursan en las instalaciones universitarias; y el de cuarto y quinto años a los ciclos clínicos que se llevan en las sedes, clínicas y hospitales en convenio con la FM-UNAM. El cuestionario para alumnos quedó integrado por 14 secciones con 89

reactivos, aunque el número de ítems varía según el instrumento para ciclos básicos y clínicos, y al final un espacio abierto para comentarios generales. La mayoría de las opciones de respuesta eran tipo Likert compuestas por cuatro alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; otras eran de sí o no y otras más con información previamente especificada (sexo, instituciones, tipo de guardias, etc.).

TABLA 1. Dimensiones del cuestionario y número de reactivos en cada una

| Dimensiones del cuestionario | Número de reactivos |
|--|---------------------|
| 1. Datos generales | 9 |
| 2. Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje | 17 |
| 3. Servicios bibliotecarios | 11 |
| 4. Servicio de cómputo y equipo | 3 |
| 5. Espacios de práctica | 8 |
| 6. Programa de becas | 9 |
| 7. Programa de tutorías | 3 |
| 8. Programa de orientación educativa, psicopedagógica y psicológica | 6 |
| 9. Programa de asesorías académicas | 2 |
| 10. Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera | 4 |
| 11. Formación profesional | 5 |
| 12. Programa de intercambio estudiantil | 6 |
| 13. Actividades de investigación, culturales y deportivas | 6 |
| 14. Comentarios generales | 1 |

FUENTE: Elaboración propia.

Una vez ajustado y acordado el contenido, se digitalizaron las preguntas en la aplicación Google Forms y se generó un vínculo digital¹ para acceder al cuestionario con la ventaja de recibir los datos en tiempo real y conformar la base de datos para el análisis estadístico de la información. La aplicación de la encuesta para segundo año se realizó en mayo de 2019 durante la Evaluación del Avance Académico I (EAAI)² que realizó la generación completa casi al final del ciclo. La aplicación de cuarto año fue al finalizar el EAA II en octubre de 2019, y la de quinto año en el examen profesional del mes de enero de 2020.

1 Cfr. <https://forms.gle/rae2AQMGBpS8hnpaA>

2 Las evaluaciones del avance académico son diagnósticas y formativas e identifican el avance de los estudiantes en el logro de las competencias del plan de estudios 2010 de la licenciatura de médico cirujano. Se aplican al término del segundo año de la carrera (EAA I), al concluir el tercer año (EAA II) y al finalizar el cuarto año (EAA III).

Se invitó a los estudiantes y aceptaron participar voluntariamente en la encuesta. Al marcar un recuadro al inicio del cuestionario, avalaban su consentimiento informado y aceptaban el aviso de privacidad. Tardaron entre 10 y 15 minutos en responder el instrumento frente a la pantalla. Se logró un índice de respuesta de 97% en los estudiantes de segundo año con una N de 1209 casos válidos, 87% de estudiantes de cuarto año con una N de 919 casos válidos y en quinto año, el 66% con una N de 613 casos válidos.

En relación con la fase cualitativa, las preguntas para realizar en los grupos focales con profesores se basaron en las dimensiones estructuradas en los niveles meso (planes y programas institucionales, cultura institucional, condiciones laborales docentes, organización académica) y micro (planes, programas de estudio y características de los alumnos). Las preguntas para los directivos, además de los niveles mencionados en la guía para los docentes, también contemplaron el nivel macro (políticas internacionales y nacionales que impactan en el ámbito educativo y específicamente en la práctica docente).

Al adecuar las preguntas al contexto de la FM, se crearon dos guías para los docentes; una para profesores del área básica y otra para los del área clínica. En la primera, se incluyó en el nivel meso la influencia de la departamentalización de las asignaturas en el desempeño docente, los mecanismos de evaluación del aprendizaje y el tipo académico de estudiantes (regulares, recursadores, pertenecientes al Programa de Alta Exigencia Académica y al plan de estudios combinados en Medicina)³. En la segunda guía, se agregó en el nivel meso la influencia de la organización de la sede clínica en el desempeño docente, los mecanismos de evaluación del aprendizaje y el grado académico del profesor.

³ Los estudiantes regulares aprueban la totalidad de las asignaturas en cada ciclo lectivo, lo que les confiere el derecho de continuar sus estudios al año subsecuente; los recursadores son quienes presentan al menos una calificación reprobatoria al final del curso, incluso luego de realizar exámenes extraordinarios. El Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) admite estudiantes regulares con promedio mínimo de 8.5, y está orientado al desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje que promuevan la formación de médicos con alta calidad académica, capacitados en la resolución eficaz y eficiente de los problemas de salud de nuestra población y que contribuyan al desarrollo científico, tecnológico, social y cultural del país. El Programa de Estudios Combinados en Medicina (PECEM) tiene como objetivo que los alumnos con una trayectoria académica sobresaliente y con vocación para la investigación clínica, básica o sociomédica cursen de manera combinada, a partir del tercer semestre de la Licenciatura de Médico Cirujano, los estudios de doctorado en Medicina con el fin de obtener el título de licenciado y el grado de doctor en un solo plan de estudios con una duración de ocho a nueve años.

Se invitó de manera voluntaria a participar en los grupos focales a docentes y coordinadores de enseñanza, evaluación e investigación de los departamentos académicos de la fase I del plan de estudios 2010. Se les explicó el propósito de la entrevista grupal, la duración, el resguardo del anonimato de los testimonios y se les pidió firmar la aceptación para grabar el audio de las sesiones. A pesar de contar con las guías, las entrevistas y grupos focales de las fases II y III no se realizaron, pues su programación coincidió con el inicio de la pandemia de COVID-19, lo que imposibilitó la entrada a las unidades clínicas y obstaculizó la comunicación con los médicos.

Para la sistematización de los datos cuantitativos, se procedió a depurar las bases de datos y a generar las tablas descriptivas para observar las medidas de tendencia central y dispersión, así como las frecuencias en cada año académico. Se realizaron algunos cruces entre las preguntas seleccionadas para identificar con mayor precisión quiénes eran y dónde se encontraban aquellos que quedaban en los diferentes puntos del espectro. Por ejemplo, en qué sede, si eran alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA), regulares o recursadores, o de qué sexo eran, entre otros datos.

Al analizar e interpretar la información, el equipo decidió que, en vista del proceso de feminización de la matrícula de la Licenciatura de Médico Cirujano antes mencionado, sería interesante explorar si la opinión de las mujeres y los hombres estudiantes sobre las condiciones contextuales de la FM eran iguales o distintas. Se procedió entonces a realizar un análisis discriminante con el fin de elaborar perfiles por género en cada uno de los ámbitos indagados, considerados por año académico y utilizando el sexo como categoría de clasificación.

En este sentido se entiende por “perfil” las variables que distinguen y permiten clasificar a dos o más grupos a partir de las opiniones que estos manifiestan ante un tema. El cálculo estadístico se realiza mediante el análisis de función discriminante, el cual tiene como propósito clasificar los casos en grupos, empleando una ecuación predictiva discriminante, la cual determina una vía parsimoniosa de elementos para identificar la opinión, comportamiento o rasgo que caracteriza a dos o más grupos (Garson, 2012). Para el presente trabajo se tomaron los datos de los coeficientes reportados en la matriz de funciones discriminantes lineales de

Fisher, las cuales generan una combinación lineal de patrones de variables propios de un grupo en comparación con otro. Estas se interpretan de acuerdo con el valor del coeficiente y la distancia resultante entre cada variable incluida en el análisis intra y entre los grupos en cuestión. El análisis de los datos para algunas variables se realizó comparativamente entre los resultados de las tres fases y en otros casos solo entre las fases II y III por la similitud de las características de la formación académica en estas y, en consecuencia, de los cuestionarios. En las tablas de los perfiles por género que se presentan, el color amarillo corresponde al predominio masculino, el verde al predominio femenino y el morado, al de ambos.

Para el análisis de los datos obtenidos de los grupos focales, primeramente, se transcribieron los audios y posteriormente se elaboró un árbol de categorías con base en la guía de entrevista (categorización mixta). Con el fin de reducir los datos, se codificaron los testimonios en función del árbol de categorías, bajo un criterio temático. Se clasificaron conceptualmente las unidades que cubrían un mismo tópico para decidir las asociaciones entre una unidad y una categoría (Rodríguez, Gil y García, 1996). Se agruparon los testimonios por categorías y se establecieron metacategorías para determinar los resultados. La credibilidad y el ambiente del intercambio comunicativo se cuidaron para asegurar la calidad del trabajo. La credibilidad se estableció en un ambiente de confianza para llevar a cabo los grupos focales, la persona que los moderó conocía el contexto y se triangulaban los datos con fuentes de información (Denzin, 1989) y se realizó un análisis conjunto y crítico con el grupo de investigadores (Guba, 1981). La experiencia de los participantes en los grupos focales fue agradable. Les permitió la reflexión y compartir opiniones e ideas sobre su labor docente, con lo cual se puede considerar que se generó una autenticidad ontológica.

A continuación, se presentan los resultados por rubro. Además de los perfiles, se agrega información descriptiva y aquella derivada de la correlación entre las preguntas.

RESULTADOS

Antes de presentar las tablas descriptivas y los perfiles por género en cada rubro del contexto educativo de la Licenciatura en Medicina, algunos datos con respecto al género resultan relevantes para dimensionar las cifras

en las encuestas realizadas en 2019: en segundo año, el 65.3% de los estudiantes (851) eran mujeres, en cuarto año casi igual, 63.4% (558), y en quinto año la cifra fue de 61.4% (363). Esto indica que por lo menos en el último lustro, dos terceras partes de la matrícula ha sido predominantemente femenina, y va en incremento. Este antecedente habrá que considerarlo al interpretar los datos de las tablas que a continuación se presentan.

ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Infraestructura

La infraestructura se articula con las coordenadas de espacio y tiempo en el que se enmarca el proceso formativo, así como con las estructuras que organizan la experiencia académica de los estudiantes, profesores y todos aquellos que participan en las interacciones educativas de la Licenciatura en Medicina. En este apartado damos cuenta de las opiniones de los estudiantes con respecto a la infraestructura en cuatro aspectos: instalaciones —que incluyen las condiciones de los edificios, el acceso a equipos y redes digitales, y la biblioteca—, los programas de fomento educativo —como los de inglés médico, movilidad, investigación, actividades culturales y deportivas—, los programas de apoyo institucional —entre ellos el de becas, tutorías y orientación psicopedagógica—, y el plan de estudios 2010 (PE2010) tanto en los ciclos básicos como clínicos.

Las primeras secciones del cuestionario estuvieron dedicadas a sondear la percepción de los estudiantes sobre las instalaciones físicas de aulas, laboratorios y sedes clínicas, así como de los recursos académicos digitales disponibles. En la tabla 1 se presentan los datos descriptivos a las preguntas planteadas. Se unieron las opciones de respuesta “totalmente de acuerdo/de acuerdo” (TA/A) y “totalmente en desacuerdo/en desacuerdo” (TD/D), y en el caso de segundo año se mantuvo la opción de “indeciso”, que aparecía en el instrumento y que fue eliminada en el cuestionario de los ciclos clínicos.

TABLA 1. Descriptivos de infraestructura

| Indicador/año | Porcentaje (%) | | |
|--|----------------|----|------|
| | TD/D | I | TA/A |
| La mayoría de las veces cuento con un aula para mis clases | | | |
| Segundo | 1 | 4 | 96 |
| Cuarto | 18 | | 82 |
| Quinto | 12 | | 88 |
| Las instalaciones de mi salón son adecuadas | | | |
| Segundo | 2 | 9 | 89 |
| Cuarto | 33 | | 68 |
| Quinto | 15 | | 85 |
| Se tiene acceso al cañón (proyector) cuando la clase lo requiere | | | |
| Segundo | 7 | 15 | 79 |
| Cuarto | 31 | | 69 |
| Quinto | 18 | | 82 |
| En mi salón tengo problemas para conectarme a la red inalámbrica de la UNAM (RIU) | | | |
| Segundo | 15 | 13 | 73 |
| Cuarto | 20 | | 80 |
| Quinto | 26 | | 74 |
| El mobiliario de mi salón se encuentra en buenas condiciones | | | |
| Segundo | 3 | 12 | 85 |
| Cuarto | 30 | | 70 |
| Quinto | 18 | | 82 |
| Al inicio de clases, mi salón siempre se encuentra limpio | | | |
| Segundo | 11 | 24 | 65 |
| Cuarto | 47 | | 53 |
| Quinto | 25 | | 75 |
| En estos espacios me siento seguro | | | |
| Segundo | 7 | 15 | 78 |
| Cuarto | 25 | | 75 |
| Quinto | 17 | | 83 |
| El acervo bibliográfico disponible [en la biblioteca] cubre mis necesidades académicas | | | |
| Segundo | 16 | 22 | 62 |
| Cuarto | 41 | | 59 |
| Quinto | 32 | | 68 |
| La biblioteca médica digital cubre mis necesidades de información académica | | | |
| Segundo | 6 | 18 | 75 |
| Cuarto | 9 | | 91 |
| Quinto | 7 | | 93 |
| El profesorado de la FM utiliza los recursos de la biblioteca médica digital como apoyo a su labor docente | | | |
| Segundo | 22 | 30 | 47 |
| Cuarto | 47 | | 53 |
| Quinto | 46 | | 54 |

TD: Totalmente en desacuerdo D: En desacuerdo I: Indecisos A: De acuerdo TA: Totalmente de acuerdo
FUENTE: Elaboración propia.

En general, la opinión de los estudiantes con respecto a las instalaciones e infraestructura de la FM en CU y de las sedes clínicas fue favorable. Considerando que los dos aspectos más costosos en una entidad educativa son, por un lado, la tecnología y los equipos para investigación, y, por otro, el tiempo de los docentes (Seehusen *et al.*, 2018), la FM cuenta con una infraestructura que cubre cerca del 80% de las necesidades de los estudiantes. En las sedes clínicas, la falta de recursos académicos es una barrera para la formación médica. En la tabla 1, se indican en negritas las respuestas desfavorables que excedieron el 20% y que habrán de analizarse en detalle para ubicar a quiénes opinaron, dónde se encontraban y a qué género pertenecían. Los estudiantes de cuarto año reportaron con porcentajes más altos su desacuerdo con las condiciones del mobiliario, la falta de recursos educativos como el proyector (cañón), la poca limpieza y la escasa conectividad a internet. Los internos destacaron dos temas: la falta de limpieza y la dificultad para acceder a la red inalámbrica.

Una pregunta relevante relacionada con el entorno fue la relativa a la seguridad de los espacios. Las respuestas según el año académico fueron como sigue: TA/A en segundo el 78%, 15% indecisos y en TD/D 7%. De ahí que 86 estudiantes de segundo año (58 mujeres 67% y 28 hombres 33%) no se sentían seguros en la FM, esto sin incluir a los 189 alumnos (133 mujeres y 56 hombres) que respondieron que estaban dudosos. El 25% en cuarto año no se sentía seguro, de los cuales 138 fueron mujeres (61%) y 88 hombres (39%). Se hubiera esperado que la percepción de inseguridad en las mujeres fuera más alta. No obstante, los datos indican porcentajes proporcionales para mujeres y hombres. En el cuarto año esta sensación en ambos sexos alcanzó una cuarta parte de la población.

Con respecto a las instalaciones de la biblioteca y al uso de la Biblioteca Médica Digital (BMD)⁴, los estudiantes consideraron que cerca de la mitad del profesorado la utilizaba, lo que indicó que en 2019 había ya un proceso de transformación virtual en la educación médica. Para los estudiantes, la BMD constituyó un apoyo en el acceso a fuentes bibliográficas necesarias en su formación profesional. No obstante, en lo referente al acervo bibliográfico físico con el que cuenta la biblioteca, el punto de vista de más de dos terceras partes de los estudiantes fue que resultaba insuficiente, lo que representa un área de oportunidad para la FM.

⁴ La BMD forma parte del sistema bibliotecario de la FM y de la UNAM. Alberga diversos recursos electrónicos y colecciones digitales para uso de la comunidad académica y estudiantil de la institución, que se pueden consultar desde cualquier conexión a internet.

TABLA 2. Perfil por género en el rubro infraestructura

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|--|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| La mayoría de las veces cuento con un aula para mis clases | I | 7.953 | 7.757 |
| | II | 4.331 | 4.214 |
| | III | 3.294 | 3.034 |
| Las instalaciones de mi salón son adecuadas | I | .619 | .369 |
| | III | 1.459 | 1.543 |
| El mobiliario de mi salón se encuentra en buenas condiciones | I | 1.384 | 1.274 |
| | II | .754 | .693 |
| | III | .851 | 0.551 |
| Al inicio de clases, mi salón siempre se encuentra limpio | I | .014 | .313 |
| | II | .594 | .761 |
| | III | 2.394 | 2.234 |
| Las instalaciones cuentan con el equipo y material suficiente para realizar las prácticas | I | .394 | .497 |
| En estos espacios me siento seguro | I | .217 | .364 |
| | II | 2.772 | 2.671 |
| | III | 2.085 | 2.315 |
| En mi salón tengo problemas para conectarme a la red inalámbrica de la UNAM (RIU) | I | 1.268 | 1.294 |
| La calidad de los servicios de internet de la FM es adecuada para mis necesidades académicas | I | .209 | .297 |
| Las instalaciones de la biblioteca son adecuadas | I | 2.551 | 2.610 |
| La Biblioteca Médica Digital de la FM cubre mis necesidades de información académica | I | 1.427 | 1.665 |
| | II | 6.149 | 6.265 |
| | III | 5.252 | 5.256 |
| En general, considero que el acervo bibliográfico se encuentra en buenas condiciones | I | .365 | .423 |
| El profesorado de la FM utiliza los recursos de la biblioteca médica digital como apoyo a su labor docente | I | .497 | .516 |
| | II | 1.091 | 1.019 |
| | III | 1.444 | 1.204 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla 2, se presenta el perfil por género en las tres fases con respecto a las instalaciones, los recursos digitales, incluyendo la BMD, y espacios de servicio, como laboratorios de práctica y la biblioteca.

Para obtener la información de la tabla anterior, se analizaron los datos empleando un análisis discriminante, con el fin de identificar las variables que caracterizaron la opinión de los estudiantes en el tema de infraestructura (instalaciones, servicios digitales y biblioteca) y se utilizó el sexo como categoría de clasificación.

Del análisis discriminante sobresalieron las siguientes diferencias: a las mujeres en las tres fases les importaba estudiar en aulas adecuadas, con mobiliario en buenas condiciones. Para los hombres en las fases I y II fue relevante la limpieza del aula, mientras que solo en la fase III ellas apreciaron este aspecto. Los hombres en los ciclos clínicos también enfatizaron el acceso al cañón antes de empezar la clase.

Para las mujeres en la fase II resaltó la importancia de sentirse seguras en el espacio de estudio, sobre todo considerando que el 25% de la población no se sentía segura(o). También los hombres en las fases I y III destacaron este aspecto como importante en sus opiniones.

Con respecto a la red inalámbrica y los servicios de internet, tanto hombres como mujeres de la fase I enfatizaron la importancia de la conectividad a la red en la UNAM y los estudiantes en los ciclos clínicos también consideraron su importancia en las sedes asignadas. Esto fue un asunto general que afectó indistintamente a todos, independientemente del género.

En las tres fases los alumnos, hombres y mujeres, resaltaron la relevancia de que la biblioteca contara con buenas instalaciones y un acervo bibliográfico en buenas condiciones para cubrir sus necesidades académicas. Las mujeres en todas las fases y los hombres en las fases I y II apreciaron que el profesorado utilizara la BMD.

PROGRAMAS DE FOMENTO EDUCATIVO (PFE)

En la mayoría de las universidades, los programas de apoyo y fomento educativo se ofrecen para todas las licenciaturas y cursos de posgrado. No obstante, la FM de la UNAM es tan grande (tiene más de 20 000 estudiantes de pre y posgrado inscritos) que cuenta con estos servicios solo para su comunidad académica. La participación de los alumnos, profesores, y

personal académico y administrativo en estos programas ha marcado la diferencia en su experiencia formativa y de superación y son valorados como parte de las condiciones contextuales del ambiente de aprendizaje. A continuación, se presentan los porcentajes relativos a la contribución de cinco de los programas principales de fomento educativo. Estos son inglés médico (lengua extranjera), intercambio estudiantil (movilidad), programas de investigación, actividades culturales y eventos deportivos.

TABLA 3. Opinión de los estudiantes sobre los programas de fomento educativo (en porcentajes)

| Categoría o subcategoría | Afirmación | Segundo año* | | | Cuarto año* | | Quinto año* | |
|-------------------------------------|--|--------------|-----|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| | | TA/A | I | TD/D | TA/A | TD/D | TA/A | TD/D |
| Intercambio estudiantil (movilidad) | El programa de intercambio estudiantil (movilidad) contribuye en su formación integral | 56% | 10% | 34% | 91% | 9% | 89% | 11% |
| Actividades de investigación | Las actividades de investigación contribuyen a su formación académica | 84% | 2% | 11% | 90% | 10% | 91% | 9% |
| Actividades culturales | Las actividades culturales contribuyen a su formación académica | 82% | 12% | 3% | 91% | 9% | 90% | 10% |
| Actividades deportivas | Las actividades deportivas contribuyen a su formación académica | 81% | 3% | 14% | 72% | 28% | 90% | 10% |
| Lengua extranjera (inglés médico) | El programa de inglés médico facilita el acceso a oportunidades de formación académica | 52% | 30% | 16% | 65% | 35% | 68% | 32% |

TD: Totalmente en desacuerdo D: En desacuerdo I: Indeciso A: De acuerdo TA: Totalmente de acuerdo
*No todos los porcentajes suman el 100% ya que algunos estudiantes dieron otra respuesta como: no sé.
FUENTE: Elaboración propia.

Los porcentajes marcados en negritas excedieron el 20% de las opiniones desfavorables y se encontraron en las categorías “movilidad” en segundo año, “fomento deportivo” en cuarto año e “inglés médico” en cuarto y quinto año. Por género, en los estudiantes de segundo año existieron diferencias con respecto a su apreciación sobre la oportunidad de participar en los programas

de movilidad. En la tabla 4 se presentan los aspectos que caracterizan las opiniones de hombres y mujeres acerca de los programas de fomento educativo.

TABLA 4. Perfil por género de programas de fomento educativo

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|--|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| Tengo la oportunidad de participar en el programa de movilidad estudiantil | I | 8.286 | 8.581 |
| Considero que participar en el programa de movilidad contribuye a la formación integral | I | .941 | .837 |
| | III | .725 | .475 |
| El profesorado en la sede base promueve la participación en los programas de intercambio y movilidad estudiantil | II | .771 | .829 |
| Considero que las actividades de investigación contribuyen a mi formación académica | I | 1.431 | 1.623 |
| | III | .431 | .597 |
| El profesorado en la sede base informa sobre actividades de investigación en las que los estudiantes pueden participar | II | .185 | .157 |
| El profesorado informa la oferta de actividades culturales en la que pueden participar los estudiantes | II | 1.038 | .881 |
| | III | .983 | 1.025 |
| Las actividades culturales contribuyen a la formación integral de los estudiantes | I | 1.818 | 1.771 |
| Considero que las actividades deportivas contribuyen a mi formación integral | I | 1.279 | 1.347 |
| | II | 1.186 | 1.232 |
| | III | .920 | .992 |
| El profesorado en la sede base informa la oferta de actividades deportivas en las que los estudiantes pueden participar | II | .304 | .563 |
| | III | 1.508 | 1.073 |
| La UNAM proporciona la oportunidad de aprender una lengua extranjera | I | 1.239 | 1.367 |
| | II | 1.291 | 1.457 |
| | III | 1.373 | 1.588 |
| Considero que dominar una lengua extranjera es importante en mi formación integral | I | 8.459 | 8.308 |
| | II | 9.325 | 9.467 |
| | III | 8.239 | 8.003 |
| El profesorado promueve el uso de materiales bibliográficos en inglés | II | 1.075 | .894 |
| | III | .620 | .322 |
| El programa de inglés médico que ofrece la FM facilita el acceso a otras oportunidades de formación académica de los estudiantes (movilidad, lecturas, conferencias, cursos) | I | .823 | .860 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

El análisis discriminante indicó que el programa de movilidad estudiantil fue visto como una oportunidad de desarrollo entre los hombres y las mujeres de la fase I; las mujeres lo consideraron relevante en su formación académica en la fase III. Sobre las actividades de investigación, destacó la relevancia que le dan los hombres en las fases I y III. En los ciclos clínicos tanto hombres como mujeres en la fase II valoraron que sus profesores les informaran sobre los programas de movilidad y de investigación. Por su parte, las actividades culturales fueron apreciadas por los alumnos de la fase I sin importar el género. El más valorado de los programas fue el de actividades deportivas. En la fase I destacó en ambos sexos y en los ciclos clínicos los hombres de la fase II y las mujeres de la fase III apreciaron que se les comunicara lo referente a las actividades deportivas de la FM. En una carrera tan demandante como Medicina, el deporte recreativo puede ser considerado como un elemento de equilibrio ante las tareas académicas.

Para los hombres, en todas las fases, fue importante que la UNAM proporcionara oportunidades para aprender una lengua extranjera. En contraste, las mujeres en las tres fases le dieron relevancia al dominio de la lengua extranjera en su formación integral. En la fase I ambos sexos les confirieron importancia a los cursos de inglés médico ofrecidos por la FM. Las mujeres en las fases II y III resaltaron la importancia de que sus profesores utilizaran materiales bibliográficos en inglés.

PROGRAMAS DE APOYO INSTITUCIONAL (PAI)

Los PAI han tenido gran relevancia en la FM, sobre todo para los estudiantes de los ciclos básicos, pues al ingresar a la facultad experimentan transiciones académicas intensas que en ocasiones requieren apoyo para lograr alcanzar los objetivos de los programas. De ahí que en las últimas décadas la FM ha desarrollado programas de tutorías, orientación psicopedagógica, asesorías académicas o clases extraordinarias de las diferentes asignaturas, con el fin de prepararse para los exámenes departamentales, así como becas para aquellos que requieren apoyo económico. Resulta importante dimensionar a la población estudiantil que requiere de ayuda y reflexionar sobre la idoneidad de los programas para acompañar a los alumnos que enfrentan dificultades. En la fase I, 50% de los estudiantes conocían los distintos tipos de becas que ofreció la FM y la UNAM, 87% consideró que

las asesorías académicas eran importantes para mejorar el desempeño de los estudiantes y solo 6% contaba con un tutor en 2019. Estos datos preliminares indicaron que en los PAI existía un área de oportunidad para fortalecer los programas institucionales. El análisis discriminante del perfil por género acerca de los PAI se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 5. Perfil por género de los programas de apoyo institucional

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|---|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| Las becas que ofrece la FM y la UNAM apoyan el desempeño académico de los estudiantes | II | 1.036 | 1.101 |
| | III | 1.611 | 1.580 |
| Estoy informado(a) de los programas de becas | I | 6.834 | 6.882 |
| | II | 1.858 | 1.736 |
| | III | .419 | .223 |
| La UNAM proporciona programas de apoyo para favorecer el desarrollo personal de los estudiantes. Las tutorías que ofrece la FM y la UNAM apoyan el desempeño académico de los estudiantes | I | 1.827 | 1.844 |
| | II | .602 | .276 |
| | III | .680 | .460 |
| Los medios de difusión de la FM proporcionan información oportuna sobre el programa de tutorías | I | 6.725 | 6.694 |
| | II | 1.858 | 1.736 |
| Considero que los estudiantes requieren un programa de orientación educativa y psicopedagógica en la FM | I | 4.002 | 3.608 |
| | II | .325 | .579 |
| | III | 1.251 | 1.410 |
| En la FM se ofrecen actividades relacionadas con las estrategias, técnicas y hábitos de estudio | I | 1.207 | 1.385 |
| | II | -.974 | -.666 |
| | III | .252 | .627 |
| Los servicios del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la FM son adecuados para atender mis dificultades académicas | I | .720 | .710 |
| | II | .500 | .727 |
| | III | .733 | .736 |
| En la UNAM se tiene ayuda para mejorar el desempeño académico de los estudiantes | I | .342 | .445 |
| En la FM se ofrecen asesorías para solucionar dudas académicas | I | 1.861 | 1.853 |
| Considero que las asesorías académicas son importantes para mejorar el desempeño de los estudiantes que lo requieran | I | 3.286 | 3.038 |
| | II | 4.575 | 4.260 |
| | III | 5.232 | 5.039 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

Los PAI ofrecidos por la FM a los estudiantes que enfrentan dificultades académicas y económicas son relevantes tanto para hombres como para mujeres, no obstante, parecían insuficientes, sobre todo en los primeros años de la Licenciatura en Medicina. En el análisis discriminante por género, destacó que ambos sexos valoraban contar con información sobre tutorías por los medios oficiales de la FM en la fase I. Lo mismo sucedió con las mujeres en los ciclos clínicos, que apreciaron las tutorías de la FM y de la UNAM.

Sobre la orientación psicopedagógica, las mujeres en la fase I y los hombres en las fases II y III consideraron que un programa de orientación psicopedagógica sería útil. Especialmente, los hombres destacaron en todas las fases por valorar actividades relacionadas con estrategias, técnicas y hábitos de estudio. Hombres y mujeres en la fase I valoraron las asesorías académicas, sobre todo antes de los exámenes departamentales que la FM aplica a toda la generación independientemente del grupo del alumno en los ciclos básicos. Sin embargo, las mujeres de todas las fases consideraron que con dichas asesorías mejoraban su desempeño académico. Todos los alumnos, menos las mujeres de cuarto año, valoraron los servicios del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la FM.

Por último, en lo referente a las becas, hombres y mujeres en la fase I refirieron estar informados sobre aquellas que brinda la FM, como las de la UNAM. Las mujeres en las fases II y III valoraron más dicha información, pero ambos sexos en los ciclos clínicos opinaron que las becas han constituido un apoyo a los estudiantes para realizar sus estudios.

PLAN DE ESTUDIOS 2010 (PE2010)

El plan de estudios ha sido la estructura básica que organiza la trayectoria académica de los estudiantes, profesores y personal académico-administrativo. En 2019, el plan de estudios vigente era el 2010, organizado en cuatro fases: ciclos básicos (fase I, primero y segundo año), ciclos clínicos (fase II, tercero y cuarto año), internado médico (fase III, quinto año) y servicio social (fase IV, sexto año). Las transiciones de una fase a otra transforman la experiencia educativa, pues los contextos universitario, clínico o comunitario implican formas de relación distintas y un ejercicio profesional ajustado a cada entorno.

En general, los 1209 estudiantes encuestados de la fase I consideraron de manera favorable el PE2010. Cerca del 80% opinó que las asignaturas favorecían la aplicación de contenidos y el desarrollo de las competencias, y alrededor del 90% percibió que los contenidos estaban relacionados. El 68% expresó su satisfacción con el PE2010, un 21% se mantuvo indeciso y cerca del 10% se mostró disconforme. Las opiniones favorables se matizaron con respecto a las materias optativas: en la fase I, 65% estaba TA/A con ellas, 21% indeciso y 13% TD/D.

En la tabla 6, se presenta el análisis discriminante por género con respecto al PE2010, lo cual permite comparar las distintas fases y reactivos.

TABLA 6. Perfil por género sobre el plan de estudios 2010

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|--|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| Las asignaturas del plan de estudios de la FM favorecen la aplicación de los contenidos | I | 1.464 | 1.548 |
| | II | 4.800 | 4.513 |
| | III | 3.918 | 3.750 |
| Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FM están relacionados entre sí | I | 4.302 | 4.093 |
| | II | 4.800 | 4.513 |
| | III | 3.918 | 3.750 |
| Las asignaturas favorecen el desarrollo de las competencias indicadas en el plan de estudios | I | .908 | .812 |
| | II | .813 | .769 |
| Las materias optativas del plan de estudios de la FM, son relevantes para tu formación académica | I | 2.230 | 2.067 |
| | II | .391 | .299 |
| | III | 105.997 | 106.748 |
| Conoces el plan de estudios 2010 | II | 71.291 | 71.103 |
| | III | 18.697 | 19.002 |
| El profesorado presenta su asignatura como parte del plan de estudios | II | 12.483 | 12.931 |
| | III | .569 | .524 |
| | III | 1.824 | 1.873 |
| Qué tan adecuados son los tiempos destinados para abordar los contenidos de las asignaturas | II | 1.842 | 2.114 |
| | III | 4.347 | 4.049 |
| Estoy satisfecho con el plan de estudios | III | | |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

En el análisis discriminante por género se aprecian diferencias entre las fases del PE2010: las mujeres de la fase I valoraron la relación de los contenidos de las asignaturas del PE2010 y ambos sexos opinaron que las materias favorecían el desarrollo de las competencias. Tanto hombres como mujeres de la fase I consideraron como relevante que el PE2010 coadyuvara a la aplicación de los contenidos. También en las fases II y III⁵ opinaron así. La excepción fueron las mujeres de la fase III, que no le dieron relevancia. En relación con las materias optativas, a excepción de los hombres en la fase II, los demás alumnos encuestados las valoraron como importantes en su formación profesional.

Hubo algunas preguntas que solo se formularon en las fases II y III. Para los hombres en la fase II y las mujeres en la fase III fue importante conocer el PE2010. Ligado a esto, los hombres consideraron relevante que el profesorado presentara su asignatura como parte del mapa curricular. La pregunta sobre la importancia de considerar el tiempo para abordar los contenidos de las asignaturas fue destacada por todos los estudiantes de clínica, menos por las mujeres en el internado médico.

En síntesis, la infraestructura, los programas de apoyo y fomento educativo, así como el plan de estudios son elementos estructurales que modifican a todos los estudiantes y no se presentaron tendencias diferenciales marcadas. Un foco rojo está en los estudiantes de cuarto año que reportaron con mayor énfasis variadas carencias (recursos bibliográficos, conectividad, aulas, etc.). También destacó la necesidad de los hombres de contar con orientación psicopedagógica y emocional, enfatizaron el tiempo como una limitación para cumplir los objetivos y el rol del profesorado para respaldarlos en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

CONDICIONES CONTEXTUALES RELACIONADAS CON EL DESEMPEÑO DOCENTE

El contexto institucional, las políticas académicas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación, la distribución de horarios, entre otros, son fundamentales para el cumplimiento

5 Para el desarrollo de los ejes y las áreas de conocimiento establecidas en el plan de estudios 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano, el estudiante debe avanzar a través de cuatro fases secuenciales de formación: fase uno, primer y segundo año de la licenciatura; fase dos, del quinto al noveno semestre; fase tres, internado médico de pregrado; fase cuatro, servicio social.

de la función docente (Rueda *et al.*, 2014). En este apartado se describe la opinión de los estudiantes encuestados en relación con elementos y variables personales y contextuales que influyen en el desempeño de los docentes, así como la opinión de los docentes por medio de entrevistas en grupos focales. Para abordar la opinión de los estudiantes, se analizaron los resultados de las secciones 3, 6, 9 y 11 de los instrumentos, orientadas a cuatro aspectos centrales:

1. Los elementos que repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como los conocimientos y experiencia disciplinar y pedagógica con la que cuentan los profesores, así como la comunicación que mantienen con los estudiantes.
2. El desempeño docente en espacios de práctica (dentro y fuera de la FM).
3. La orientación de los profesores hacia los estudiantes cuando experimentan problemas personales.
4. La promoción del uso de materiales bibliográficos en inglés en los espacios de formación académica.

Los resultados de los instrumentos se triangularon con los resultados del análisis de los datos obtenidos de los cuatro grupos focales en la fase I (tres de docentes del área básica y un grupo focal de coordinadores). Con un total de 21 participantes, se llegó al punto de suficiencia al encontrar repetición de testimonios y no hallar categorías emergentes.

En seguida se presentan los resultados, derivados del cuestionario aplicado a los estudiantes, las comparaciones entre las tres fases del plan de estudios en los cuatro aspectos señalados y las interpretaciones de los testimonios de los grupos focales.

ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIADOS POR EL PROFESOR

El dominio disciplinar por parte del profesor es una característica muy enfática en el perfil de los profesores en medicina (Zabalza, 2007). También la experiencia docente de los profesores es de suma importancia para el alumnado y para el óptimo desempeño docente. En relación con el primero, 48, 60 y 69% de los estudiantes de segundo, cuarto y quinto año, respectivamente, lo destacaron y mostraron acuerdo (tabla 8). Otra

cuarta parte de cada población encuestada refiere estar muy de acuerdo con esta aseveración (tabla 8). Esto denota una satisfacción con este indicador y se aprecia un aumento de los puntajes entre el acuerdo de este criterio y el año que cursan.

TABLA 8. Elementos que repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje mediados por el profesor y espacios de práctica dentro y fuera de la FM

| Categoría o sub-categoría | Afirmación | 2.º año (%) n= 1,209 | | | | 4.º año (%) n= 919 | | | | 5.º año (%) n= 613 | | | |
|--|---|----------------------|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|
| | | TD | D | A | TA | TD | D | A | TA | TD | D | A | TA |
| Elementos que repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje | En general, mis profesores cuentan con los conocimientos de las asignaturas que imparten | 7% | 21% | 48% | 24% | 2% | 5% | 60% | 33% | 2% | 4% | 69% | 25% |
| | En general, mis profesores cuentan con la experiencia para impartir su asignatura | 10% | 27% | 44% | 19% | 5% | 17% | 54% | 24% | 3% | 15% | 62% | 20% |
| | En general, la comunicación entre los profesores y los estudiantes es buena | 11% | 26% | 46% | 17% | 3% | 12% | 64% | 21% | 2% | 11% | 69% | 18% |
| Espacios de práctica (dentro y fuera de la FM) | Por medio de las prácticas, el profesorado contribuye a integrar las competencias profesionales / Por medio de la supervisión, el profesorado contribuye a integrar las competencias indicadas en el plan de estudios | 7% | 23% | 47% | 23% | 3% | 28% | 52% | 17% | 3% | 26% | 58% | 13% |

TD: Totalmente en desacuerdo D: En desacuerdo A: De acuerdo TA: Totalmente de acuerdo.
FUENTE: Elaboración propia.

En relación con la experiencia docente con que cuentan los profesores, los estudiantes mostraron un acuerdo considerable, aunque ligeramente menos pronunciado que con el criterio del dominio disciplinar, al referir que 44, 54 y 62% de los encuestados de segundo, cuarto y quinto años respectivamente, están de acuerdo en que los profesores poseen la experiencia para impartir sus asignaturas (tabla 8). La FM cuenta con programas

de iniciación a la docencia universitaria en cada uno de sus departamentos académicos, principalmente en las asignaturas de los ciclos básicos; esto, sin duda, es una fortaleza en el profesorado, porque otorga a los profesores herramientas teóricas y prácticas para desempeñar su tarea de manera efectiva y satisfactoria (Espinosa *et al.*, 2020). Para incorporarse como docente deben llevar a cabo un proceso de formación y selección en el cual destacan dos aspectos sumamente relevantes: el dominio de la disciplina y la formación pedagógica.

Por último, en relación con la comunicación que entablan con los profesores, el grado de acuerdo con este criterio en los estudiantes de segundo año es menor que los de cuarto y quinto. Esto puede relacionarse con el tipo de clase (principalmente teóricas) y la cantidad de estudiantes por grupo en ciclos básicos, lo que dificulta una interacción y comunicación personalizada con los estudiantes (tabla 8).

DESEMPEÑO DOCENTE EN ESPACIOS DE PRÁCTICA

Respecto a si los docentes contribuyen en la integración de las competencias por medio de prácticas sean de laboratorio o simuladas, casi una cuarta parte de los estudiantes de la fase I están muy de acuerdo con ello; poco menos de la mitad de los encuestados (47%) opinan estar solo de acuerdo. Aunque los estudiantes en ciclos básicos no se involucran con escenarios clínicos reales, sí lo hacen por medio de prácticas de laboratorio y de experiencias simuladas que les ofrecen la oportunidad de familiarizarse con instrumentos, equipos, técnicas y procedimientos y, a su vez, adquirir experiencias para reconocer problemas y tomar decisiones (Serna-Ojeda, Borunda-Nava y Domínguez-Cherit, 2012).

Para ciclos clínicos, esta pregunta está enfocada en cómo los docentes contribuyen a la integración de las competencias por medio de la supervisión. Poco más de la mitad de los encuestados de la fase II estuvo de acuerdo con esta acción (52%), y en el caso de los estudiantes de la fase III, cerca del 60% mostró acuerdo (tabla 8).

Para los ciclos clínicos, se preguntó si el profesorado favorecía la aplicación en la práctica de los contenidos de las asignaturas cursadas, aspecto muy relacionado con la supervisión. En una escala de “nada” a “mucho” (pasando por “poco” y “bastante”), alrededor del 60% de los estudiantes,

tanto de cuarto como de quinto, refirieron que los profesores favorecieron bastante este aspecto y casi una quinta parte de estas poblaciones opinaron que mucho (tabla 9).

TABLA 9. El profesor favorece la aplicación de los contenidos en la práctica

| El profesorado favorece la aplicación en la práctica de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FM | | |
|---|--------------------|--------------------|
| Escala/año académico | 4.º año (%) n= 919 | 5.º año (%) n= 613 |
| Nada | 2% | 2% |
| Poco | 21% | 17% |
| Bastante | 58% | 64% |
| Mucho | 19% | 17% |
| Porcentaje total por año | 100% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia.

ORIENTACIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LOS ESTUDIANTES CUANDO EXPERIMENTAN PROBLEMAS PERSONALES

Otro aspecto del desempeño docente que se analizó fue si el profesor orienta al estudiante para que acuda a algún servicio de la institución educativa cuando este tiene un problema personal que influye en su desempeño académico. A esto, el 63% de los estudiantes de 2.º año respondió negativamente. Lo anterior se puede relacionar con que en el ámbito educacional es frecuente la desvalorización de lo emocional por considerarlo opuesto a lo racional (Ibáñez, 2002). Se dejan de lado los múltiples aspectos de la vida del estudiante para explicar su desempeño.

En el caso de los estudiantes de ciclos clínicos (fases II y III), a quienes se les preguntó en una escala tipo Likert, alrededor del 40% y 54%, respectivamente, señalaron que casi siempre los orientan y solo alrededor del 20% de los estudiantes de cada fase señalaron que los docentes siempre lo hacen (tabla 10).

TABLA 10. Orientación del profesorado ante un problema personal

| Cuando tienes un problema personal que influye en tu desempeño académico, ¿el profesorado te orienta dónde acudir? | | | | |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| Escala/año académico | 2.º año (%) n= 1209 | Escala/año académico | 4.º año (%) n= 919 | 5.º año (%) n= 613 |
| No | 63% | Nunca | 13% | 6% |
| | | Casi nunca | 25% | 22% |
| Sí | 37% | Casi siempre | 41% | 54% |
| | | Siempre | 21% | 18% |
| Porcentaje total por año | 100% | Porcentaje total por año | 100% | 100% |

FUENTE: Elaboración propia.

PROMOCIÓN DEL USO DE MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS EN INGLÉS

Por último, y como parte de los aspectos analizados descriptivamente en esta sección, los estudiantes opinaron sobre la promoción que los docentes hacen sobre el uso de materiales bibliográficos en inglés. Para los estudiantes de 2.º año (fase I), existió una distribución porcentual muy similar en las opciones intermedias de respuesta (33% para cada una), partiendo de una escala que evaluó su opinión de 0 a 100%. En el caso de los estudiantes de 4.º y 5.º año, los resultados difieren mucho de los reportados por los estudiantes de la fase I. El mayor porcentaje está concentrado en la opción “de acuerdo” de ambos años (48 y 52%, respectivamente), y los porcentajes para la opción “totalmente de acuerdo” rebasan la cuarta parte de las poblaciones estudiadas (37 y 29%, respectivamente). En los ciclos clínicos los docentes promueven más el uso de materiales bibliográficos en inglés, porque es un recurso didáctico que ofrece información actualizada de los avances clínicos, en tanto que en los primeros años de formación médica se requieren más elementos básicos teóricos y entonces el recurso esencial son los libros (tabla 11).

TABLA 11. El profesor promueve el uso de materiales en inglés

| El profesorado promueve el uso de materiales bibliográficos en inglés | | | | |
|---|-------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escala/año académico | 2.º año (%) n= 1,209 | Escala/año académico | 4.º año (%) n= 919 | 5.º año (%) n= 613 |
| TD- 0 a 25% | 20% | TD | 3% | 3% |
| D- 26 a 50% | 34% | D | 12% | 16% |
| A- 51 a 75% | 33% | A | 48% | 52% |
| TA- 76 a 100% | 13% | TA | 37% | 29% |
| Porcentaje total por año | 100% | | 100% | 100% |

TD: Totalmente en desacuerdo D: En desacuerdo A: De acuerdo TA: Totalmente de acuerdo.

FUENTE: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados que describen los aspectos relevantes del desempeño docente que caracterizan las opiniones de los hombres y de las mujeres.

Las opiniones de los estudiantes hombres versan en la importancia de que los docentes cuenten con los conocimientos de las asignaturas que imparten y en la experiencia para impartir las asignaturas. Principalmente los estudiantes de ciclos clínicos consideran relevante en la labor de sus docentes la supervisión de los profesores para integrar las competencias y la promoción del uso de materiales bibliográficos en inglés en los espacios de formación académica. La supervisión en la enseñanza de la clínica implica la orientación de los estudiantes para adaptarse al equipo de salud, un compromiso ético que conlleva compartir experiencias con los aprendices y promover la práctica autónoma de la profesión médica, siempre asegurando la calidad de la atención de los pacientes en condición de enfermedad. También la promoción del aprendizaje activo y autorregulado, la búsqueda de soluciones a problemas reales y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias (Villavicencio y Luna, 2016).

En las mujeres, principalmente en los primeros años de la carrera, los elementos más relevantes en el desempeño docente implican la comunicación entre profesores y estudiantes, la contribución de las prácticas para integrar sus competencias profesionales y la orientación de los profesores hacia los estudiantes cuando experimentan problemas personales. Se ha demostrado que la incorporación de la mujer en la profesión médica ha ayudado a humanizarla. El desarrollo de las habilidades de comunicación y de apoyo emocional están más presentes en la práctica de las mujeres, quienes ponen mucha

más atención en aspectos psicológicos, sociológicos e interpersonales en la consulta, lo cual establece una relación médico-paciente eficaz (Flores-Domínguez, 2012). Tal vez por ello, para las estudiantes, la comunicación y el apoyo por parte del docente son atributos para destacar (tabla 12).

TABLA 12. Perfil por género sobre el desempeño docente

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|--|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| En general, mis profesores cuentan con los conocimientos de las asignaturas que imparten | I | 1.776 | 1.951 |
| | II | 4.076 | 4.050 |
| | III | 5.756 | 5.836 |
| En general, mis profesores cuentan con la experiencia para impartir sus asignaturas | I | 1.256 | 1.492 |
| | II | 0.817 | 0.720 |
| | III | 0.436 | 0.423 |
| En general, la comunicación entre los profesores y los estudiantes es buena | I | 1.481 | 1.494 |
| | II | 2.218 | 2.063 |
| | III | 2.374 | 2.494 |
| Por medio de las prácticas el profesorado contribuye a integrar tus competencias profesionales. | I | 2.623 | 2.513 |
| Por medio de la supervisión, el profesorado contribuye a integrar las competencias indicadas en el plan de estudios | II | 0.308 | 0.521 |
| | III | 0.662 | 0.517 |
| El profesorado favorece la aplicación en la práctica, de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la FM | II | 2.771 | 2.727 |
| | III | 2.482 | 2.5 |
| Cuando tienes un problema personal que influye en tu desempeño académico, ¿el profesorado te orienta dónde acudir? | I | 10.238 | 9.893 |
| | III | 0.459 | 0.472 |
| Porcentaje en que el profesorado promueve el uso de materiales bibliográficos en inglés | I | 1.409 | 1.366 |
| | II | 3.662 | 3.545 |
| | III | 3.351 | 3.137 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

A partir de los datos anteriores se puede afirmar que quienes tienen más elementos para opinar sobre el desempeño docente son los estudiantes, porque son ellos los que vivencian las actitudes y la capacidad del

docente para motivar, así como dar lógica y congruencia a los contenidos que presentan y las actividades didácticas que realizan. La manera en que relacionan los conocimientos previos e intereses de los estudiantes con la nueva información también es atribución del profesor.

RESULTADOS DE LOS GRUPOS FOCALES

La opinión de los profesores y coordinadores, permitió conocer los elementos que repercuten en su actuar docente relacionado con los niveles meso y micro. Se clasificaron cinco categorías, útiles para la interpretación de la información, derivadas de la codificación de los testimonios obtenidos de los grupos focales:

1. Impacto de los cursos de formación docente (didáctica, disciplina) de la Facultad de Medicina (FM) y de la UNAM en el quehacer docente.
2. Evaluación docente: uso de los resultados (autoridades, administrativos y docentes).
3. Actividades que ofrece la UNAM y FM en apoyo a la docencia.
4. Interacción con estudiantes, pares y autoridades de los departamentos académicos en la labor docente.
5. Situación contractual y estímulos para los docentes.

A continuación se aborda una por una.

1. Impacto de los cursos de formación docente de la Facultad de Medicina (FM) y de la UNAM en el quehacer docente

Los profesores y coordinadores comentaron que estos son el apoyo más relevante que recibieron de la institución. Los cursos y talleres generalmente fueron gratuitos y de gran calidad, les brindaron el conocimiento de cómo aplicar en sus clases herramientas didácticas, como el aprendizaje basado en problemas y el esquema CARAIPER del modelo educativo para desarrollar actividades profesionales confiables (MEDAPROC), las cuales estuvieron basadas en el trabajo didáctico con viñetas y casos clínicos, así como las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Dichas estrategias les permitieron centrar su enseñanza en el estudiante, esto es, reconocer las necesidades de los alumnos para que estos desarrollen el

interés de aprender e incorporen en su estructura cognitiva los nuevos contenidos. Un profesor comentó:

[...] lo que recuerdo de estos cursos era hacer un énfasis en poner atención en el alumno... yo venía con un ego muy grande de mis conocimientos en Farma, bajarme el ego y poner la atención en el alumno fue una de las cosas más rescatables, fue el golpe de, ¡Wow!, no es mi conocimiento, es mi actitud ante los alumnos, lo tengo muy claro y lo agradezco (GF1-M-PCB-TC- 13/06/19).

Mejorar la integración de la teoría con la futura práctica de los estudiantes fue otro de los aspectos que los profesores destacaron de las actividades para su formación y actualización docente. Esto generó mayor participación e interés de los alumnos durante las clases. Vicedo-Tomey (2009) subraya que la integración no es solo la unión de porciones de conocimientos; se requiere añadir y destacar el aspecto aplicativo, pues la actividad práctica es necesaria para la resolución de problemas.

Otro elemento de los cursos y talleres que los docentes refirieron como una gran aportación para su práctica fue el saber cómo establecer estrategias de evaluación de aprendizaje más acordes con su didáctica y aplicar criterios más justos para evaluar a sus estudiantes. Los coordinadores fueron agentes que promovieron y alentaron a los profesores a participar en dichos cursos.

La oportunidad de acudir a un espacio donde conocieron, interactuaron y compartieron vivencias con otros profesores de distintos departamentos académicos fue una experiencia apreciada por los entrevistados. De la Torre y Barrios (2000) mencionan que el cambio de rol que se le exige al docente lo obliga a dejar de ser el transmisor de conocimiento y lo lleva a desempeñar nuevas competencias para brindar apoyo, estimular, trabajar con estrategias que favorezcan la autonomía del estudiante y, a la vez, exigir a los alumnos asumir su responsabilidad, trabajar colaborativamente y evaluarlos con diversos instrumentos. Si el docente no se considera capacitado para el cambio de rol, la inseguridad, las resistencias y las actitudes negativas para asumir dicho cambio pueden afectar sus emociones y su actuar. En los cursos y talleres que mencionaron los entrevistados, se crearon dinámicas de reflexión y realimentación de su práctica; los profesores conocieron otras formas de hacer y de resolver problemas, expresaron sus aciertos, sus errores y las

emociones que conlleva el ser docente, situación que les dio seguridad para mejorar su quehacer.

La suma de los elementos positivos que encontraron los profesores en la capacitación docente tuvo como resultado mejorar la comunicación con sus estudiantes, utilizar criterios de evaluación del aprendizaje más justos y profesionalizar la docencia. Una profesora comentó: “Algo que me motivó a inscribirme a la Maestría en Educación Médica fueron precisamente los cursos que tomé y que sentí que me hacía falta algo más”.

2. Evaluación docente

En relación con la evaluación docente, esta se lleva a cabo por medio del Cuestionario para la Evaluación Docente en Medicina (CEDEM) que consta de seis secciones correspondientes a las dimensiones evaluadas a los profesores: planeación/gestión, comunicación, profesionalismo, didáctica, integración y evaluación/realimentación.

Los docentes tuvieron dos visiones. La primera consideró el instrumento poco objetivo por cinco motivos:

- a) La forma de contestar el instrumento estaba condicionada por la dificultad de la asignatura. Si esta les parecía de poca dificultad y con posibilidad de obtener altas calificaciones, evaluaban de manera positiva al docente.
- b) Los resultados de los exámenes (calificaciones) condicionaban la evaluación del docente. Si la calificación del estudiante era baja, evaluaban de manera negativa al profesor; si era alta, lo evaluaban de manera positiva.
- c) El momento de la aplicación. Si esta se realizaba después de un examen, los estudiantes lo contestaban sin ninguna atención ni interés. Esta situación también la expresaron los coordinadores.
- d) El estudiante contestaba el cuestionario basándose en qué tanto le agradaba el docente.
- e) El instrumento de evaluación tenía algunas preguntas que no eran acordes con las actividades que realizaba el docente. Por ejemplo, hacían referencia a la aplicación de contenidos en la clínica. Los coordinadores reconocieron esta opinión de algunos docentes y

señalaron que era una visión errónea, ya que la integración de los contenidos de las asignaturas básicas con la aplicación a la clínica es una tarea que los profesores requieren hacer para enseñar de manera significativa a sus estudiantes.

Por otro lado, la evaluación docente fue vista como un instrumento que aportó información útil a los departamentos académicos para realimentar a los docentes; ya que darles a conocer sus debilidades, aciertos y orientarlos en cuanto a los cursos y actividades disponibles les ayudó a subsanar sus dificultades. En este caso, los departamentos académicos tuvieron una función relevante para que la evaluación fungiera como un mecanismo de apoyo y mejora de la práctica docente. Sin embargo, todos consideraron que la institución no ha tomado las medidas necesarias antes los profesores que constantemente han obtenido muy bajo puntaje en las evaluaciones y continúan dando el mismo número de clases y de la misma manera, lo cual desacredita la misma evaluación.

3. Actividades que ofrece la UNAM y FM en apoyo a la docencia

Los profesores y coordinadores coincidieron en que el acceso a las actividades culturales, deportivas y de recreación que la institución ofertó contribuyó al bienestar personal y a un desarrollo integral de docentes y estudiantes. Una profesora comentó: “Tener experiencias de apreciación del arte y culturales les permite a los estudiantes contar con más herramientas para interpretar el mundo y entender a los pacientes” (GF2-M-PCB-TC 19/06/2019).

Algunos profesores comentaron que a pesar de tener horarios restringidos por la cantidad de asignaturas biomédicas que cursaban los estudiantes de medicina, lograron compartir con sus alumnos obras de teatro, conciertos y conferencias, experiencias que los acercaron más y abrieron una mejor comunicación entre ellos. Para Vera-Delgado (2004), si se espera que el médico sea un transmisor de ciencia, arte, humanismo y medicina, su educación requiere un acercamiento a la formación cultural, específicamente al arte, ya que este no solo enriquece la personalidad del médico, sino que trasciende su temperamento y su estado de ánimo y se expresa en valores, cualidades, formas de pensar y actuar más humanas e integrales.

4. Interacción con estudiantes, pares y autoridades de los departamentos académicos en la labor docente

Los profesores mencionaron que la comunicación, principalmente con los coordinadores de los departamentos académicos de reciente creación, fue abierta y bidireccional. Los coordinadores tuvieron un papel relevante en la generación de espacio de interacción entre pares, en los cuales se conocieron, compartieron inquietudes, realimentaron su quehacer y crearon un ambiente afable y de colaboración. El siguiente testimonio da cuenta de lo anterior: “En mi departamento, las autoridades siempre tratan de que nos desarrollemos. Se hacían sesiones preclase. Cada semana, los profesores nos reuníamos en un salón. Veíamos el tema y cada quién decía, ‘yo he dado el tema de esta forma, yo así’ [...]. Entonces, podíamos tener otra perspectiva de cómo dar el tema o alguna estrategia didáctica que nos llamara la atención, y así vas haciendo las relaciones con los demás compañeros” (GF1-F-PCB-13/06/2019).

En cambio, para los profesores de departamentos más tradicionales, la comunicación con autoridades en ocasiones fue unidireccional y autoritaria. En respuesta a un comentario en torno a tener buena comunicación en los departamentos, un profesor comentó: “Es algo que nos gustaría que tuviéramos los departamentos que somos muy viejos, como Fisiología, que es un departamento de los primeros, donde todo es muy tradicionalista. Hay figuras que siguen siendo muy autoritarias. Dada toda su trascendencia, sienten que pueden dominar o son muy dominantes en ciertas áreas. Eso genera grupos de poco diálogo, de poca apertura. Somos cinco profesores por grupo y a veces no nos conocemos. Los profesores titulares nunca se acercan con los profesores de laboratorio. Hay profesores titulares que nunca van, que mandan siempre a un adjunto. Son cosas complejas” (GF3-M-PCB-A 30/07/2019).

Los profesores coincidieron que faltó que los departamentos académicos les informaran y capacitaran previamente para trabajar con los estudiantes PAEA y PECM. No se les dieron a conocer los objetivos, ni las características y necesidades de dichos grupos (programas). Al encontrarse con los alumnos fueron desarrollando estrategias para adecuarse a las dinámicas de estos. Un comentario: “Los PAEA, es el grupo más heterogéneo, el menos controlado y regulado. Nunca nos dicen cuál es el perfil,

nunca hacen una junta y nos explican qué habilidades tienen los jóvenes, cómo las midieron, cuál es el objetivo del programa, cuál es el resultado que quieren ver. Cuando entras aquí, te toca tal grupo y uno no tiene idea qué es PAEA, ni qué es PECM. Es un impacto fuerte, porque llegas con todo tu material preparado para dar una clase y ahí te das cuenta de que tienes que cambiar toda la estrategia” (GF3-M-PCB-TC 30/07/2019).

También concordaron en que la principal participación de los docentes en actividades de los departamentos académicos fue en la elaboración de los reactivos para los exámenes. Esto los estimuló y les permitió evaluar a sus estudiantes de manera más acorde a las clases. Comentaron que fueron pocos los que participaron en estas actividades y que se requiere involucrar a más profesores para enriquecer la evaluación. “Saber hacia dónde están dirigidas las preguntas de los departamentales, me hace diseñar mis presentaciones y clases en una dirección más clara. Para mí ha sido una súper herramienta. Yo no les pongo las preguntas de examen. Pero sí pongo escenarios más claros que tienen que ver con preguntas del examen” (GF1-M-PCB-TC-13/06/2019).

Las interacciones con los estudiantes estuvieron caracterizadas principalmente por dos circunstancias: la situación académica de los alumnos (regulares, recursadores, PAEA y PECM) y por los resultados de las evaluaciones. En relación con el primer punto, los docentes refirieron que con los estudiantes regulares, quienes además de estudiar se daban tiempo para la recreación, hacer deporte y convivir con la familia, se estableció una buena comunicación. Con los alumnos recursadores, si los profesores los apoyaban y confiaban en ellos, se lograba superar la frustración e inseguridad que el hecho de recurrar les provocaba, y se establecía una comunicación abierta y respetuosa. Con los estudiantes pertenecientes al PAEA, los docentes percibieron que establecían entre ellos relaciones competitivas y de poca colaboración, y generalmente la comunicación fue deficiente. Si se generaba algún conflicto o inconformidad, los alumnos no negociaban con los profesores y acudían directamente con las autoridades para resolverlo, situación que generó tensiones entre docentes y estudiantes. La comunicación con los alumnos pertenecientes al PECM fue abierta y positiva. Los entrevistados los describieron como enfocados a cumplir sus objetivos académicos y responsables de su proceso educativo.

En cuanto al segundo punto, la comunicación entre profesores y estudiantes se matizó dependiendo de las calificaciones que obtenían estos últimos. Si los alumnos no alcanzaban el promedio para evitar el examen final, su motivación decaía considerablemente, dejaban de participar y su actitud era de desganado. Para los docentes, la mayoría de los estudiantes no están motivados por la vivencia del proceso de aprender sino por la calificación. La autorregulación cognitiva, la independencia y la autodeterminación de los alumnos están mermadas por las consecuencias de las calificaciones de los exámenes y el motivo para estudiar es solamente la necesidad de no tener que presentar un examen final (Polanco-Hernández, 2005).

SITUACIÓN CONTRACTUAL Y ESTÍMULOS PARA LOS DOCENTES

El tipo de contratación y los estímulos en la labor docente fueron considerados de distinta forma entre profesores de asignatura y docentes de carrera. Para los contratados por asignatura, esta ha sido ambigua, el salario bajo y el estímulo dado a los profesores contratados por horas y no por plaza es insuficiente. Su quehacer se percibió poco valorado, las actividades como preparar clases, estar frente a grupo y evaluar, que fueron indispensables para su labor docente, no se vieron reflejadas en el salario recibido, lo que en ocasiones genera poco compromiso con su quehacer. Una profesora expresó:

Me voy a desgastar tanto por algo así. Pero te gusta y lo haces porque te hace feliz. Aplica mucho en la UNAM lo de ponte la camiseta. Pero cuando cobras cada quincena y veo mi chequecito, que es como para la gasolina[...] Tengo cuatro grupos y estoy aquí toda la mañana y acabo sin voz de estar dando clase. Y me gusta. Evidentemente por algo tengo tres trabajos. A veces llega a ser esto muy frustrante. Ahí estás, tomando cursos de formación docente y haces una maestría para ser mejor maestro para que te den 90 y tantos pesos[...] Y toda la responsabilidad que tienes. Como profesor vas tratando de moldear un chico que va a terminar titulándose y va a tener la responsabilidad de la vida de alguien en sus manos. Pero ¿por cuánto tiempo? No comes de las gracias o de la camiseta. Es como estar enamorado de un patán. Te hace feliz, pero sufres. Así te la vives. Así tal cual, los contratos en la UNAM (GF2-F-PCB-A- 13/06/2019).

Desde una perspectiva sociopsicológica, la incertidumbre contractual afecta las prácticas cotidianas, los profesores de asignatura (por horas)

evaluaron de manera negativa su contratación en la FM, lo que puede disminuir el compromiso afectivo con su labor docente (Scandroglio *et al.*, 2008).

Sin embargo, el gusto por la docencia, el sentido de pertenencia a la institución, y retribuirle a la UNAM lo que recibieron cuando fueron estudiantes, fue una satisfacción para los docentes. En voz de una profesora: “Para la contratación, que estoy por asignatura, la verdad es mucho amor al arte. No venimos tanto por la paga, sino que nos gusta, y por devolverle también a la escuela todo lo que hizo por uno” (GF3-F-PCB-A 30/07/2019).

La contratación de los docentes de carrera implicó impartir clases. Observaron que a algunos no les interesa, pero están obligados a hacerlo, lo que en algunas ocasiones generó dinámicas poco favorables para el aprendizaje de los estudiantes: “Entiendo por qué la UNAM exige que los investigadores den clase. Pero no me parece adecuado, muchos tienen capacidad docente y amor por la docencia, pero hay otros profesores de carrera que realmente no les gusta estar frente a grupo. O al menos no frente a grupos de pregrado. A mí me parece muy lamentable que sean obligados. En cuanto a los de asignatura (por horas), generalmente aman la docencia. Si están aquí, no es por el pago” (GF3-M-PCB-A 30/07/2019).

Los datos cualitativos antes expuestos permiten un acercamiento a los procesos educativos en la vida cotidiana de la FM, en la fase I. Penetrar en lo microsocio revela las problemáticas que enfrentan los docentes, pero también refleja las dinámicas institucionales que enmarcan las interacciones entre autoridades, profesores y estudiantes. Los planes de estudio, mapas curriculares, reglamentos, lineamientos de evaluación, entre otras normativas, pautan las experiencias que le dan especificidad a las trayectorias académicas de los sujetos pedagógicos.

RELACIÓN DE LOS ALUMNOS CON LOS DOCENTES Y EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE CON ÉNFASIS EN LA VIOLENCIA

Como se ha mencionado, la práctica docente es una práctica multidimensional y multilateral que se caracteriza por reglas explícitas e implícitas establecidas por la institución y la interacción entre los diversos actores del proceso educativo, como los estudiantes (Rueda y Torquemada, 2004). Esta interacción es un elemento mediador y a la vez moderador que provee de sentido y significado a los involucrados, más allá de los programas

educativos y las estrategias de enseñanza. El ambiente relacional en un centro de educación superior influye en la calidad del ambiente educativo al generar condiciones que facilitan u obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

TABLA 13. Perfil por género sobre el contexto relacional

| Ítem | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|---|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| En mi grupo se fomentan valores como la responsabilidad, honestidad y solidaridad | I | .151 | .147 |
| | II | .899 | .744 |
| | III | 1.557 | 1.392 |
| Somos un grupo disciplinado | I | 1.695 | 1.580 |
| | II | 1.530 | 1.608 |
| | III | 1.640 | 1.323 |
| En general, la comunicación entre los estudiantes que integran mi grupo es buena | I | .060 | .329 |
| | II | .906 | .950 |
| | III | .777 | .794 |
| En general, la comunicación entre los profesores y los estudiantes es buena | I | 1.363 | 1.418 |
| | II | 2.491 | 2.541 |
| | III | 2.588 | 2.947 |
| En estos espacios me siento seguro | I | 2.496 | 2.569 |
| | II | 1.489 | 1.654 |
| | III | 1.692 | 2.044 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

En este apartado se analizan este tipo de interacciones. En un primer momento se aborda el contexto relacional en los ciclos básicos y ciclos clínicos (fases II y III) de la Licenciatura de Médico Cirujano. Posteriormente, se expone la percepción de los alumnos sobre algunas expresiones de violencia que observaron o vivieron en la sede base de adscripción.

A continuación, se presentan los resultados para los aspectos relacionales entre profesores y estudiantes (tabla 13), posteriormente los datos referentes a las expresiones de violencia (tabla 14) y finalmente una integración general de la información.

Los aspectos relevantes que caracterizan las opiniones que las mujeres tienen de su contexto relacional son: que en su grupo se fomenten los valores como la responsabilidad, honestidad y solidaridad y ser parte de un grupo disciplinado. En tanto, para los hombres los puntos importantes que caracterizan su opinión sobre su ambiente relacional son: la comunicación que se da entre los estudiantes (fase I) y la comunicación con sus profesores (fase III), al igual que percibir los espacios como seguros (tabla 13).

TABLA 14. Expresiones de violencia en la sede base

| Expresión de violencia | Fase | Nunca | | Casi nunca | | Casi siempre | | Siempre | |
|-------------------------------|------|-------|-------|------------|-------|--------------|-------|---------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Género | II | 378 | 41.4% | 366 | 40.0% | 135 | 14.8% | 35 | 3.8% |
| | III | 189 | 31.3% | 279 | 46.2% | 116 | 19.2% | 20 | 3.3% |
| Maltrato (castigos, insultos) | II | 443 | 48.5% | 345 | 37.7% | 99 | 10.8% | 27 | 3.0% |
| | III | 163 | 27.0% | 296 | 49.0% | 120 | 19.9% | 25 | 4.1% |
| Acoso sexual | II | 436 | 47.7% | 333 | 36.4% | 113 | 12.4% | 32 | 3.5% |
| | III | 159 | 26.3% | 278 | 46.0% | 132 | 21.9% | 35 | 5.8% |
| Bullying | II | 449 | 49.1% | 312 | 34.1% | 122 | 13.3% | 31 | 3.4% |
| | III | 170 | 28.1% | 281 | 46.5% | 128 | 21.2% | 25 | 4.1% |
| Psicológica | II | 407 | 44.5% | 311 | 34.0% | 155 | 17.0% | 41 | 4.5% |
| | III | 171 | 28.3% | 250 | 41.4% | 151 | 25.0% | 32 | 5.3% |
| Física | II | 695 | 76.0% | 188 | 20.6% | 24 | 2.6% | 7 | 0.8% |
| | III | 407 | 67.4% | 165 | 27.3% | 22 | 3.6% | 10 | 1.7% |
| Abuso de poder | II | 310 | 33.9% | 318 | 34.8% | 198 | 21.7% | 88 | 9.6% |
| | III | 125 | 20.7% | 219 | 36.3% | 161 | 26.7% | 99 | 16.4% |

FUENTE: Elaboración propia.

PERCEPCIÓN SOBRE EXPRESIONES DE VIOLENCIA

Aunque los resultados encontrados refieren que un alto porcentaje de alumnos nunca o casi nunca vivieron u observaron alguna expresión de

violencia en su sede base durante su formación académica, un bajo pero significativo porcentaje coincidió en que sí se presentó al menos una vez. Esta situación fue más observada durante la fase III (internado médico o quinto año) (tabla 14).

Como resultado de las opiniones de los alumnos de la sección de preguntas abiertas del cuestionario administrado en la fase I en la que mostraron preocupación por la violencia de género, para la fases II y III se agregó el presente apartado con reactivos que exploraron su percepción sobre algunas expresiones de violencia en los ciclos clínicos (cuarto año) y el ambiente hospitalario durante el internado médico (quinto año) (tabla 14).

EXPRESIONES DE VIOLENCIA EN LA CLÍNICA

La violencia de género se ha evidenciado con mayor frecuencia en mujeres. Se presenta constantemente en las rotaciones clínicas que realizan en el pregrado y varía según el servicio en que rotan. Según los resultados, fue mayor la proporción de alumnos que opinó haber vivido casi siempre (19.2%) y siempre (3.3%) violencia de género en la fase III (internado médico). Para la fase II (cuarto año), solo el 14.8% casi siempre y siempre (3.8%) percibió este tipo de violencia.

El maltrato a través de castigos o insultos se percibió en menor proporción durante la fase II e incrementó en la fase III. Los alumnos de cuarto año (fase II) que casi siempre (10.8%) y siempre (3%) lo percibieron representaron en conjunto una séptima parte del total de la población. En cuanto a la fase III, 19.9% señaló haberlo observado casi siempre y tan solo el 4.1% consideró que siempre estuvo presente.

Respecto al acoso sexual durante el cuarto año, 12.4% expresó que casi siempre lo percibió y solo el 3.5% afirmó que siempre hubo situaciones de acoso sexual en su sede base. En el internado médico (fase III), casi siempre (21.9%) y siempre (5.8%) observaron esta expresión de violencia. El aumento en la percepción de este tipo de violencia entre los estudiantes es evidente.

El *bullying* actualmente tiene mucha presencia en los ambientes educativos médicos, generando efectos negativos como el estrés, bajo rendimiento, depresión y angustia; sin embargo, pocos se atreven a denunciarlo por no sentirse seguros o respaldados por sus compañeros, profesores

y la institución. En los resultados obtenidos se encontró que el 13.3% casi siempre y siempre (3.4%) lo percibió. En la fase III, reportaron *bullying* el 21.2% casi siempre de las veces y el 4.1% siempre lo observaron. Nuevamente la percepción de este tipo de violencia aumenta en la fase III.

La violencia psicológica va muy de la mano con el *bullying* y el maltrato. Generalmente los alumnos lo experimentan con mayor frecuencia en los ciclos clínicos, perpetrado por sus compañeros de años avanzados y algunos profesores. Según lo reportado, en la fase II mencionan que 17% casi siempre lo padecieron y 4.5%, siempre. En la fase III, casi siempre la vivió el 25% en tanto que el 5.3% siempre se sintió violentado psicológicamente. Es, sin duda, una de las expresiones de violencia que perciben más los estudiantes. A diferencia de las otras expresiones, la violencia física tuvo menor presencia en la sede base según la apreciación de los alumnos (tabla 14).

TABLA 15. Perfil por género acerca de las expresiones de violencia

| Expresiones de violencia que se perciben en la sede base | Fase | Funciones discriminantes lineales de Fisher por género | |
|--|------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres |
| De género | II | 1.602 | 1.410 |
| | III | .940 | .709 |
| Maltrato (castigos, insultos) | II | .525 | .842 |
| | III | 1.467 | 1.874 |
| Acoso sexual | II | .275 | .195 |
| | III | .978 | .657 |
| <i>Bullying</i> | II | .905 | 1.242 |
| | III | 1.656 | 2.015 |
| Violencia psicológica | II | 1.231 | 1.126 |
| | III | .525 | .305 |
| Violencia física | II | 1.369 | 1.400 |
| | III | .829 | .966 |
| Abuso de poder | II | 1.306 | 1.409 |
| | III | 1.729 | 1.972 |

■ Hombres ■ Mujeres ■ Ambos sexos

FUENTE: Elaboración propia.

De todas las expresiones de violencia exploradas en el estudio, la de abuso de poder destaca por los altos porcentajes reportados tanto en cuarto como en quinto año de la licenciatura en relación con el resto de las expresiones. 21.7% de los alumnos de la fase II reportaron que casi siempre identificaron abuso de poder y el 9.6% afirmó que siempre. Resultados semejantes se identificaron en la fase III, en la que el 26.7% casi siempre y el 16.4% siempre manifestaron que se ejerció.

En el análisis discriminante realizado, los resultados indicaron que para las mujeres las expresiones de violencia relevantes, según la fase, fueron: la de género (fases II y III); el acoso sexual (fase II) y la violencia psicológica (fases II y III); en tanto que para los hombres fueron: el maltrato expresado en castigos e insultos (fases II y III), el acoso sexual (fase III), el *bullying* (fases II y III) y el abuso de poder (fases II y III).

Los hallazgos obtenidos en este apartado constatan la diversidad de factores y aspectos que intervienen en el proceso educativo y que interactúan en el contexto institucional donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Para los estudiantes es claro que una buena formación académica y un adecuado ambiente educativo o formativo está relacionado con las interacciones que tienen con su profesor, los valores que se desarrollan, la comunicación que establecen, el respeto, la confianza, la solidaridad y el sentirse seguros en el entorno donde se forman. Las percepciones de los estudiantes sobre estos aspectos son comprensibles, ya que la carrera de medicina es una profesión exigente y agobiante por la sobrecarga académica y limita los tiempos y espacios de convivencia familiar y social, por lo que pasan más tiempo con sus compañeros y profesores, y las relaciones que se establecen entre ellos cobran relevancia. Si ellos se sienten parte del grupo, se comunican, comparten valores con sus pares y profesores y se sienten seguros en su espacio académico, su tránsito por las diferentes fases de formación y entrenamiento médico favorecerá un ambiente adecuado para su desarrollo personal y profesional.

Por el contrario, cuando se tiene un ambiente no favorable para el aprendizaje e interacciones profesor-alumno inadecuadas, se tornan escenarios propicios para tolerar diferentes expresiones de violencia que vulneran la integridad física, emocional y mental de los alumnos. Como refiere Castro (2014), en las facultades de Medicina aún se realizan novatas, como parte del currículo oculto, que implican *bullying*, abuso

de poder y maltrato a los estudiantes de nuevo ingreso. Aunque se trata de prácticas prohibidas en la institución, no se han podido erradicar y representan un mensaje claro de jerarquías por parte de alumnos de años avanzados respecto de los novatos. Esas experiencias matizadas de algún tipo de violencia son perpetradas durante los primeros años por sus propios compañeros e instructores y conforme avanzan a ciclos clínicos e internado médico la llevan a cabo sus profesores, residentes e incluso personal de enfermería (Castro, 2014). Lamentablemente se han legitimado las expresiones de violencia de género, *bullying*, abuso de poder, entre otras, por generaciones durante su formación académica, considerándose incluso normales (Moreno-Realpe *et al.*, 2015; Iglesias-Benavides *et al.*, 2005). Esto se hace más evidente durante el internado médico, en el ambiente hospitalario (Moreno-Tetlacuilo *et al.*, 2016).

El abuso de poder es constante en los ciclos clínicos para los estudiantes y se evidencia en las bajas evaluaciones que hacen de él como expresión de violencia en tareas, actividades o responsabilidades asignadas por sus profesores, lo que se relaciona con la marcada jerarquización académica en la profesión médica. No es desconocido el hecho del favoritismo de algunos profesores hacia ciertos alumnos, así como el autoritarismo o abuso de poder del que son víctimas durante las fases II y III, lo que vulnera constantemente su integridad física, emocional y psicológica. Entre los efectos negativos derivados de cualquier expresión de violencia, además de los académicos, están los de salud mental y física, como depresión, trastornos del sueño, ansiedad, estrés y *burnout*. Si bien, estos efectos no fueron explorados en el estudio, han sido ampliamente identificados en la literatura, haciendo un llamado de atención por considerarse un problema de salud que debe afrontarse y trabajarse (Velandia-Martínez *et al.*, 2015).

Por todo lo anterior, es deseable desarrollar más iniciativas para disminuir y eliminar las diferentes expresiones de violencia que viven los alumnos. Se trata de un fenómeno complejo, pero no imposible de abordar y erradicar. Quien es víctima de violencia puede repetir esos patrones hacia sus pacientes, colegas o cualquier otra persona con la que interactúa. El diseño de acciones institucionales para la mejora del proceso educativo y el fortalecimiento de la práctica docente pueden considerar los elementos identificados en el presente estudio y con ello efectuar una adecuada toma de decisiones en beneficio de los alumnos, los futuros médicos del país.

COMENTARIOS FINALES

Del primer aspecto explorado relativo a la infraestructura física y digital de las instalaciones en la FM y en las sedes clínicas, llamó la atención la frecuencia con que los estudiantes de cuarto año reportaron las malas condiciones de las aulas y el mobiliario, la falta de proyector y la limpieza de estos sitios. Esto aunado a que una cuarta parte se sentía inseguro en dichos espacios. Junto con los de quinto año, también notaron la escasez de recursos académicos en las sedes clínicas, como el exiguo material bibliográfico y la deficiente conectividad con la red. De ahí las limitaciones reportadas, tanto de alumnos como profesores, para utilizar la BMD. No se identificaron diferencias marcadas entre hombres y mujeres en los perfiles con respecto a la infraestructura, pues las aulas y los recursos digitales afectaron a todos por igual. Sobre todo en los ciclos clínicos, se recomienda a las autoridades de enseñanza, tanto de las sedes como de la FM, asegurarse de que en las unidades médicas existan las condiciones físicas adecuadas para optimizar los procesos educativos en las clases y en las rotaciones.

En los programas de fomento educativo tampoco se mostró una tendencia pronunciada. Los estudiantes de segundo año opinaron que los programas de movilidad no se fomentaban lo suficiente y las oportunidades en general son más apreciadas por las mujeres. Los intercambios estudiantiles van de la mano con el dominio de una lengua extranjera, y los hombres valoraron tener la posibilidad de aprender idiomas en la UNAM. En contraste, las mujeres destacaron la importancia de dominar la lengua no solo para estudiar en otros países, sino para acceder a la bibliografía en inglés. En su mayoría, tanto los hombres como las mujeres de segundo año apreciaron el inglés médico que ofrece la FM. Los programas de investigación fueron levemente más ponderados por los hombres y los culturales por las mujeres, aunque no existió una tendencia discriminante fuerte. Lo que sí destacó en ambos sexos fue la importancia otorgada a las actividades deportivas, lo que constituye un dato relevante en el que habrá que poner énfasis desde lo institucional.

En cuanto a los programas de apoyo institucional dirigidos a estudiantes con dificultades académicas, emocionales y/o económicas, tanto hombres como mujeres conocían los apoyos de las becas de la UNAM y

la FM. En el aspecto académico, sobre todo en los ciclos básicos, estaban informados de las tutorías, pero no las ejercían. Lo que más destacó fue la necesidad de los hombres de contar con orientación psicopedagógica para mejorar sus hábitos y técnicas de estudio. En cambio, las mujeres valoraron más las asesorías académicas que comúnmente se ofrecen antes de las evaluaciones departamentales. En lo emocional, los estudiantes de todas las fases, independientemente del sexo, resaltaron la necesidad de ser atendidos por sus profesores o por los servicios de salud mental cuando tienen problemas personales que afectan su desempeño académico. Esta es un área de oportunidad en la FM. Un área de apoyo psicopedagógico ayudaría a los estudiantes antes de que se rezaguen, reprueben y eventualmente deserten.

Con respecto a la opinión de los estudiantes sobre el plan de estudios vigente, en general, ambos sexos ponderaron que se busca favorecer la aplicación de los contenidos, no obstante, las mujeres destacaron la importancia de que los contenidos estén relacionados en los programas de las asignaturas. Con respecto a las materias optativas, ambos sexos las consideraron relevantes. En los ciclos clínicos prácticamente todos los estudiantes conocían el PE2010 y el tiempo para cumplir con las asignaturas del PE2010 fue un tema enfatizado por los alumnos de cuarto año en ambos sexos y por los hombres en el internado.

En cuanto al tema de las condiciones contextuales relacionadas con el desempeño docente, lo encontrado subraya que el dominio disciplinar es una característica muy enfática en el perfil de los profesores de Medicina, más que la experiencia docente, pero ambos se promueven por medio de programas de formación docente institucionales. Estos dos elementos destacan más en la opinión de estudiantes hombres. Las diferencias entre los profesores de carrera y de asignatura, tanto en las condiciones contractuales como en las labores docentes, es un aspecto de carácter institucional que habría que atender.

Las mujeres resaltaron las habilidades de comunicación en las interacciones entre profesores y estudiantes, atributo que permite al docente acercarse a sus estudiantes y orientarlos si lo requieren. Su valoración aumenta conforme avanzan los ciclos, posiblemente debido a los entornos de aprendizaje. También las mujeres destacaron la contribución de las prácticas en los años preclínicos para integrar sus competencias profesionales y

la inclusión de materiales bibliográficos en inglés en los años clínicos. Los hombres se centraron en la importancia de recibir supervisión por parte de sus profesores para integrar sus competencias. No obstante, destacó que el profesor en los ciclos básicos no orienta al estudiante para que acuda a algún servicio de la institución educativa cuando este tiene un problema personal que influye en su desempeño académico, y de la población que responde afirmativamente, son las mujeres quienes destacan más este atributo.

Como aspectos fundamentales, los resultados sobre la relación de los alumnos con los docentes y el ambiente de aprendizaje con énfasis en la violencia en las fases II y III indican que para las mujeres es importante que el trato relacional se dé en un marco de convivencia regido por normas morales que garanticen su integridad personal y física. Por su parte, los hombres enfatizan la importancia de la calidad de la comunicación y el relacionarse en espacios seguros. Estos resultados manifiestan una asimetría en las condiciones relacionales del contexto clínico, en tanto que el tema importante para las mujeres radica en aspectos relativos a su seguridad e integridad, mientras que para los hombres se centra en la cualidad de las expresiones y el contenido de la comunicación interpersonal.

Lo anterior se refleja también en el tipo de violencia que reportan haber padecido. Se mantienen las diferencias en los aspectos percibidos como importantes y dan cuenta de las características de la violencia diferenciada por el género. Se sugiere ahondar en las diversas manifestaciones del fenómeno social de las expresiones de violencia en la formación médica con el fin de implementar estrategias que fortalezcan y promuevan contextos relacionales apropiados para el desarrollo óptimo y ético de los profesionales de la medicina.

Finalmente, para responder a la pregunta formulada en el apartado introductorio acerca de cuál es la opinión de los estudiantes con respecto a las condiciones contextuales de la FM según su género a lo largo de la Licenciatura de Medicina se puede recalcar lo siguiente:

1. En infraestructura, todos los estudiantes, independientemente del sexo, destacaron la importancia de contar con instalaciones adecuadas (aulas, mobiliario, proyectores, equipos, laboratorios, biblioteca), así como conectividad a la red y recursos digitales educativos.
2. En lo académico los hombres enfatizaron la necesidad de contar

con apoyos educativos por parte del profesorado y la institución en aspectos psicopedagógicos. En cambio, las mujeres requieren asesorías académicas para reforzar sus estudios. Esto refleja lo que se indicaba antes en relación con la disciplina y aplicación al estudio que portan desde el bachillerato. Las mujeres valoran también la contribución de las prácticas en los ciclos básicos para integrar sus competencias profesionales y la inclusión en los años clínicos de materiales bibliográficos en inglés.

3. Con respecto a los programas de fomento educativo lo más valorado en opinión de los estudiantes hombres y mujeres en todas las fases son las actividades deportivas.
4. Sobre el PE2010 las mujeres ponderaron la integración de contenidos y los hombres la aplicación de los conocimientos en la práctica.
5. Acerca del desempeño docente, las mujeres resaltaron las habilidades de comunicación en las interacciones de profesores y estudiantes, en tanto que los hombres se centraron en los conocimientos y experiencia de los docentes para impartir las asignaturas, así como en la importancia de recibir supervisión por parte de sus maestros para integrar las competencias.
6. Para las mujeres fue importante que el marco de convivencia, el contexto relacional, esté regido por normas morales que garanticen su integridad personal y física. Por su parte, los hombres enfatizaron la calidad de la comunicación y el relacionarse en espacios seguros.
7. Con respecto a las expresiones de violencia, las relevantes para las mujeres, según cada fase, fueron: la de género (fases II y III); el acoso sexual (fase II) y la violencia psicológica (fases II y III), en tanto que para los hombres destacaron: el maltrato expresado en castigos e insultos (fases II y III), el acoso sexual (fase III), el *bullying* (fases II y III) y el abuso de poder (fases II y III).

Los hallazgos de esta investigación afirman la importancia de las condiciones contextuales que ofrece la institución tanto para los estudiantes como para los docentes y el personal administrativo. La feminización de la matrícula conlleva el desafío planteado a las instituciones de educación superior para atender las necesidades y características propias de las mujeres, las mismas que tendrán que ser consideradas en la infraestructura, los programas de fomento y apoyo educativo, el currículo, el perfil de los

docentes y el ambiente de aprendizaje con énfasis en las expresiones de violencia. La apertura hacia la agenda femenina al considerar las problemáticas de género implicará cambios culturales en las prácticas educativas, que repercutan en lo académico, personal e institucional. De ahí que conocer la opinión de los estudiantes sobre aspectos estructurales y de interacción social ayuda a diseñar estrategias educativas, modificar prácticas académicas y establecer modalidades de evaluación a estudiantes y profesores que consideren las características de los sujetos pedagógicos involucrados en la organización.

REFERENCIAS

- Bleakley A. (2014). *Gender Matters in Medical Education*. En: Patient-Centred Medicine in Transition. Advances in Medical Education, vol. 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02487-5_9 (Consultado el 7 de enero de 2021)
- Castro R. (2014). *Gender norms and the development of the medical habitus: in the years of medical schooling and residency*. Salud Colect. 10(3):339-51.
- Castro R. (2014). *Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México*. Revista Mexicana Sociología 76(2):167-97.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act*. New York: Englewood Cliffs.
- Enlace URL al cuestionario de Google Forms (<https://forms.gle/rae2A-QMBGpS8hnpaA>)
- Espinosa Vázquez, O. Durán Pérez, VD. Mendoza Salas, K. Vives Varela, T. Lifshitz Guinzberg, A. Sesma Castro, D. Alcázar Martínez, LS. (2020). *Formación docente en el Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables*. En L. Hamui Sutton y T. Vives Varela (Ed.), *Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables*. pp.42-62. UNAM/Manual Moderno.
- Fajardo Dolci, G. (2018). *Informe Anual 2018*. Facultad de Medicina. Disponible en: http://www.facmed.unam.mx/_documentos/informe/2018/inf_2k18.pdf.
- Flores Domínguez, C. (2012). *Feminización en medicina: liderazgo y academia*. Educación Médica, 15(4), 191-195. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000400003&lng=es&tlng=es.
- Garson, D. (2012). *Discriminant function analysis*. Blue Book Series.
- Guba, EG. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires*. ERIC/ECTI Annual, 2 (75)
- Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Estudios pedagógicos, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Iglesias Benavides J, Saldívar Rodríguez D, Bermúdez Barba V, Guzmán López A. (2005). *Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 alumnos de cuarto, quinto y sexto años de la carrera*. Med. Univer. 7(29):191-202.
- Facultad de Medicina. (2010). *Mapa curricular del Plan de Estudios*. Licenciatura de Médico Cirujano. UNAM. <http://medicina.facmed.unam.mx/index.php/mapa-curricular/>
- Moreno SP, Sanabria PA, González LA, Valencia CL. (2015). *¿«Sutilezas» de la discriminación y la violencia basada en el género? Situación de los y las estudiantes de pregrado y posgrado de una facultad de medicina en Bogotá D.C.* Rev. Med. 23(1):29-39.
- Moreno Cubillos C, Sepúlveda Gallego L. (2013). *Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas*. Inv Ed Med. 2(5):37-41.
- Moreno Realphe, S. P., Sanabria Ferrand, P. A., González Quevedo, L. A., y Valencia Cedeño, C. L. (2015). *Las violencias en la formación médica*. Revista Med, 23(2),6-9. Consultado el 19 de diciembre, 2020. ISSN: 0121-5256. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=910/91044134001>
- Moreno Tetlacuilo, LMA, Quezada Yamamoto H, Guevara Ruiseñor E, Ibarra Araujo N, Martínez Gatica, NL, Pedraza Moreno R. (2016). *Las relaciones de género y el maltrato en las escuelas de medicina: una agenda pendiente en México y el mundo*. Gac. Med Mex. (152), 812-8.
- Paredes O, Sanabria Ferrand P, González Quevedo L, Moreno Realphe S. (2010). *“Bullying” en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad*. Rev. Med. 18(49):161-72.
- Polanco Hernández, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación: 5 (2): 1-13
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rueda B., M. y Torquemada, A. D. (2004). *Algunas consideraciones para el*

- diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En: Rueda, M. (coord.). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (pp. 29-37). UABJO-ANUIES.
- Rueda, M. (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. IISUE Educación. México.
- Rueda Beltrán, M. Canales Sánchez, A. Leyva Barajas, y Luna Serrano, E. (2014). *Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 171-183.
- Scandroglio, B., López, J., Martínez, y San José M. (2008). *La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias*. Psicotema, 20(1), 80-89.
- Seehusen, DA, Mainous AG, Chessman AW. (2018). *Creating a Centralized Infrastructure to Facilitate Medical Education Research*. The Annals of Family Medicine May 2018, 16 (3) 257-260; DOI: <https://doi.org/10.1370/afm.2228>. (Consultado el 7 de enero de 2021).
- Serna Ojeda, JC. Borunda Nava, D. Domínguez Cherit, G. (2012). *La simulación en medicina. La situación en México*. Cir Cir, (80), 301-305.
- Torre de la, Saturnino y Barrios, Oscar (coord.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona - España: Octaedro.
- Velandia Martínez, A. Martínez Salazar, V. Cala Duran, JC. Cadena Afanador, LP. (2015). *Bullying en estudiantes de medicina*. ResearchGate, DOI: 10.13140/RG.2.1.1142.2566
- Verdonk, P. Benschop, Y. W. M. De Haes, J. C. J. M. y Lagro Janssen A. L. M. (2008). *Making a gender difference: Case studies of gender mainstreaming in medical education*. Medical Teacher, 30 (7), 194-201. DOI: 10.1080/01421590802213206
- Vicedo Tomey, A. (2009). *La integración de conocimientos en la educación médica*. Educación Médica Superior, 23(4), 226-237.
- Villavicencio Martínez, RA. Luna Serrano, E. (2016). *Competencias de la supervisión clínica en medicina: elementos para su evaluación*. Revista de Educación y Desarrollo, (39). 5-13.
- Winyard, G. (2009). *The future of female doctors*. British Medical Journal, 338, 2223-2224.

- Zabalza, MA. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea

Orientaciones generales derivadas del conjunto de trabajos

**Alejandro Canales Cerón*

***Yolanda Leyva Barajas*

**Mario Rueda Beltrán*

ANTECEDENTES

A partir del análisis del conjunto de trabajos de un estudio anterior (Rueda y Cabrera, 2019), se señalaba la urgencia de orientar el foco de interés en el papel crucial de la función docente en las instituciones de educación superior, a pesar de reconocer que la diversidad de sus características e iniciativas parecieran no ser congruentes con un discurso predominante en el que se exalta su relevancia. Por eso sigue siendo vigente profundizar en el conocimiento de cómo la diversidad y multiplicidad de contextos y factores institucionales inciden en la manera en la que los profesores universitarios desarrollan sus prácticas en las aulas, tales como las distintas condiciones laborales, las formas de superación profesional y las estrategias promotoras del desarrollo de las prácticas docentes.

En este mismo estudio, se logró mostrar cómo se pueden ver afectadas las prácticas y estrategias de profesionalización del personal académico a través de la expedición de leyes y de convenios colectivos, la existencia de reglamentaciones particulares de las comunidades autónomas, y aun con la facultad de generar su propia normativa, formas de organización y gobierno, las organizaciones asumen reglas, lineamientos o normas establecidas por alguna instancia gubernamental. También se advierte el riesgo permanente de afectación a la función docente ante la implementación de los cambios políticos, si previamente no se realiza un diagnóstico exhaustivo del contexto y de las condiciones particulares de las instituciones.

En otro nivel de análisis, se observaron las dificultades de las universidades para graduar a la mayor parte de sus estudiantes, identificando, entre otros elementos, el impacto del nivel socioeconómico, la deserción,

** IISUE-UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.*

***CEEAD, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C.*

las interrupciones, los reingresos o el aprovechamiento insuficiente de los estudiantes. Asimismo, se señaló que la oferta educativa para los jóvenes está siendo cubierta en su mayoría por el sector no gubernamental y la diversidad del régimen público de las universidades, existiendo nacionales, federales, estatales, regionales o locales y algunas autónomas, así como el llamado para orientar la demanda y la selección de carreras hacia las áreas más pertinentes para las comunidades y hacer posible una incorporación exitosa al mercado laboral.

En la misma dirección se reconoció la insuficiencia de información sobre el número de docentes, el tipo de contratación y dedicación, así como la dificultad para armonizar las exigencias institucionales del cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y difusión de la cultura según cada tipo de contratación y los efectos que los distintos tipos de esta pudieran tener sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En el mismo texto se hace notar que aún sigue siendo necesaria la creación de espacios para la profesionalización docente, la mejora de la calidad de la enseñanza, la promoción de experiencias de formación y la consolidación del saber sobre la función docente. Sobre todo, ante el supuesto de que, si las instituciones cuentan con la infraestructura adecuada y los servicios necesarios, se allanará el camino para que el docente pueda tener un desarrollo óptimo de sus funciones y, con ello, la obtención de mejores resultados académicos de los estudiantes. Desde otro ángulo, en la medida que el docente universitario ha dejado de ser la única fuente de conocimiento frente a sus estudiantes, concluye el estudio, es pertinente reflexionar y hacer propuestas sobre cuál o cuáles serán ahora los roles más convenientes que los docentes han de desempeñar en el marco de las funciones asignadas a sus instituciones.

En el conjunto de trabajos presentados en este libro, también se advierte el propósito de profundizar en el conocimiento, a partir de los avances del escrutinio de otras carreras y organizaciones, para contribuir a una mayor comprensión de las condiciones de desarrollo de la docencia en los distintos contextos institucionales y brindar algunas orientaciones generales para los principales actores involucrados en el cumplimiento de la función docente de las instituciones de educación superior.

No es ninguna novedad la amplia heterogeneidad que caracteriza a los sistemas de educación superior de diferentes naciones e incluso las

que pueden existir entre sí, al interior, en cada uno de estos sistemas. No obstante, una documentación de experiencias institucionales como las que aquí se reúnen muestra que también, en cierta medida, se comparten principios y orientaciones generales, lo mismo que problemáticas comunes que cruzan el desempeño docente. Una serie de lecciones derivadas de los distintos casos que vale la pena tener en cuenta.

La posibilidad de incidir se remite a diferentes ámbitos y, en consecuencia, a una distribución variable de responsabilidades. Una de las orientaciones más generales se refiere a la posibilidad de crear instancias de atención a los requerimientos y necesidades de la actividad docente. Las opciones podrían adoptar dos modalidades. Una de ellas es la propiamente especializada en la preparación profesional. O sea, instaurar instituciones o programas, que pueden ser a nivel de posgrado, como una especialización o una maestría, dirigidos a impartir una formación en docencia universitaria. Porque una buena parte de las experiencias ha reportado que no existe una habilitación profesional, coordinada y sistemática, expresamente dedicada a una alta especialización docente, así que el ejercicio docente ha caído en la improvisación, con base en la experiencia, en patrones personales de referencia, o bien, en el mejor de los casos, en cursos cortos sobre este tema. La otra modalidad se refiere a la creación de espacios de atención a las demandas docentes al interior de las propias instituciones. En tal caso, se prevé, esto permitiría articular respuestas a requerimientos específicos, conforme a la misión de la institución, respecto a las áreas de conocimiento que imparte y los vínculos que sostiene entre aspectos teóricos y prácticos. Si bien esta segunda modalidad, al igual que la primera, puede ser emprendida a nivel institucional, también se requiere de lineamientos generales a nivel del sistema para garantizar su funcionamiento y cierta homogeneidad en el tratamiento de los problemas de la función docente.

Otra orientación de orden general se refiere a las características del marco normativo para regular el ejercicio docente. Los diferentes casos muestran que, a pesar de que ya existen reglas que rigen el desempeño docente, resulta imperativo insistir en aquellos aspectos que están insuficientemente normados o no se observan en la vida cotidiana de las instituciones. Por ejemplo, el nivel de autonomía que requiere la actividad del profesorado, en donde se reconoce la libertad de cátedra como uno

de los valores más importantes de la educación superior y garantía de la enseñanza, aunque, al mismo tiempo, como un valor que necesariamente implica una preparación de alto nivel, asumir la responsabilidad social del servicio educativo y una dedicación a las tareas docentes. Otro ejemplo es el asunto del financiamiento, no solamente en lo que corresponde a la suficiencia de recursos para cubrir las prestaciones y derechos laborales que por ley deben considerarse en las relaciones contractuales, también en lo que se refiere a los recursos financieros para garantizar las condiciones para un desempeño adecuado, en especial en materia de infraestructura, lo que incluye tanto los dispositivos tecnológicos necesarios y las conexiones de red como los espacios físicos de reunión que permitan el encuentro e intercambio entre el profesorado. Un tercer ejemplo es la serie de lineamientos que podrían favorecer una mejor enseñanza, como la proporción de alumnos por profesor, el número máximo de cursos a impartir, la relación con la investigación o la difusión, o bien, los criterios de valoración de la actividad. Estos últimos han sido uno de los elementos con mayor capacidad para moldear, impulsar o inhibir la docencia, así que, si han de formar parte de un marco normativo general, vale la pena analizarlos en detalle y acordarlos bajo un amplio consenso.

Una tercera orientación general se dirige a la estabilidad, articulación y continuidad de las políticas hacia la docencia. No es nada raro que las iniciativas puestas en marcha para mejorar la actividad, con relativa frecuencia, se sostengan solamente por un corto lapso, a menudo solamente en coincidencia con determinados periodos gubernamentales, por lo cual sus efectos se limitan a un cierto número de generaciones de profesionales y posteriormente tienden a disiparse o desaparecer. También se replican los casos de medidas que, a pesar de sus impactos positivos, se interrumpen por tiempo indefinido o son sustituidas por otras acciones sin mayor justificación. Algo similar ocurre con políticas que alientan el trabajo académico, pero no parecen considerar la compatibilidad, coordinación y complementariedad de la docencia con otras funciones en los espacios institucionales. En este sentido, la sugerencia es conservar una estabilidad relativa en aquellas iniciativas para la docencia que ofrezcan los mejores resultados y buscar su articulación con otras funciones. Desde luego, debe considerarse que se trata de un marco nacional de referencia y resta la adecuación a nivel de las instituciones, no solamente

porque constituyen diferentes ámbitos de competencia y responsabilidad, sino también porque en los sistemas de educación superior coexisten diferentes regímenes institucionales que podrían ser más receptivos o refractarios a las disposiciones gubernamentales.

En consonancia con estas orientaciones de carácter general que proporcionan un marco de referencia, en el nivel institucional proponemos ahora algunas orientaciones con la intención de que sirvan de guía en la toma de decisiones para su implementación. La primera orientación se refiere a la importancia de la participación de los propios docentes en el análisis de las necesidades de formación y de las condiciones en las que se produce la práctica docente en cada institución, para una toma de decisiones más congruente y pertinente. En una lectura transversal de los principales resultados de los estudios aquí publicados, se puede rescatar la importancia que docentes y directivos adjudican a la implementación de instancias de trabajo regular y sistemático en el diagnóstico y atención de la problemática de la intervención docente al interior del propio espacio universitario. Se ha evidenciado, por ejemplo, que no es suficiente la creación de opciones formativas de especialización en docencia universitaria a nivel de posgrado, si desde la percepción de los docentes no se consideran útiles para la mejora de su práctica, es decir, si no se traducen en saberes prácticos que realmente incidan en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se ha detectado que, independientemente del tipo de organización y gestión institucional, es fundamental crear espacios de interacción entre los docentes, lo cual es relativamente fácil de implementar si el personal directivo asume un liderazgo académico y logra convocar a la planta docente en torno a metas comunes claramente establecidas y ofrece los espacios en tiempo e infraestructura necesarios para que estas interacciones tengan lugar. Por ello, resulta importante promover la participación de la planta docente en la toma de decisiones académicas de la institución, principalmente aquellas relacionadas con su propio desarrollo y profesionalización como docentes.

Entre los principales hallazgos que nos ofrecen los estudios aquí presentados, en los que descansa esta primera orientación, se destaca la valoración que hacen los docentes de las oportunidades de intercambio, ya sea en los espacios de formación que la institución ofrece, o en reuniones

de academia para resolver problemas relacionados con el plan de estudios o los programas de fortalecimiento académico a los docentes y los de atención al estudiantado. Estos hallazgos dejan ver la importancia de crear condiciones que favorezcan el intercambio entre los docentes universitarios, mediante diversos mecanismos que permitan formar comunidad en torno a la función docente, a través de la participación en redes a nivel institucional, nacional e internacional, en torno a metas e intereses comunes. En la medida en que docentes y directivos escolares se reúnan de manera frecuente y regular, podrán crear mejores condiciones para la solución de los diferentes problemas detectados. Esto implica, entre otras cosas, que los directivos asuman un liderazgo académico y que actúen como puentes entre las políticas institucionales y la práctica docente, guiando el análisis de coincidencias y diferencias entre perspectivas de la calidad docente, necesidades de formación y modelos de profesionalización docente. Mientras se tomen de manera colegiada con toda la planta docente, las decisiones de cómo configurar estos programas de formación y de cómo mejorar las condiciones que favorecen o dificultan la docencia serán sin duda más pertinentes y fáciles de implementar, porque los docentes, al ser copartícipes de las decisiones, estarán más involucrados. Otro aspecto que surgió como resultado de estos estudios es la importancia de que esta participación colegiada entre docentes se extienda a la toma de decisiones en materia de actualización o rediseño de planes y programas, aspecto muy valorado por los docentes y pieza clave para acercar el currículo formal a la realidad de las aulas.

Muy ligado a esta orientación de participación de los docentes en los asuntos académicos de la institución, una segunda orientación es la apuesta institucional por el diseño, validación y aplicación de modelos pertinentes e integrales de evaluación de la docencia, principalmente de carácter formativo, ya que ello requiere de la participación colegiada de la planta docente, si queremos que estos resulten creíbles y útiles. Al respecto, en los estudios aquí presentados, se asume que la evaluación es necesaria, en la medida en que hace posible incrementar la comprensión de los fenómenos educativos en el contexto en el que suceden. Si bien los resultados de los estudios reflejan la falta de trabajos de evaluación sistemática dirigidos a la mejora del funcionamiento de los componentes que integran el modelo educativo de estas instituciones de educación superior

(IES), tanto sus docentes como sus directivos, coinciden en su importancia para una toma de decisiones más sustentada a nivel institucional y de los docentes en lo particular.

Esta orientación se soporta en el beneficio reportado al contar con estrategias de evaluación dirigidas a conocer las condiciones de trabajo que regulan la función docente en las universidades, porque hace posible generar información contextualizada para la toma de decisiones oportuna y pertinente, que permite acceder a las peculiaridades de cada contexto y tomar las medidas compensatorias y remediales requeridas a nivel institucional y del aula. También, se manifiesta su importancia en la prevención de problemas potenciales que afecten negativamente la práctica docente. Los resultados dejan ver que uno de los grandes retos que las universidades enfrentan para institucionalizar modelos de evaluación docente pertinentes y útiles para la mejora de la docencia, es consolidar una forma de evaluación formativa orientada a la delimitación de acciones contextualizadas para la mejora de las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello, esta orientación se complementa con la primera, que implica la participación e implicación de la planta docente. A nivel del fortalecimiento de la docencia, se requiere la participación del profesorado en todas las fases, desde el diseño y desarrollo del modelo de evaluación, hasta el análisis e interpretación de los resultados, para comprender mejor la realidad y poder actuar en consecuencia.

Una tercera orientación a nivel institucional tiene que ver con la mejora de las condiciones laborales del personal docente. Este es un aspecto que ya había surgido en los estudios anteriores, como un elemento importante para promover una mayor participación en tareas institucionales como las que se mencionan en las dos orientaciones anteriores. Aspectos como el tipo de contratación, estabilidad laboral y permanencia de los docentes, están muy relacionados con el desempeño docente y son factores que condicionan su participación en los proyectos de la institución. Por ello, si se quiere lograr una mayor participación del personal docente para involucrarlo en la construcción de un proyecto educativo institucional, es necesario que la organización pueda gestionar mejores condiciones e incentivos laborales para los académicos, además de subsanar las limitaciones de su infraestructura, tanto en lo que se refiere a recursos tecnológicos (dispositivos y conexión) como a espacios para las reuniones de profesores.

Al igual que en el estudio anterior (Rueda, 2019), en el nivel referido a las prácticas cotidianas en los salones de clase, correspondientes al conjunto de trabajos ahora analizados, se encuentran aspectos que profundizan algunas de las características ya identificadas y otras que se mencionan por primera vez.

Aún está presente el señalamiento de una mayor articulación entre la autoevaluación institucional y las evaluaciones externas, ya se trate de organismos gubernamentales nacionales y/o agencias acreditadoras internacionales, así como la armonización entre las políticas de distintos ministerios y su correspondiente seguimiento y evaluación ya que finalmente todas ellas se expresan en orientaciones hacia las prácticas docentes. Al parecer, se hace necesario implementar mecanismos que evidencien la conjunción de dichas políticas con la institución, en relación específica con las prácticas cotidianas de los profesores.

Una inquietud que sigue estando presente es el análisis de los indicadores, tanto de la calidad docente como de la investigación, para garantizar la consolidación de ambas actividades, pero sin confundir sus perfiles diferenciados. Otro elemento destacado es la mejora de la definición de estrategias y acciones para el desarrollo de la calidad docente, así como el fortalecimiento de programas de acompañamiento estudiantil, la autoevaluación de profesores y estudiantes a través del uso de estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, y el aliento para robustecer el compromiso de estudiantes en su formación y de los profesores en la calidad de la enseñanza. Algunos elementos mencionados para incrementar la calidad se expresaron como fomentar el liderazgo académico y la participación de estudiantes y profesores en redes regionales, nacionales e internacionales, así como el fortalecimiento de la formación docente respecto al uso de las tecnologías y la educación a distancia, para poder responder adecuadamente a las condiciones de una emergencia, como la provocada por la reciente pandemia.

También resaltaron aspectos como el logro de una mayor participación de los estudiantes en las actividades académicas, deportivas y culturales organizadas por la institución, como un recurso para fortalecer la relación maestro-alumno; así como mejorar la participación estudiantil en las estrategias de enseñanza de sus profesores y consolidar sus competencias, a la vez que aumentar el compromiso e identidad con la institución

y su desempeño académico. Llama la atención que, por lo menos en uno de los casos estudiados, de forma expresa, se apele a un reconocimiento a los profesores, ya que trabajan con un amplio nivel de autonomía profesional, y en otro, se agregue el liderazgo, el perfeccionamiento constante y el placer del desafío de enseñar y la apropiación del uso pedagógico de los recursos tecnológicos y comunicativos.

De forma destacada el conjunto de trabajos profundiza en reconocer que la calidad de la enseñanza involucra no solo la interacción entre el profesor y el alumno, sino que también comprende el conjunto de programas institucionales dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la organización pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional. En esa perspectiva se destacan las ventajas de una evaluación sistemática, dirigida a la mejora del funcionamiento de los componentes que integran el modelo educativo de las instituciones, para generar información contextualizada para la toma de decisiones oportunas y pertinentes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resalta de manera especial el reporte acerca de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que permitió mostrar de forma muy clara el potencial de este tipo de estudios, y dio la posibilidad de señalar algunos aspectos no visibles en otras de las carreras estudiadas. Por ejemplo, se pudo diferenciar la opinión de los estudiantes con respecto a las instalaciones e infraestructura de la Facultad de Medicina en el campus central y en el de las sedes clínicas, así como la percepción de los estudiantes en cuanto a la seguridad de los espacios, reportando distintos porcentajes proporcionales para mujeres y hombres. De hecho, es la primera vez que, en el marco de esta investigación, se aborda el tema de género en las carreras estudiadas, el que valdría la pena considerar para futuras ocasiones. También es notable la mención de un proceso de transformación virtual en la educación médica a través del uso de la Biblioteca Médica Digital que cuenta con recursos electrónicos y colecciones digitales para uso de la comunidad académica y estudiantil.

La participación de los alumnos, profesores, personal académico y administrativo en los programas de apoyo y fomento educativo promovidos por la institución, como los programas de tutorías, la orientación psicopedagógica, las asesorías académicas o las clases extraordinarias de las

diferentes asignaturas para la preparación de los exámenes departamentales, así como los apoyos económicos para los estudiantes, han marcado la diferencia en su experiencia formativa y de superación, y son valorados como parte de las condiciones contextuales del ambiente de aprendizaje. Todas estas iniciativas pueden ser inspiradoras para su aplicación en otros contextos formativos universitarios.

En el contexto de la formación médica, se destacó como relevante, desde el punto de vista estudiantil, la experiencia docente de los profesores, y en menor grado el dominio disciplinar. En cambio, en los ciclos clínicos, el énfasis fue puesto en la contribución de los docentes en la integración de las competencias por medio de la supervisión. El hecho de estudiar la función docente en distintos escenarios de aprendizaje pone en evidencia nuevamente la necesidad de diversificar las formas de evaluación para efectivamente contribuir al mejoramiento de esta actividad.

Otro aspecto interesante fue la opinión de los profesores respecto al impacto de los cursos de formación ofertados por la institución, ya que les brindaron herramientas didácticas específicas que les permitieron centrar su enseñanza en el estudiante, integrar la teoría con la futura práctica estudiantil y contar con un espacio de conocimiento e intercambios con colegas de otros departamentos para percibir un avance en el camino de profesionalizar la actividad docente.

La intervención en el nivel microsocia l hizo posible observar algunas de las problemáticas que enfrentan los docentes, así como las dinámicas institucionales que enmarcan las interacciones entre autoridades, profesores y estudiantes, sugiriendo múltiples iniciativas que pueden desarrollarse para construir un ambiente más propicio para la convivencia y el aprendizaje. Particularmente destaca el tema de las diversas manifestaciones del fenómeno social de las expresiones de violencia en la formación médica, ya que para las mujeres el trato relacional debe darse en un marco de convivencia regido por normas morales que garanticen su integridad personal y física, mientras que para los hombres el acento debe estar puesto en la importancia de la calidad de la comunicación y la posibilidad de relacionarse en espacios seguros. El hallazgo de esta investigación permite afirmar la importancia de las condiciones contextuales que ofrece la institución para los estudiantes, los docentes, los directivos y el personal administrativo, abriendo nuevas posibilidades de análisis al incorporar la

perspectiva de género y sondear los distintos tipos de violencia presentes en todas las instituciones educativas. En particular, la feminización de las carreras plantea retos especiales que habrá que tomar en cuenta si se quieren reconocer las necesidades y características propias de las mujeres, que deberán reflejarse en la infraestructura, los programas de fomento y apoyo educativo, el currículo, el perfil de los docentes y el ambiente de aprendizaje.

Sin duda faltan muchos aspectos importantes a considerar en la búsqueda de identificar las condiciones institucionales más propicias para el desarrollo de la actividad de los docentes. Aunque la información proporcionada en su conjunto represente un avance significativo, la invitación sigue abierta para contribuir con más esfuerzos sistemáticos que permitan un conocimiento amplio de esta actividad fascinante, poseedora de una relevancia social de primer orden. Las instituciones de educación superior están comprometidas a revisar e innovar, de forma permanente, su función docente, para coadyuvar a la formación de los ciudadanos del futuro.

REFERENCIAS

- Rueda Beltrán M. y Cabrera Aguilar C. E. (2019). Consideraciones finales. En: Rueda, M. (coord.). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Ediciones UFRO/RIED, Chile-México. pp. 159-174.

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA DOCENCIA
EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS.
VOLUMEN II

Se terminó de compilar en junio de 2021.

Para la composición de textos se utilizó la fuente Minion Pro,
diseñada por Robert Slimbach.