



RED IBEROAMERICANA DE
EDUCACIÓN Y LIDERAZGO



Educación
y Sociedad

MTRO. REYNALDO NAVARRO LUNA





EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

COORDINADOR

REYNALDO NAVARRO LUNA

2018

COORDINADOR
REYNALDO NAVARRO LUNA

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

COORDINADOR

REYNALDO NAVARRO LUNA

AUTORES

ANA LUZ DELFÍN LINALDI, SILVIA IVETTE GRAPPIN NAVARRO, MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA, ÁNGEL EDUARDO GASCA HERRERA, MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO, JORGE RAMOS SÁNCHEZ, MIREYA ISABEL MARTÍNEZ DE LA LUZ, MAYKOL IVÁN VILCHIS VÁZQUEZ, JORGE ABRAHAM MEJÍA REYNA.

EDITOR LITERARIO Y DE DISEÑO

JOSÉ ROBERTO NAVARRO LUNA

EDITORIAL

©RED IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN Y LIDERAZGO A.C.



EDITA: RED IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN Y LIDERAZGO A.C.
LEONARDO PASQUEL 10
COLONIA PUMAR
C.P. 91040. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.
TEL (228) 8 17 81 98
www.redlider.org

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Educación y Liderazgo A.C. (607-98115)

Primera Edición

Ciudad de edición: Xalapa, Veracruz, México.

Presentación en medio electrónico digital: Cd-Rom

Formato PDF 7.5 MB

No de ejemplares: 200

Fecha de aparición 28/06/2018

ISBN: 978-607-98115-0-1

Derechos Reservados

© Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la editorial.

ÍNDICE

EVALUACIÓN DE LOS ÍNDICES DE REPROBACIÓN EN EL ÁREA BÁSICA DE LA LINCENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA CAMPUS XALAPA, VERACRUZ Y POZA RICA Ana Luz Delfin Linaldi.....	2
COMPETENCIAS PARA LA MULTIPRÁCTICA INTERINSTITUCIONAL EN LA TRANSITORIEDAD LABORAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Silvia Ivette Grappin Navarro.....	68
ACTITUDES CREENCIAS Y VALORES PROFESORADO UNIVERSITARIO UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL María Guadalupe Ñeco Reyna.....	281
LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA, UN ANÁLISIS CON LA CONGRUENCIA DE LA CALIDAD EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Angel Eduardo Gasca Herrera.....	611
LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES QUE DESARROLLAN LOS MAESTROS DEL ÁREA DE DOCENCIA Y CURRÍCULUM DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Maribel Domínguez Basurto.....	698
EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA Jorge Ramos Sánchez.....	976
LA DIDÁCTICA COMO MECANISMO EN SUS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN EN LA ASESORÍA Mireya Isabel Martínez De La Luz.....	1002
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR Maykol Ivan Vilchis Vazquez.....	1015
¡EL 8 NO TRAJÓ LAS PALOMITAS! APORTES DEL PARADIGMA HUMANISTA A LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN Y A LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Jorge Abraham Mejía Reyna.....	1024

**“EVALUACIÓN DE LOS INDICES DE REPROBACIÓN EN
EL ÁREA BÁSICA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA” CAMPUS
XALAPA, VERACRUZ Y POZA RICA”**

**AUTORA:
ANA LUZ DELFÍN LINALDI**

INTRODUCCIÓN

1.- ANTECEDENTES

Dentro del Sistema Educativo Mexicano, el problema de la reprobación y la deserción existe en todos los niveles. La reprobación del alumnado en educación superior es originada por varios factores que influyen en el desempeño de los estudiantes, y muchas veces tienen que ver, en una parte, por las deficiencias que presentan al llegar del bachillerato, la desintegración familiar y las condiciones de pobreza extrema que enfrentan decenas de familias del lugar en el que viven.

La reprobación y la deserción se originan tanto por factores internos como externos al sistema. Ante la imposibilidad de atacar directamente los factores que se relacionan con la estructura socio-económica de los alumnos, se debe considerar resolver algunos de los que genera el propio sistema, y así evitar que los siga reproduciendo. Entre los factores internos se puede mencionar el modelo enseñanza-aprendizaje, puesto que se disminuyen de las actividades de los alumnos las relacionadas con la discusión de problemas y ejercicios económicos y sociales.

Los indicadores más importantes para determinar la eficiencia de un sistema educativo son la reprobación y la deserción. La deserción escolar, en alto porcentaje, se deriva de la reprobación, es decir, se da después de la presencia de diversas situaciones de atraso escolar relativo, derivadas por diferencias en habilidades, conocimientos.

El énfasis en el crecimiento de la oferta educativa y satisfacción de la demanda social, han dado lugar a dejar en segundo término los problemas de deserción y reprobación. Así, el debate público sobre el mecanismo de admisión a la educación superior presiona sobre la necesidad de dar ingreso a todos en la opción que

solicitan y no en cómo mejorar la calidad de la educación e incorporar a los alumnos más capaces. El débil mejoramiento de estos indicadores en los últimos diez años refuerza la propuesta de establecer programas con recursos amplios (financieros, pedagógicos, administrativos y políticos) para acelerar de manera sustantiva el mejoramiento de la educación.

Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional. Específicamente la Universidad Veracruzana está inmersa en este fenómeno, por lo que esta investigación parte del índice de reprobación que existe en las experiencias educativas del área de formación básica que está integrada en los currícula de la Licenciatura en Pedagogía. Ante esta situación se genera la motivación, y la necesidad, por encontrar alternativas a la complejidad de este fenómeno.

2.- EL PROBLEMA

La problemática que conlleva este trabajo es debido a las circunstancias en que se encuentra la educación en nuestros días, sobre todo en las instituciones de nivel superior donde se muestra la reprobación en diversas experiencias educativas, problema multifactorial¹ que envuelve razones económicas, políticas, sociales, familiares, psicológicas y pedagógicas, entre otras.

El sistema de educación superior presenta un crecimiento acelerado de su matrícula generando un desafío a la calidad educativa, que, aunado a la insuficiencia de recursos, son causa de notorias deficiencias en el proceso, por lo que sería conveniente plantear estrategias para incrementar la calidad del proceso formativo, tendientes a aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el

¹ Hace referencia a los diferentes factores que genera la reprobación.

abandono escolar para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

Este problema tiene implicaciones escolares en torno al alumno, su trayectoria escolar, los índices de deserción, la normatividad institucional y sus repercusiones en el contexto socio familiar. Su impacto social es significativo y va más allá del aspecto puramente cuantitativo o del dato que se reporta en la calificación del alumno, ya que afecta la economía familiar, escolar y del propio gobierno al tener que dedicar tiempo y recursos para su solución cuando es el caso del alumno que trata de aprobar, prolongando su estancia en la institución educativa; impacta en lo psicológico por la serie de desajustes emocionales y de comportamiento derivados del mismo, así como en lo pedagógico y vocacional. De acuerdo con Gómez (citado por Martínez Maldonado, 1998), la reprobación y el rezago escolar en el nivel universitario incluyen

“la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación”

En la Universidad Veracruzana, al igual que sucede en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, el fenómeno de reprobación se da con frecuencia; esta investigación parte de conocer el índice de reprobación que hay en las experiencias educativas del área básica.

3.- OBJETIVOS

GENERAL

Identificar el índice de reprobación de los estudiantes de la generación 2007 que cursaron las experiencias educativas básicas de la licenciatura en Pedagogía región Xalapa, Veracruz y Poza Rica, sistema escolarizado de la Universidad Veracruzana, diagnosticando alternativas fundamentadas orientadas a corregirlo

ESPECÍFICOS

- Determinar las experiencias educativas con mayor índice de reprobación.
- Proponer alternativas preventivas o remediales para la disminución del índice de reprobación.

CAPITULO 1:

MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo contiene información para ubicar donde ocurre la problemática de investigación. Se ha considerado pertinente dotar de datos que permitan al lector ubicar la situación de la institución, que forma parte este trabajo.

1.- LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

1.1.- Semblanza histórica

La Universidad Veracruzana inició su existencia formal el 11 de septiembre de 1944. Su creación recoge los antecedentes de la educación superior en el estado de Veracruz, al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese entonces dentro de la entidad.

A los 65 años de su creación se ha convertido en la principal institución de educación superior en el estado de Veracruz. Lo que nació como un pequeño grupo de escuelas y facultades es ahora una universidad grande y compleja, con presencia en cinco regiones universitarias y en 28 municipios a lo largo del territorio veracruzano. Pocas universidades en el país han experimentado un despliegue geográfico tan importante.

En seis décadas de trabajo institucional, la Universidad Veracruzana ha logrado desarrollar una preponderante tradición de carácter humanista. Fiel al tiempo en que se creó y animada siempre por un espíritu de justicia social, la Institución ha asumido el compromiso de ofrecer y ser partícipe de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal en todos los sectores de la sociedad. Las artes (música, teatro, danza, artes plásticas), las ciencias humanísticas y sociales (filosofía, lingüística, antropología, literatura, derecho) son parte de la identidad institucional. La dimensión humanística de la Institución ha definido la naturaleza de su contribución social y le ha significado un lugar destacado en el plano nacional e internacional.

La Universidad Veracruzana ha experimentado importantes cambios a lo largo de su evolución. Cambios que se manifiestan principalmente en una diversificación de los campos abordados, en el número de áreas de formación y carreras que ofrece, en la cantidad y calidad de sus programas relacionados con las actividades de investigación, extensión universitaria y difusión cultural.

El conjunto de programas de docencia impartidos la ubican como la universidad pública de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa. Actualmente nuestra Institución atiende una matrícula de 57.207 estudiantes en 226 programas de educación formal: 150 de licenciatura, 65 de postgrado, 11 de TSU. Otros 13.454 estudiantes son atendidos en programas de educación no formal, a través de los Talleres Libres de Arte, Centros de Idiomas, de Auto-acceso, de Iniciación Musical Infantil, Departamento de Lenguas Extranjeras, Escuela para Estudiantes Extranjeros y Educación Continua, por lo que la matrícula total atendida es de 70.661 estudiantes.

Se suman, además, los programas de las entidades académicas dedicadas a la investigación desarrolladas en 24 institutos, siete centros, dos laboratorios de alta tecnología, el Museo de Antropología y en diversas facultades donde, cada vez más, la investigación se incorpora como el eje de la docencia. Se abordan aquí problemas de las ciencias básicas y aplicadas en un amplio espectro de áreas de conocimiento. Se cuenta en el área de investigación con un total de 619 académicos, de los cuales 496 son investigadores y 123 técnicos académicos. Del total de académicos, el 46% cuenta con grado de doctor, 31% con maestría, 5% con especialidad y 18% con licenciatura o pasantía.

Además, en 2005, se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), entidad que atiende la demanda de educación superior en zonas rurales e indígenas de alta marginación. Con presencia en cuatro sedes interculturales —Huasteca (Ixhuatlán de Madero), Totonacapan (Espinal), Grandes Montañas (Tequila) y Selvas (Huazuntlán)—, la UVI ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones (Derechos, Comunicación, Salud, Sustentabilidad y Lenguas), promoviendo las potencialidades de esas regiones, procurando la formación y el arraigo de sus habitantes, el desarrollo de las comunidades, el diálogo de saberes, una mejor calidad de vida con sustentabilidad y el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias de Veracruz. Asimismo, ofrece la Maestría en Educación Intercultural en la ciudad de Xalapa, con lo que no sólo se amplía la oferta de postgrado, sino que se favorece la profesionalización y el fortalecimiento de los procesos interculturales entre los universitarios.

La Universidad Veracruzana ha realizado serios esfuerzos en el terreno de la creación y desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. En los últimos 25 años ha comenzado a establecer las bases académicas y de infraestructura necesarias para potenciar sus actividades de investigación científica y tecnológica.

La cobertura institucional abarca seis áreas académicas: Humanidades, Técnica, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas-Agropecuarias y Artes. Los grados académicos que se otorgan son los de técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado.

La Institución ha logrado fortalecer sus recursos humanos y su infraestructura física y académica. Cuenta con una plantilla de 6,013 académicos y con un personal administrativo y directivo de 4,609 personas. La infraestructura académica bibliotecaria está integrada por 65 bibliotecas, y se cuenta con 7 Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI).

La Universidad Veracruzana inició su labor editorial a partir de 1948, siendo una de sus actividades más antiguas y relevantes. Ha sido un espacio privilegiado para la divulgación de trabajo de docentes, investigadores, artistas y alumnos. A la fecha, la Institución cuenta con una serie de colecciones y textos en las áreas de literatura, historia, antropología, arte, ciencia y tecnología. Dentro de ellas, *La Palabra y el Hombre* es una prestigiada colección con más de 178 números publicados en sus 52 años de existencia. En ella han participado personalidades asociadas a los movimientos más avanzados del pensamiento humanista en Latinoamérica.

En cuanto a la difusión cultural, la UV tiene un gran prestigio nacional e internacional, ya que a través de los años su labor en relación con esta función sustantiva ha sido muy destacada: creación literaria, música, danza, teatro, artes plásticas, radio, televisión, cinematografía, 52 años de labor editorial, así como más de medio centenar de premios nacionales e internacionales son evidencia de ello. Nuestra máxima casa de estudios cuenta con la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX) con más de 77 años de labor ininterrumpida y 15 grupos artísticos con amplio reconocimiento: Tlen Huicani, el Ballet Folklórico y la Orquesta de Música Popular, son ejemplos de la actividad artística y cultural que ha trascendido las fronteras y que han dado solidez y prestigio a la Institución.

De esta manera, el quehacer de la Universidad Veracruzana se despliega día a día, con una gran variedad de acciones en cada una de sus funciones fundamentales. La dinámica de las actividades de investigación, docencia, extensión universitaria y difusión cultural refleja la importancia del papel que desempeña en la sociedad.

1.2.- Misión Institucional

La Universidad Veracruzana debe ejercer plenamente su misión¹ como una institución pública autónoma, cuyas funciones sustantivas son la docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios, mismas que deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, ética y en

vinculación permanente con los diferentes sectores sociales que generen y distribuyan conocimientos para el desarrollo equitativo y sostenible. La Universidad Veracruzana, siempre comprometida con el desarrollo económico, social y cultural de México y del estado de Veracruz, reconoce la diversidad socio-natural de su entorno y el compromiso de su quehacer académico para aportar respuestas viables a las necesidades y problemas de la comunidad.

Nuestra casa de estudios, como institución flexible, está abierta al cambio y sujeta a innovaciones constantes para lograr sus objetivos, considerando las nuevas dimensiones de la economía, la política y las comunicaciones; piensa globalmente y actúa regionalmente, por lo que reconoce y da prioridad al desarrollo que se gesta en el interior de nuestra sociedad; conoce e impulsa el valor de las innovaciones en el conocimiento científico y tecnológico y sus impactos social y económico; ratifica su liderazgo en el campo de las humanidades, la cultura y la creación artística; y aspira en el corto plazo a ser líder en otras áreas del conocimiento aún en desarrollo; busca la articulación de la ciencia, el humanismo y las artes como única vía para el enriquecimiento del espíritu de los seres humanos; se abre a los cambios del mundo moderno y se prepara para el futuro sin renunciar a los valores de su legado histórico y evolución institucional.

La Universidad Veracruzana es hoy una institución reconocida en los ámbitos nacional e internacional por sus logros y avances importantes en diferentes rubros de su desempeño institucional; no sólo ha avanzado en su consolidación como una universidad pública estatal, comprometida con los diferentes sectores de la sociedad, sobre todo con las comunidades menos desarrolladas del estado de Veracruz, sino que se ha trazado nuevos derroteros al abordar una serie de proyectos que pretenden transformar su organización académica con garantía de calidad en la aplicación de sus programas educativos, sustentados en cuerpos académicos consolidados, que hagan efectiva la articulación de las actividades de docencia, investigación y vinculación, haciendo éstas de mayor pertinencia para el desarrollo local y regional.

La innovación educativa alcanzada por la institución debe mantenerse como un activo muypreciado, en el entendido que dicho logro implica la utilización permanente de este concepto en las actividades sustantivas; por otro lado, en el reconocimiento internacional que la Universidad Veracruzana ha logrado, se debe sustentar la implantación de una cultura de la internacionalización que cruce todas las funciones institucionales, reconociendo la multiculturalidad y el aprecio de la cultura local y regional.

La Universidad Veracruzana es reconocida por algunas de sus prácticas institucionales en el cuidado del medio ambiente, por tal motivo está en condiciones de adoptar y promover en las diferentes esferas de la sociedad y en las diferentes regiones universitarias, una política institucional que tenga como uno de sus ejes fundamentales el desarrollo sostenible. Asimismo, se reconoce que la máxima casa de estudios de Veracruz se debe redimensionar en su filosofía de gestión institucional, garantizando una serie de valores que deberán nutrir y permitir su desarrollo a los niveles que los retos actuales y futuros lo requieran; se debe fortalecer la autonomía universitaria, sustentada ésta en una cultura democrática expresada en el ejercicio de las actividades universitarias, pero también en la promoción de esta cultura a los diferentes ámbitos de la sociedad, del estado y del país. La cultura de la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información debe ser un elemento constante en los programas institucionales, pero también caracterizar a las acciones de difusión, extensión y vinculación, con el fin de que esta cultura se adopte en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Asumiendo que la generación de conocimientos para su distribución social se ha constituido en uno de los ejes del desarrollo institucional y que el compromiso creciente de la institución con su entorno la obliga a reconocer las necesidades locales y regionales, se ha trazado el proyecto nodal de la reorganización académica de la institución, que deberá concebir una descentralización de funciones, sustantivas y adjetivas, para construir un Sistema Universitario en Red, de funcionamiento eficaz y eficiente que se base en proyectos universitarios de

desarrollo regional, articulados por principios y normas que los cohesionen y les den mayor capacidad como una organización estatal. En este eje de desarrollo se deberá planear escrupulosamente el crecimiento de la institución, ampliando, diversificando y haciendo más pertinente la oferta de programas educativos, pero también reorientando la demanda hacia los desarrollos futuros de las disciplinas y profesiones; además, se deberá planear el desarrollo de la investigación y la atención, difusión y extensión de las artes y la cultura.

En la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, en su artículo 10, penúltimo párrafo, se señala que

“La Universidad Veracruzana es una institución autónoma de educación superior. Conforme a la ley: tendrá la facultad de autogobernarse, expedir su reglamentación, y nombrar a sus autoridades; realizará sus fines de conservar, crear y transmitir la cultura y la ciencia, a través de las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, respetando las libertades de cátedra, de investigación, de libre examen y discusión de las ideas; determinará sus planes y programas; fijará los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrará libremente su patrimonio, que se integrará con las aportaciones federales y estatales, la transmisión de bienes y derechos de personas físicas o morales, nacionales o extranjeras los recursos generados por los servicios que preste, así como por los demás que señala su ley”

Asimismo, en la Ley Orgánica, artículo 2, se señala que *“los fines de la Universidad Veracruzana son los de conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad y con el más alto nivel de calidad académica”*.

1.3.- Comunidad Universitaria

Estudiantes

Los estudiantes constituyen el sector mayoritario de la comunidad universitaria y tienen una intensa participación en la vida académica de la Universidad. Cuentan con representantes en los diversos órganos colegiados: Juntas Académicas, Consejos Técnicos, Consejos Regionales, el Consejo de la Sede y el Consejo General Universitario.

Participan, además, en diversas asociaciones y clubes de carácter social, cultural y/o deportivo, realizan actividades de extensión y servicio comunitario y cuentan con sus propios organismos de representación. Sus derechos y obligaciones están contenidos en el Estatuto de Alumnos de la Universidad Veracruzana.

La población estudiantil en los cinco campus que integran la Universidad Veracruzana para el ciclo escolar 2009-2010 es de 57.207 estudiantes en programas de educación formal y 13.454 en los de educación no formal, por lo que la matrícula total es de 70.661 estudiantes.

Personal Académico

El personal académico de la Universidad Veracruzana está constituido por maestros, investigadores, ejecutantes, instructores del deporte y técnicos académicos, que tienen a su cargo desempeñar actividades de docencia, los programas de investigación, las actividades deportivas, de creación e interpretación artística y difusión y extensión universitaria, rigiéndose por los principios de libertad de cátedra, de investigación y de creación e interpretación en el arte.

La planta de trabajadores docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deporte y técnicos académicos, está constituida por un total de 10,622 personas.

El personal académico de la Institución se encuentra agrupado en la Federación de Sindicatos y Asociaciones de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV). Las relaciones entre la Universidad y su personal académico se rigen por el Contrato Colectivo y el Estatuto del Personal Académico.

Personal Administrativo y Directivo

Los miembros del personal administrativo técnico y manual de base se encuentran agrupados en el Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Veracruzana (SETSUV) al cual corresponde la titularidad del Contrato Colectivo del Trabajo.

El personal de confianza tiene la opción de incorporarse a cualquiera de las dos agrupaciones gremiales que existen para este tipo de trabajadores: Asociación de Funcionarios y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana (AFECUV) y Asociación de Personal y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana (APECUV). Las relaciones laborales entre la institución y estos trabajadores se rigen por el Estatuto del Personal de Confianza.

La planta administrativa está constituida por un total de 4,609 personas entre funcionarios, personal de confianza y personal administrativo técnico y manual. Este personal desempeña diversos tipos de actividades de carácter administrativo y de apoyo a las labores de docencia, investigación y extensión y difusión cultural de la Universidad.

2.- LA FACULTAD DE PEDAGOGIA

2.1.- Región Xalapa

El 13 de febrero de 1954, el Licenciado Marco Antonio Muñoz Turbull, Gobernador Constitucional del Estado, sugirió la creación de la Facultad de Pedagogía, en carta dirigida al Licenciado Ezequiel Coutiño, Rector de la Universidad Veracruzana; la parte medular de la carta dice:

"La tradición cultural de la Entidad Veracruzana y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones, la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan al ser transmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones".

El proceso que siguió esta iniciativa gubernamental, daría a su consolidación el 10 de abril del mismo año, con la solemne inauguración de los cursos efectuada por el señor gobernador en esta capital, a la que asistieron el rector, el Consejo Universitario, el director de la facultad, funcionarios, maestros y alumnos de esta Casa de Estudios.

A cincuenta años de distancia, la actual Facultad de Pedagogía, se honra de ser la primera institución en el país de haber sido establecida como tal; desde entonces ha afrontado, los retos de los cambios que a través de su historia le han tocado vivir, hasta llegar fortalecida a la realización de este congreso en donde se nutrirá de los aportes e ideas de sus participantes.

Misión

Asume el compromiso de formar profesionales de la educación con un alto grado de calidad académica y de pertinencia social, capaces de intervenir en los diferentes ámbitos del quehacer educativo, aplicado las herramientas teórico metodológicas, instrumentales y valórales que le permitan hacer servicios acordes con las necesidades y los avances científicos, tecnológicos y humanistas.

Visión

En el año 2009 se percibe como una Institución de Educación Superior formadora de profesionales de la educación con un alto grado de calidad académica, y una amplia aceptación social, por la solidez de su formación; que cuenta con un grupo de profesores profesional y laboralmente consolidado, organizados en cuerpos académicos ampliamente capacitados en la generación del conocimiento, que desarrollan sus actividades en el marco de un currículo actualizado y con pertinencia social, en un ambiente físico dotado de los recursos tecnológicos, espacios adecuados y suficientes para atender las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

Cuerpos académicos

• Estudios Pedagógicos y Desarrollo Institucional (ESPEDI)
• Estudios de Desarrollo y Proyección Institucional (ESDEPI)
• Cuerpo Académico Desarrollo Educativo (CADE)

2.2.- Región Veracruz

La Facultad de Pedagogía Región Veracruz inicia su funcionamiento en 1980, como una respuesta a la demanda de estudiantes en esta zona del estado; paralelamente, se crean las facultades de Pedagogía en Poza Rica y el sistema abierto en la ciudad de Xalapa; teniendo ambas como antecesoras a Pedagogía- Región Xalapa, fundada en el año de 1954.

Inicia sus actividades en las instalaciones de la Facultad de Educación Física de la misma Universidad, debido a que no se contaba con edificio propio, después de 2 años de permanecer ahí se empezaron a tener problemas de espacio, puesto que en cada semestre se integraban 4 grupos más de nuevo ingreso.

Lo anterior trajo como consecuencia que los docentes tuvieran que trasladarse de una institución a otra para poder impartir sus clases. Posteriormente en 1983, después de una serie de quejas llevadas a la Rectoría de la Universidad tanto por estudiantes como por profesores de la facultad, se logra integrar todos los grupos, hasta entonces creados, en la Facultad de Ingeniería con la promesa de iniciar la construcción del edificio para la Facultad de Pedagogía. Es así como para el año de 1984 se concluye la construcción del edificio iniciando formalmente sus labores en el período lectivo de septiembre 84- febrero 85 correspondiente a la segunda generación de estudiantes.

Cabe aclarar que en sus inicios la Facultad retoma el plan de estudios que se implementaba en la Facultad de Pedagogía de Xalapa, creado en 1977. En 1989 se inicia en la Facultad la revisión del Plan de Estudios, y se convoca a los representantes de las Facultades de Veracruz y Poza Rica a formar parte de la “Comisión Coordinadora Estatal para el Análisis y Diseño del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía”.

Dicha Comisión recabó información de diversa índole; realizó reuniones con académicos en el plano local y estatal, y con las propuestas surgidas en las reuniones estatales, se definió el nuevo diseño, mismo que fue aprobado en 1990. Este plan operó en la Facultad hasta el año 2004, en que egresó la última generación. Como parte del proceso de transformación institucional, la Facultad de Pedagogía en sus cuatro sedes, realiza desde 1998 una serie de reuniones académicas para diseñar el Plan de Estudios 2000, mismo que es aprobado en lo general en el Consejo de Área en Julio-agosto del 2000. Actualmente, se encuentra funcionando este Plan, en el marco del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF)

que la Universidad ha implementado como respuesta a los retos y desafíos que la situación actual impone a las Instituciones de Educación Superior (IES). En el año de 2004 egresó la primera generación que cursó este Plan de Estudios.

Es conveniente destacar que la organización académica, con la implementación de este Plan de Estudios ha cambiado, debido a que las modalidades de atención no se dan mediante grupos sino de secciones y estas se forman en función de la demanda que cada experiencia educativa tiene por parte de los estudiantes debido a que, por el carácter flexible del Plan, cada estudiante elige su carga académica. Por ello, desaparece el concepto de grupos fijos y el concepto de asignatura dio paso al de experiencia educativa.

Otra característica del Plan de estudios y del Modelo Educativo que le enmarca es la considerable reducción del número de horas presenciales en el salón de clases para posibilitar que el estudiante adquiera otro tipo de experiencias de aprendizaje, inclusive en otras facultades, que le permitan obtener una formación integral. Asimismo, los programas de las experiencias educativas inicialmente elaborados por comisiones estatales, son actualizados cada semestre en academia con el propósito de uniformar la operatividad de estos.

La Facultad de Pedagogía, es una entidad académica de cupo limitado, ya que la Universidad le asigna 120 alumnos de nuevo ingreso cada año, considerando la infraestructura y recursos que posee. Actualmente se atiende a una población cercana a 500 estudiantes de ambos géneros, con edades entre los 18 y 24 años. En esta población siguen predominando las mujeres y el nivel socioeconómico se considera entre medio y medio bajo.

Como ha sido señalado, desde sus inicios a la fecha, la Facultad de Pedagogía ha pasado por diversas etapas, mismas que han permitido apuntalar hacia la formación de profesionales de la educación que destaquen en el plano nacional, posicionándose actualmente como una entidad académica líder en su ramo.

El grupo docente se encuentra conformado por 32 profesores distribuidos en dos semestres, de los cuáles once son profesores de tiempo completo, de los cuales dos están comisionados y nueve se encuentran en desempeño dentro de la facultad. Asimismo, de los anteriores dos son profesores de medio tiempo, 19 profesores de asignatura, un técnico académico y un grupo de profesores interinos que varía de acuerdo a las experiencias educativas que se declaran vacantes y a la descarga académica de los profesores de base.

Las condiciones físicas y organizativas se encuentran caracterizadas de la siguiente forma: 8 salones, 3 departamentos: psicopedagogía(con un coordinador y atendido por 4 prestadores de servicio social), servicio social (coordinado por un profesor de tiempo completo y dos prestadores de servicio social) comunicación educativa (atendido por el técnico académico, dos técnicos audiovisuales y 1 prestador de servicio social), vinculación (atendido por una profesora de asignatura y tres prestadoras de servicio social), seguimiento de egresados (atendido por una profesora de tiempo completo y dos prestadoras de servicio social), tutorías (atendido por una profesora de tiempo completo y cuatro prestadoras de servicio social), departamento de posgrado y cuerpo académico (coordinado por un profesor de tiempo completo y apoyado por una secretaria ejecutiva y prestadores de servicio social).

Por otro lado, se cuenta con una sala de usos múltiples, un centro de cómputo, sanitarios para los estudiantes, profesores y personal técnico y manual, una sala donde se ofrecía servicio de fotocopiado y que actualmente se equipará para reubicar departamentos, catorce cubículos para los profesores, una sala audiovisual, oficinas administrativas como son: la Dirección y la Secretaría.

Asimismo, se cuenta también con personal administrativo integrado por un administrador y cinco secretarías, una de ellas asignada a la Dirección y cuatro a servicios escolares (dos de ellos ubicadas en el turno matutino y dos en el turno vespertino), además se tiene un auxiliar administrativo y un archivista, la limpieza

del inmueble está a cargo de seis personas (tres en el turno matutino y tres en el turno vespertino). La vigilancia se atiende en turno nocturno de seis de la tarde a seis de la mañana, los fines de semana y días festivos.

Misión

Formar licenciados en Pedagogía autónomos con una visión amplia de la problemática educativa y sensibilizados al ser y quehacer educativo, con un pensamiento crítico, reflexivo, actitudes propositivas e innovadoras, una visión humanista, vanguardista y de aceptación a la diversidad cultural, a través de las actividades centrales de: docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura, bajo una continua evaluación y promoción del desarrollo institucional. Su compromiso social incluye la participación con otros organismos y una actitud proactiva y de liderazgo en la promoción del desarrollo educativo de la región concediendo prioridad a las comunidades marginadas así como a las más necesitadas, con enfoques multi, inter, y transdisciplinario.

Visión

Se visualiza como una entidad académica líder en el ámbito educativo que atiende la formación integral de los profesionales de la Pedagogía con proyección regional, nacional e internacional y propicia el avance de la disciplina a través de la permanente formación de sus docentes en los ámbitos humano, científico y tecnológico, de la consolidación del cuerpo académico, la certificación de los organismos evaluadores y el reconocimiento social.

Proceso de acreditación

Actualmente, los procesos de evaluación y acreditación constituyen, en el marco de las políticas educativas sobre educación superior en México, elementos fundamentales para el aseguramiento de la calidad educativa. Desde las décadas

de los ochenta, en que surgen los primeros organismos e instancias evaluadoras de instituciones educativas y programas académicos con esquemas de referencia propios, éstas logran su fortalecimiento con el origen de los primeros organismos acreditadores.

La Universidad Veracruzana ha asumido desde hace varios años, dentro de sus políticas institucionales a la evaluación, certificación y acreditación de sus procesos y programas educativos como un mecanismo que coadyuve al mejoramiento del servicio educativo que ofrece a la sociedad.

Para el programa académico de Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la Región Veracruz - Boca del Río desde el mes de septiembre de 1980, la evaluación ha representado, por un lado, un proceso permanente de valoración institucional y por otro, una oportunidad insoslayable para valorar sus fortalezas, reconocer sus debilidades, así como visualizar las amenazas y áreas de oportunidad.

Nuestro programa educativo fue evaluado en forma diagnóstica por el Comité de Artes, Educación y Humanidades de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el año de 1993 y en el año 2002 recibimos la visita de seguimiento logrando la obtención del nivel 1.

A siete años de esta experiencia, decidimos someternos al proceso de evaluación establecido por el CEPPE para obtener la acreditación, misma que se logra el 3 de julio de 2009, recibiendo el Reconocimiento por parte del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación el 08 de octubre de 2009.

Para la comunidad universitaria, este ejercicio de evaluación representó la oportunidad de valorar los aciertos e identificar las áreas débiles en aras de lograr el mejoramiento continuo en la formación de los profesionales de la educación que la sociedad actualmente demanda.

Cuerpo académico

• “Estudios sobre Educación”
• Formación de Formadores y Desarrollo Curricular

2.3.- Región Poza Rica

Siendo Rector de la Universidad Veracruzana el Lic. Roberto Bravo Garzón y Director del área de Humanidades el Lic. Y Profesor Aureliano Hernández Palacios la Facultad de Pedagogía inicia su labor como una alternativa más que ofrece nuestra máxima casa de estudios, acorde con la política educativa nacional que intenta la descentralización y diversificación de los centros de Estudios Superiores, con la finalidad de ofrecer más y mejores oportunidades a la juventud de la región norte del Estado de Veracruz, pues junto con ella abre sus puertas otras 8 Facultades que son: Arquitectura, Comercio, Biología, Agronomía Ingeniería Electrónica, Psicología , Veterinaria, Odontología y el Centro de Idiomas extranjeros.

En el inicio de sus actividades la Facultad de Pedagogía estuvo ubicada en las Instalaciones de la Facultad de Trabajo Social en la Calle 12, N° 215, Col. Cazonas a partir del 1º de Septiembre 1980. Siendo su primer director la Lic. Adela del Toro Ponce, durante 1980 a 1984, con una plantilla de 7 Maestros los cuales son:

Los maestros fundadores de esta Facultad son: Fernando Gutiérrez Calderón, Lic. Adela Beatriz Del Toro Ponce, Mtro. Ángel Moreno Boa, Mtra. Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez, Lic. Arely Cruz Nolasco, Mtra. Santa Isabel Torres García Mtra. Cándida Hernández Báez, Lic. Leni Sisson Juárez, Y siendo nuestra secretaria de Confianza hasta la actualidad la Señora Silvia García Moreno y Secretarías Administrativas la Sra. Socorro Rangel Orta y la Sra. Evarista Márquez Vera.

La Facultad de Pedagogía, Región Poza Rica – Tuxpan inicia sus labores con dos grupos: 101 y 102 para Octubre de ese mismo año se autoriza por parte de rectoría, la apertura de un tercer grupo del 1er. Semestre, el grupo 103.

El grupo 101 turno matutino se conforma de alumnos que egresan de iniciación Universitaria, área de Humanidades cuyo requisito era no haber reprobado ninguna materia y que habían elegido como opción en el examen de selección la carrera de pedagogía, en este se inscriben 50 alumnos.

El grupo 102 del turno vespertino se constituyen con alumnos que reprobaron alguna materia en examen ordinario o extraordinario de la Escuela de iniciación Universitaria, en este caso la matrícula fue de 45 alumnos aproximadamente.

Por último, a un mes de iniciadas las actividades se autoriza un tercer grupo en el turno matutino, el 103 formado por aquellos alumnos que presentaron exámenes a título de suficiencia y regularización en el propedéutico. Siendo que este era reducido se invita verbalmente a los alumnos del 101 y 102 a integrarse al grupo 103, de manera que los tres grupos quedaran con un máximo de 45 alumnos

Posteriormente, asume la Dirección la Licenciada Silvia Zamora Sánchez en forma Interina, quien, en sustituida por el Maestro Fernando Gutiérrez Calderón, de 1980-1988 y se autoriza como Secretaría Académica a la Mtra. Areli Cruz Nolasco, en este tiempo es cuando se inaugura el edificio que alberga actualmente la carrera de Pedagogía y para poder ingresar a la Carrera de pedagogía era requisito indispensable haber cursado un año de Iniciación Universitaria (Propedéutico).

En este tiempo el plan de estudios estaba integrado como un Sistema Modular, que abarcaba las siguientes áreas: Didáctica y Currículum, Investigación, Orientación y Administración, y el estudiante obtenía el grado de Licenciatura, después de haberla cursado en un periodo de 5 años asistiendo a todas las asignaturas del plan de estudios vigente. El Sistema de titulación de los egresados es a través de la presentación de una de las diferentes opciones, las cuales siguen siendo: un trabajo de Tesis, una Tesina, una Monografía, o una Memoria (la presentación del examen de CENEVAL).

De 1988-1992 ocupa la dirección el Mtro. Ariel Rivera, siendo la Secretaría Académica la maestra Laura Terán Delgado. Cabe destacar que durante este período se implementó una nueva modalidad para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía: el estudiante que lograra aprobar todas las materias que comprenden el Plan de estudios vigente, habiendo logrado el promedio general de 9 sin haber reprobado ninguna materia con carácter extraordinario, lograría obtener título profesional automáticamente. Este acontecimiento hasta la fecha ha incrementado favorablemente el índice de titulación.

Este periodo se caracterizó por las modificaciones al Plan de Estudios y se realizó la revisión de los programas valorando su pertinencia, e implementando un Nuevo Modelo Educativo, lo que hoy se conoce como Modelo Educativo Integral y Flexible.

Misión

La Facultad de Pedagogía es una entidad académica del área de Humanidades de la Universidad Veracruzana de la región Poza Rica-Tuxpan cuya finalidad es formar profesionales competentes en el campo de la Pedagogía. A través de sus áreas de intervención: Administración Educativa, Orientación Educativa, Educación Comunitaria e Innovaciones Tecnológicas en Educación promueve el diseño, implementación y evaluación de proyectos que atiendan las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura con una actitud reflexiva, crítica, innovadora, cooperativa, autónoma, humanística y sólida formación ética.

Visión

La Facultad de Pedagogía se vislumbra como una entidad académica formadora de profesionales de la Pedagogía, que obtienen una educación integral considerando los aspectos teóricos, humanísticos, axiológicos. Respaldada por un cuerpo académico consolidado y competitivo, con estudios doctorales; personal administrativo, capacitado en el uso de las nuevas tecnologías que apoyen a la

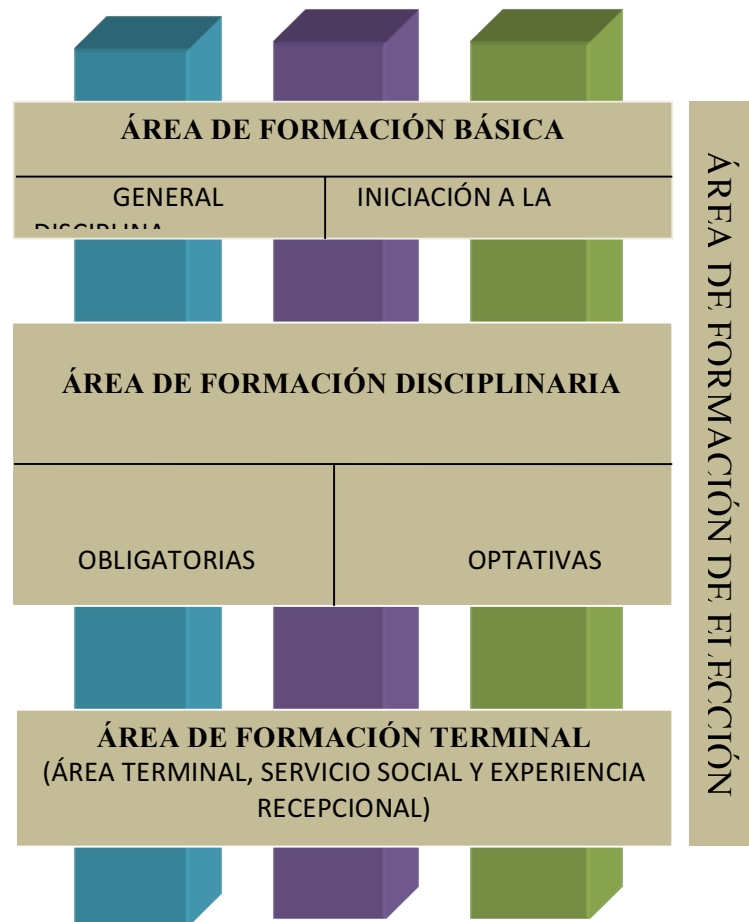
administración escolar y con un alto sentido de responsabilidad y disposición al trabajo colaborativo. Todos ellos comprometidos con los beneficios de la distribución social del conocimiento.

Cuerpos académicos

Actualmente existen 2 Cuerpos Académicos que son los siguientes:

El Impacto de las Políticas Educativas Nacionales e Internacionales en la Educación en México
Cuerpo de Investigación Interdisciplinario en Educación de la Universidad Veracruzana (CIIEUV)

3.- ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO EN PEDAGOGIA



ÁREAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	MODALIDAD	HRS. TEO.	HRS. PRAC.	CRÉDITOS
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA				
GENERAL				
Inglés I	Taller	0	6	6
Inglés II	Taller	0	6	6
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Curso-Taller	2	2	6
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Curso-Taller	2	2	6
Computación básica	Taller	0	6	6
SUBTOTAL		4	22	30
INICIACIÓN A LA DISCIPLINA				
Fundamentos psicológicos de la educación	Curso	4	0	8
Introducción a la Pedagogía	Curso	3	1	7
Sociología de la Educación	Curso	4	0	8
Filosofía de la Educación	Curso	4	0	8
Psicología evolutiva	Curso	5	0	10
Educación en valores	Curso	4	0	8
Comunicación y educación	Curso	4	0	8
SUBTOTAL		28	1	57
ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINARIA (OBLIGATORIAS)				
Epistemología y Paradigmas de las Ciencias Sociales	Curso	6	0	12
Desarrollo del pensamiento pedagógico	Curso	4	0	8
Corrientes pedagógicas contemporáneas	Curso	4	0	8
Genealogía del sistema educativo mexicano	Curso	4	0	8
Laboratorio de docencia	Laboratorio	0	8	8
OPTATIVAS (El estudiante podrá optar con una o varias experiencias educativas para acumular 25 créditos)				25
Desarrollo de investigaciones	Taller	2	3	7
Análisis de la práctica docente	Taller	2	3	7
Tópicos selectos en Educación	Seminario	2	0	4
Práctica	Practica	2	4	8
Estancias académicas	Estancia	-	-	25
Actividad en biblioteca	Taller	1	2	4
Asistencia a eventos académicos (20 horas equivalen.	Evento Académico	-	-	3
Participación como ponente en eventos académicos (5 créditos por ponencia. Máximo 2 ponencias.	Evento Académico	-	-	5

ÁREAS DE FORMACIÓN TERMINAL				
Los estudiantes deben cubrir 30 créditos, optar por una de las siguientes:				
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA				
Estrategias de gestión directiva	Curso-Taller	2	2	6
Desarrollo de personal	Curso	3	2	8
Proceso de evaluación institucional	Curso-Taller	2	2	6
Proyecto de servicios educativos	Práctica profesional	2	6	10
SUBTOTAL		9	12	30
ORIENTACIÓN EDUCATIVA				
SERVICIO SOCIAL	Taller	0	6	6
Proyectos de Orientación Educativa vinculados a la comunidad	Práctica profesional	2	8	12
Temas selectos de orientación	Curso-Taller	2	2	6
Atención a trayectorias académica	Curso-Taller	2	2	6
SUBTOTAL		6	18	30
NUEVAS TECNOLOGÍAS				
Diseño instruccional	Curso-Taller	2	2	6
Diseño y producción de guiones educativos	Taller	0	6	6
Comunicación audiovisual educativa	Curso-Taller	2	2	6
Informática aplicada a la educación	Curso-Taller	2	2	6
Software educativo	Práctica profesional	0	6	6
SUBTOTAL		6	18	30
EDUCACIÓN COMUNITARIA				
Proceso grupal	Curso -Taller	2	2	6
Proyecto de educación comunitaria	Práctica profesional	2	8	12
Intervención en la comunidad	Práctica profesional	2	8	12
SUBTOTAL		6	18	30

4.- ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA GENERAL

El **Área de Formación Básica General (AFBG)** es un espacio específico y obligatorio en los planes de estudio de las licenciaturas que ofrece la Universidad Veracruzana, bajo los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible, conformado por experiencias educativas interrelacionadas, que otorgan un sello de identidad a sus estudiantes. Permite que éstos se apropien de conocimientos, desarrollen habilidades y fortalezcan actitudes para las competencias de comunicación y autoaprendizaje, en las cuales se apoyan, a corto plazo, para realizar sus actividades académicas y personales y, a mediano plazo, para ejercer su profesión

El **Área de Formación Básica General** está integrada por cinco *experiencias*

educativas: Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, Habilidades de pensamiento crítico y creativo, Computación básica e Inglés I y II, las que deben ser acreditadas por los estudiantes de cualquier opción profesional.

Propósito

El *Área de Formación Básica General* tiene como propósito promover que los estudiantes universitarios alcancen un nivel analítico y crítico en las competencias de comunicación y autoaprendizaje: comunicación básica del idioma inglés, comunicación de la lengua española y habilidades básicas para el manejo de la computadora como herramienta para la búsqueda, identificación, organización y presentación de información, así como la del conocimiento y aplicación de sus procesos de pensamiento, que le permitan:

- Aprender de manera autónoma y permanente
- Desarrollar aprendizaje colaborativo
- Tomar decisiones
- Comunicar sus ideas
- Participar en la resolución de problemas
- Ser críticos y autocríticos

Conformación

El *Área de Formación Básica General* está conformada por cinco experiencias educativas, tres de ellas en la modalidad de taller y dos en la de curso-taller, de acuerdo a la siguiente estructura:

Experiencia Educativa	No de créditos	No. de horas	
		Teoría	Práctica
Computación básica	6	0	6
Habilidades de pensamiento	6	2	2
Inglés I	6	0	6
Inglés II	6	0	6
Lectura y redacción	6	2	2

Operación

El Área de Formación Básica General está diseñada para apoyar al estudiante durante su trayectoria escolar, por lo que debe ser acreditada dentro del primer 50 % de créditos del plan de estudios. Las experiencias educativas del AFBG se deben acreditar en examen ordinario. Sin embargo, cuando el estudiante ha agotado sus dos inscripciones, puede acreditar en examen de última oportunidad.

Formas de cursar y acreditar las EE del AFBG.

Las experiencias educativas que la conforman pueden ser cursadas desde la modalidad presencial hasta la no presencial (Virtual). Las 5 experiencias educativas son ofrecidas bajo la modalidad presencial durante el periodo semestral o de manera intensiva en el periodo de verano; Computación básica e Inglés se ofrecen bajo la modalidad de aprendizaje distribuido o autónomo en sus centros de auto aprendizaje y auto acceso, respectivamente.

Actualmente, el AFBG está transitando hacia el ofrecimiento de las EE bajo la modalidad no presencial. Las cinco Experiencias Educativas, están diseñadas para ofrecerse en la modalidad *No Presencial*², o bien bajo la modalidad *Presencial*,

² Cursos virtuales

³utilizando los recursos materiales en línea como apoyo. Si los estudiantes poseen las competencias que promueven Computación Básica, Lectura y redacción e idioma inglés pueden acreditarlas a través de la presentación de una evaluación por competencias, sin necesidad de cursarlas. Los denominados así, *exámenes de competencias o demostración por competencias*, pueden ser presentados hasta dos veces; si no son acreditados, el estudiante debe cursar la experiencia educativa.

Adicionalmente, para el caso de inglés, los estudiantes pueden acreditar la experiencia si es que han sido certificados previamente. Las dos certificaciones reconocidas hasta este momento, son: la otorgada por la Universidad de Cambridge (KET) y el Exaver,⁴ otorgado por la Universidad Veracruzana.

Flexibilidad

La flexibilidad curricular en que se basa el MEIF, son: contenido, tiempo y espacio. Las experiencias educativas del AFBG sólo son flexibles en tiempo y espacio. En lo que respecta a tiempo todas ellas son ofrecidas en cada periodo escolar y no tienen una secuencia rígida, a excepción de los talleres de Inglés I y II. Los alumnos pueden cursarlas en cualquier momento, hasta antes de rebasar el 50% de los créditos.

En cuanto a espacio, el estudiante puede optar por cursar estas experiencias educativas en cualquier programa educativo de su entidad, de otra entidad en su región o en otra región; Para el caso de inglés, en su programa educativo si es que la ofrece, en los Centros de Idiomas y auto acceso de cualquiera de las regiones. Lo anterior hace del AFBG un espacio académico en el que pueden convivir estudiantes de diferentes programas educativos.

³ Que el alumno asiste al aula

⁴Es un examen de la **Universidad Veracruzana** desarrollado con el apoyo del Consejo Británico y la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

CAPITULO 2:

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En el presente capítulo se destacan los aspectos teóricos que dan sustento al tema de investigación. Los términos básicos son la evaluación, evaluación de los aprendizajes y reprobación desde la perspectiva de varios autores, así como los factores que pueden generar la reprobación

1.- POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1.- Aspectos generales

Los cambios que se han observado en los últimos años, en los ámbitos de la economía, las finanzas, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la política y, por supuesto, la educación son el resultado del proceso multidimensional de la globalización, que los ha impactado de manera decisiva. En el caso concreto de la educación, se da cuenta de ello en documentos elaborados por la OCDE, la UNESCO y el Programa Nacional de Desarrollo, entre otros.

En el ámbito internacional, la globalización ocupa los primeros planos de la situación que hoy viven los Estados, para algunos de los cuales ésta ha tenido grandes beneficios y para otros, solamente ha representado la demarcación aguda entre el poder y la marginación, dado que no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo, sino que se está presentando una globalización fragmentada, que concentra las ventajas del desarrollo a un sector relativamente reducido de la población mundial, creando profunda desigualdad en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales (Tunnerman: 1999).

La situación encierra entonces una paradoja, la necesidad de preparar a las futuras generaciones para la internacionalización y la de posicionarse en un contexto determinado que en algunos casos no tiene creadas las condiciones para enfrentar los efectos de la mundialización. En esta situación, la educación se perfila como uno de los medios idóneos para enfrentar los retos de un mundo tan cambiante que requiere propuestas educativas que intenten resolver estas contradicciones.

1.2.- Ámbito educativo

Por ello, en el ámbito educativo, deben replantearse nuevas estrategias para hacer que las instituciones de educación superior sean auténticos espacios de formación en los campos epistemológico, técnico, metodológico y axiológico, actualización de planes de estudio y la certificación de la calidad con que operan las instituciones, se han vuelto una práctica cada vez más extendida en muchos países, bajo la premisa de que aquellas instituciones que demuestren estar realizando su trabajo, bajo parámetros establecidos por los organismos internacionales y nacionales, obtendrán una mayor asignación de recursos, lo que en ocasiones se contrapone a la esencia del quehacer educativo.

En este marco, la educación superior enfatiza la formación de profesionales que respondan a las necesidades actuales de la sociedad, creando oportunidades que le permitan el desarrollo de competencias para su inserción en el mundo laboral. Esto ha hecho necesario el replanteamiento constante de su misión y objetivos, a través de proyectos educativos que reconozcan e impulsen al sujeto en todas sus dimensiones.

En el terreno nacional, la problemática a enfrentar es compleja. Se identifican problemas en lo social, económico, político y cultural; en la esfera social se agudizan los problemas de marginación y de diferenciación social y, en consecuencia, los índices de delincuencia, drogadicción y alcoholismo son difíciles de abatir. La sociedad vive en un clima de violencia que se manifiesta en todos sus espacios. La corrupción, aunque le es imputada a los mandos gubernamentales, está presente en todos los grupos e instituciones sociales.

En la dimensión económica, aún cuando en algunos momentos se han observado indicadores favorables en el nivel nacional, persisten viejos conflictos que se reflejan en la pérdida del poder adquisitivo en la mayoría de los mexicanos. Además, los bajos financiamientos persisten en el terreno educativo y el porcentaje del producto interno bruto (PIB), pues éste no rebasa el 5%, cuando en otros países se coloca por encima del 7%.⁵

Lo anterior evidencia la naturaleza de las directrices políticas en materia de educación e indica las dificultades que esta reducción ocasiona en el funcionamiento del sistema educativo, que se traduce en problemas de infraestructura, bajos salarios, carencia de recursos para programas de educación no formal y de investigación, entre otros. Aunado a esto, enfrentamos el añejo problema de la dependencia económica de otros países.

En torno a la dimensión política, persisten los problemas de la incipiente democracia y de la inmadurez política, que se traduce, en escasa participación de la sociedad civil en su conjunto, lo que ha impedido la construcción conjunta de estrategias para enfrentar las diversas problemáticas del país.

La dimensión cultural también presenta serias y encontradas dificultades. La marginación de grupos pobres, minoritarios y étnicos, acentúa las desigualdades en los índices de escolaridad nacional, dificulta los procesos de alfabetización y el acceso a otro tipo de servicios. Al mismo tiempo, se observan procesos de transculturación que impactan de manera desfavorable en la identidad cultural de las regiones, irrumpiendo en la riqueza generada por la diversidad de la cultura. Se advierte una carencia sustancial de programas que atiendan las necesidades humanas y sociales elementales, lo que repercute en el descuido de la salud personal y colectiva, del medio ambiente, en la defensa de los derechos ciudadanos y en el respeto a la vida.

⁵ OCDE. Reseña de las políticas de educación en México. París, 1997

Al interior de la escuela, los problemas también son muchos y complejos. La educación vive en la actualidad una crisis estructural que se ha venido recrudeciendo en los últimos años por la imposibilidad de superar vicios y obstáculos generados por las mismas instancias educativas. Los problemas de la educación en nuestro país, se reflejan en la falta de calidad en los servicios y en la desvinculación académica entre los distintos niveles escolares, debido a los errores en las políticas del sector, a la falta de recursos financieros destinados a la solución de los problemas derivados del quehacer educativo, la insuficiencia y obsolescencia de la infraestructura y la falta de equipamiento, entre otros.

2.- Definición de Evaluación

A continuación, se muestran algunas definiciones de *evaluación*:

1. La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables. (P. D. Lafourcade, 1973).
2. Para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso (Stenhouse 1984)
3. Para ayudar al alumno importa más enseñarle hasta donde lo han conducido sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje, que el lugar que ocupa con relación a sus compañeros o una escala. (G. De Landsheere s/a)
4. La evaluación es un conjunto de operaciones que carecen de finalidad por y en sí mismas, y que únicamente adquieren valor y vida pedagógica contemplados en función del servicio que prestan para la toma de decisiones

en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, conclusión que puede chocar frontalmente con la particular historia de esta actividad en nuestro medio. (Carreño, 1991).

5. Proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. (Quesada Castillo, 1990).
6. Proceso por medio del cual los profesores realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre él. (Gimeno, 1992)

Como podemos observar estas definiciones permiten observar que la evaluación es compleja por la subjetividad de juicios que se emiten en torno a un hecho, situación, persona, proceso, institución, de una persona o un grupo de sujetos que coinciden en las características o rasgos que imponen a un hecho que se evaluará, es decir, enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad; "cierta información" aludida bien puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar interpretaciones o establecimiento de juicios.

Es necesario mirar a la evaluación como parte importante del proceso educativo, es decir como algo que va de la mano de la educación, que forma a la personas considerando los fines de la educación integral. Dentro del marco de los sistemas educativos se institucionalizan para fines de control social.

A partir de los anterior nos lleva a especificar que la evaluación se encuentra en diversos ámbitos, para el caso de este trabajo se hará mención de la evaluación educativa involucrando a la evaluación del aprendizaje, dado que esta nos permitirá ver el rendimiento de los alumnos en el área de formación básica.

3.- Evaluación Educativa y Evaluación del Aprendizaje

Para conceptualizar a la evaluación educativa es permitiente mencionar que está centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumple diversas funciones como las que a continuación se analizan y algunas de ellas se relacionan con todas las fases de dicho proceso:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimiento pertinentes, esto trae beneficios ya que permitirá hacer cambios en la evaluación, a través de lo que podemos considerar también como una especie de retroalimentación del mecanismo de aprendizaje. Es decir, se puede ofrecer al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores.
- Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia conclusivos o centrales en el material de estudio, esto a su vez puede reforzar las áreas de estudio ya que de igual manera se está orientando al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan.
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido, esto tiene que ver con los criterios que el maestro utilice para evaluar el aprendizaje

La evaluación educativa debe tomar en cuenta a la educación integral, ya que esta, no es sólo una medición del aprendizaje, es intrínseca del proceso enseñanza-aprendizaje. Contempla a la medición, pero va más allá, mira a la persona en su totalidad dentro del proceso educativo como lo señala *Moncayo 1992 la evaluación educativa es definida como el proceso sistemático mediante el cual se determina el grado de eficacia con el que se han alcanzado los objetivos y metas de una institución además de que se verifican los cambios de conducta en un individuo y / o estudiante.*

Como se podrá observar el concepto de evaluación educativa es el de mayor amplitud por la riqueza y complejidad de su contexto, permite detectar congruencias, incongruencias, desajustes, coherencias mismas que permiten la toma de decisiones para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Al hablar de la evaluación de los aprendizajes también se alude que es un proceso que al maestro le permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido. Sin embargo, los objetos o juicios sobre los cuales recae la evaluación son los alumnos, su rendimiento en el que se manifiesta el cumplimiento de las exigencias académicas que propone el curriculum.

Se puede precisar un poco más la definición del concepto de evaluación de los aprendizajes. Para Olmedo, 1979:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático, mediante el cual se recoge información acerca del aprendizaje del alumno, y que permite en primer término mejorar ese aprendizaje y proporcionar al maestro elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad de aprendizaje logrado y de lo que el alumno es capaz de hacer con ese aprendizaje”.

También podemos mencionar el concepto que utiliza Blanca Frías (2001) al concepto de evaluación de los aprendizajes donde menciona que: *es una etapa del proceso enseñanza – aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno. La información debe servir al profesor y alumnos para tomar decisiones*”, dado que con la definición anterior servirá para determinar la calidad de aprendizaje.

De igual manera se pueden seguir presentando diversas definiciones acerca de evaluación de los aprendizajes, pero se llegaría a la misma conclusión proceso sistemático donde se analiza el desempeño del alumno y que toma en cuenta diversas dimensiones que ayudarían a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Con lo anterior, es importante también mencionar que al evaluar el aprendizaje de los alumnos se encuentran inmersas debilidades en el desempeño escolar debido a que en un principio algunos docentes no especifican los instrumentos, técnicas y estrategias didácticas y criterios con los que evaluarán, además de que el alumno no realiza pertinentemente sus actividades escolares, por lo tanto se genera la *reprobación*, una de las problemáticas que se viven en las instituciones educativas y en todos los niveles,

Para dar un amplio conocimiento de reprobación, se tomará el siguiente apartado para explicitar, dado que es una parte fundamental que sustenta este trabajo.

3.- Reprobación

La palabra ***reprobación*** proviene del término latino *reprobatio* y hace referencia a la acción y efecto de reprobar. Este verbo (del latín *reprobäre*), por su parte, significa no aprobar. Por lo tanto, para comprender con precisión el significado de reprobación, hay que saber qué quiere decir aprobar. Se trata de otro concepto que proviene del latín: *approbare*. Aprobar es calificar como bueno o suficiente a alguien o algo. También permite asentir a una opinión o a cierta doctrina. Por lo tanto, reprobar es no obtener una calificación positiva. Dicho en el sentido positivo, reprobar es obtener una mala calificación, o al menos una calificación que no es suficiente o que no alcanza para cumplir con un cierto objetivo.

La idea de reprobación, por lo general, se utiliza en el ámbito de la educación. Un estudiante puede reprobar un examen, una materia o asignatura, o directamente reprobar todo el año de cursada debido a su bajo rendimiento académico. En este caso, el alumno deberá repetir el año, es decir, volver a cursar todas las asignaturas para obtener las calificaciones necesarias que le permitan seguir avanzando en sus estudios.

Una de las grandes preocupaciones actuales de los gobiernos y de las instituciones educativas, en estrecha relación con la sociedad misma es lo relacionado a la educación y sus resultados traducidos el rendimiento de los alumnos de los diversos grados educativos. Guevara Niebla, (1996) dice, *“la reprobación es un fenómeno complejo que reflejan los graves y profundos malestares del sistema educativo nacional... la reprobación es apenas uno de los síntomas del fracaso educativo”*.

La reprobación se puede pensar que ésta es el resultado de la incapacidad del alumno para aprender. Por lo que el significado inmediato de la reprobación consiste en no aprobar un determinado grado o nivel. La reprobación se manifiesta en la calificación, es entonces una representación numérica en la que se aparenta el logro real de las competencias alcanzadas por un estudiante. Acreditar no significa necesariamente aprender y reprobado no siempre es igual a no aprender. Según Vázquez (1990) *“La reprobación escolar consiste en declarar no apta a una persona para ser promovida a un grado posterior al que cursa por considerársele falta de capacidad o de rendimiento”*. Es decir los alumnos que no acreditaron los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que por lo tanto se ven en la necesidad de repetir ese grado o curso. En secundaria, educación media superior y Superior éste indicador hace referencia a los alumnos que concluyen sus estudios correspondientes al grado cursado con adeudo de materias, es decir, haber obtenido una calificación numérica por debajo del seis.

La reprobación no siempre es sinónimo de no aprender, pues no tiene relación con los conocimientos y habilidades que demandan los planes y programas vigentes, es decir, alguien puede no reprobado por diversas razones que nada tiene que ver con el aprendizaje y el dominio de las competencias curriculares. Por lo que no se puede establecer una relación específica entre lo que es reprobación y competencias o aprendizajes.

Sin embargo, si bien la reprobación no informa directamente acerca de los procesos y los productos de aprendizaje, advierte la posible existencia de problemas que deberían estudiarse con mayor cuidado.

El rendimiento escolar de los estudiantes es uno de los aspectos que más sobresalen en un proceso evaluativo, pues son el indicativo del desempeño los futuros profesionales independientemente de la disciplina que se trate. Los resultados de este proceso son a través de una calificación que indica la aprobación y reprobación del estudiante en el curso que se trate. La reprobación es entonces una representación numérica en la que se representa el logro real e insuficiente de las capacidades alcanzadas por un estudiante. En esta línea:

- Valdez (1989, p. 679) dice: “reprobación significa estrictamente no haber cubierto los requisitos mínimos que académicamente debían satisfacerse y, por lo tanto, obtener tal conocimiento”
- Algunos teóricos engloban al bajo rendimiento y la reprobación escolar con el término de fracaso escolar. Rodríguez (1986, citado en Díaz Lozano, 2003) considera el fracaso escolar como la situación en la que el sujeto no consiguen los logros esperados según sus capacidades, de modo tal que su personalidad está alterada influyendo en los demás aspectos de su vida.

Con lo anterior se aprecia que el fracaso escolar puede ser por causas variadas y no fáciles de determinar. Un alumno puede fracasar muchas veces, no solo como consecuencias de una causa, sino de varias que forman un complejo de circunstancias que afectan sus estudios. Sería conveniente que los docentes y orientadores educativos tengan conocimientos de dichas causas con el fin de combatirlas. De acuerdo con Gómez (citado por Martínez Maldonado, 1998), la reprobación y el rezago escolar en el nivel universitario incluyen

“la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación”

Una vez analizado el termino fundamental para la investigación, importante mencionar que existen varios factores que influyen en el bajo rendimiento escolar y, por ende, en la reprobación. De acuerdo con Bricklin (1971) estos factores se clasifican en cuatro categorías:

- Factores Fisiológicos, hacen referencia a la incapacidad del buen funcionamiento de un órgano del cuerpo, causa por algún accidente o bien presentado desde el nacimiento. Por ejemplo, el caso de la vista, oído, entre otros.
- Factores sociológicos comprende aspectos como el medio ambiente que rodea al estudiante, así como la importancia que se le da en el hogar, vecindario entre otros. En algunos ambientes no se le concede mucho valor a la educación y se le califica de “afeminados” a los estudiantes dedicados por lo que los alumnos que se enfrentan a esta situación se ven afectados en cuanto a su persona.
- Factores pedagógicos involucra los métodos de enseñanza como actividades y técnicas que utiliza en maestro ya que algunas veces se utiliza en el proceso educativo métodos inadecuados para el estudiante.
- Factores psicológicos, se refiere a la adaptación persona del alumno a un nuevo ambiente. Dentro de estos factores intervienen aspectos importantes como son la motivación y la autoestima, ya que permitirán que el estudiante lograr su auto aceptación, misma que servirá para desarrollar la seguridad en sí mismo.

Estos son algunos de los factores que influyen en la reprobación escolar, fenómeno que se encuentra inmerso en todos los niveles educativos y por ende en la mayoría de los países.

3.2.- La reprobación a nivel internacional

En el Nivel Medio Superior (NMS), los alumnos todavía no saben de necesidades ni les preocupa su futuro. Esto es algo que debería estudiarse con mayor detenimiento, pues da la impresión de que su nivel de madurez no “empata” con lo que intenta enseñárseles. La mayoría de los jóvenes se preocupan por aprender solo cuando ya están fuera de las escuelas, cuando van a enfrentarse al mundo después de terminar sus estudios en el NMS. Es entonces que asumen el hecho de no haberse preocupado por desempeñarse bien durante todo el tiempo que estuvieron en la escuela.

Incrementar el interés de los alumnos por aprender también implicaría hacerles una clase divertida. Dinámicas, práctica más que teoría, cubículos individuales para el aprendizaje, tecnología en las aulas utilizando video-proyectores, internet y PC's, concursos de posición por aprovechamiento escolar en cada evaluación. Al NMS los jóvenes aprenden más de lo que ven que de lo que se les dice. Un alumno que reflexiona es capaz de resistir todo su entorno para concentrarse en lo que realmente quiere.

Por otro lado, el alumno tiene influencia de varias partes, de la sociedad, de sus padres, de sus profesores, de los medios de comunicación y sobre todo de sus amigos. Todos participan, se den cuenta o no, en su educación. Si el alumno no reflexiona su entorno, hará más caso de aquellos que le muestren el camino que le signifique el menor esfuerzo para resolver un problema como es el de su educación. Mientras los padres de familia no asuman con decisión el control de sus hijos, su educación estará en riesgo. Puede ser que a pesar de sus fallas los hijos terminen bien, pero hay riesgo.

También el hecho de que haya grupos de hasta 50 alumnos puede ser un factor que genera distracciones en todos los sentidos, tanto para el profesor como para los alumnos, lo que finalmente incide en reprobación. Reducir los grupos a 25, o cuando mucho a 30 alumnos, facilitaría el control de los jóvenes, dando por hecho que el profesor dominara su cátedra cabalmente. La mayoría de las escuelas deberían llevar a cabo una buena selección de los candidatos a ingresar a ella. Incluso, ya desde el curso inicial que por obligación imparte la escuela a los aspirantes, desde ahí puede notarse quiénes harán un buen papel, pudiendo en ese momento descartar a algunos.

Se puede pensar que la manera más sencilla de hacer que el promedio de resultados de una escuela suba es que no acepte a los estudiantes más débiles, o que se deshaga de ellos antes de que terminen el recorrido escolar. Pero si los estudiantes repetidores no desertan del sistema, aunque puedan cambiarse de escuela, entonces el promedio de rendimiento no sube como resultado de una alta reprobación, sino todo lo contrario. Varios estudios muestran que la forma de calificar de los maestros sigue implícitamente los principios de la evaluación referida a una norma estadística, según la cual se comparan los resultados de un alumno con los de los demás miembros de su propio grupo, con lo que necesariamente resultan unos por arriba y otros por debajo de la media. Esta forma de evaluar lleva fácilmente a decisiones de suspender o reprobar siempre a los alumnos más débiles de un grupo, aún si su nivel no es malo, por tratarse de un grupo sobresaliente. De la misma manera, alumnos medios de grupos débiles serán promovidos, dando la falsa impresión de que han alcanzado los objetivos curriculares de manera satisfactoria.

A mediados del siglo XX, el fuerte crecimiento de la demanda, que la expansión demográfica trajo consigo, provocó un desarrollo sin precedente de la oferta educativa; esto permitió incorporar a la escuela números crecientes de niños de sectores desfavorecidos que, además de problemas de salud, nutrición y condiciones materiales de vida, cuentan con menos respaldo educativo en el hogar

y tienen menos familiaridad con la lengua escrita. El crecimiento de la matrícula acarreó, pues, tasas muy altas de reprobación. Con ello aumentaba la dificultad del sistema para atender la demanda al grado de hacer nugatorio cualquier esfuerzo por incrementar la cobertura.

La idea de que la evaluación del aprendizaje que alcanzan los alumnos es parte de la tarea que cada maestro debe llevar a cabo con su grupo parece obvia; en realidad, esta evaluación ha tenido sentidos y consecuencias muy diferentes en distintos momentos y lugares, según la evolución de la escuela. En la escuela antigua, el maestro valoraba el avance de sus alumnos en forma paralela al proceso mismo de enseñanza, sin necesidad de métodos especializados de evaluación. Al no haber grados, tampoco había decisiones de aprobación o reprobación, que hicieron su aparición con el modelo graduado.

Pero hoy en día tanto maestros como por los padres de familia incluyen que la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en especial la que se hace al final de un curso, es para decidir quién debe ser promovido al grado o nivel siguiente y quién debe ser retenido un ciclo escolar más en el mismo grado. Se entiende que, si al final de cierto grado, un alumno no alcanza los objetivos curriculares, no está en condiciones de iniciar el siguiente con posibilidades de éxito, por lo que, por su propio bien, conviene que curse el mismo grado por segunda ocasión, con lo que podrá alcanzar los objetivos correspondientes y, entonces sí, pasar al grado siguiente para continuar sus estudios.

El pensamiento tan arraigado que si un maestro no reprueba a ningún alumno se le tiende a considerar sin más como negligente y laxo. Lo mismo suele ocurrir con las escuelas: no es raro que las más reconocidas como de alta calidad alcancen ese prestigio por el hecho de que reprueban a una proporción considerable de los alumnos, pero, maestros, autoridades y padres de familia suelen pensar que la política extraoficial de reprobar a menos de 10% de los alumnos es una de las causas de los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes en las escuelas. Se

tiende a pensar que si se reprobara a más alumnos se conseguiría una elevación de los niveles promedio de aprendizaje. La investigación educativa, sin embargo, no respalda las opiniones tradicionales.

La evaluación hecha por un maestro sobre el desempeño escolar de los alumnos del grupo a su cargo puede, en principio, ser mejor que la que se haga mediante la aplicación de pruebas estandarizadas en gran escala. En muchos casos los maestros carecen de la preparación, el tiempo y los medios necesarios para hacer buenas evaluaciones, por lo que la confiabilidad y validez de las que llevan a cabo dejan mucho que desear, con la consecuencia inevitable de que es muy probable que las decisiones basadas en tales evaluaciones no estén sólidamente sustentadas. Todas estas variables son causa de reprobación y de deserción en las escuelas.

El desarrollo económico e industrial, resultado de los avances científicos y tecnológicos, ha hecho que ahora se considere que la sociedad necesita contar con ciudadanos mejor preparados, por lo que el fracaso escolar ha pasado a considerarse como un hecho negativo para la sociedad en general y, por lo tanto, como algo que debe evitarse o reducirse al máximo.

Por ello la repetición se ha reducido drásticamente en todos los países y ha llegado a ser nula o casi nula en no pocos, incluyendo a muchos de los más desarrollados, como Japón, Corea y Malasia; Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia; el Reino Unido, Irlanda, Australia, Canadá y Nueva Zelanda. En África han tomado este camino al igual que en Sudán y Zimbawe. Debe destacarse que muchos de estos países sobresalen también como aquellos en que los alumnos alcanzan los puntajes más elevados en las pruebas internacionales. En América Latina destaca en el mismo sentido el caso de Cuba.

Es necesario añadir que las tasas de reprobación en la educación se han reducido considerablemente en las últimas décadas en todos los países avanzados, incluyendo aquellos que legalmente las siguen considerando aceptable. En algunos, como España y Francia, la reprobación se acepta solamente al final de uno de los ciclos de dos o tres años en que se estructura la escolaridad obligatoria, y no al final de cada grado; en otros es teóricamente posible en cualquier grado, pero de hecho se ha reducido. Llama la atención que los países en que la reprobación se mantiene alta, como Portugal o el área francófona de Bélgica, destacan también por los bajos promedios de desempeño de sus alumnos.

3.3.- La reprobación en México

El significado inmediato de la reprobación consiste en no aprobar un determinado grado o nivel. En el sistema de educación básica significa haber obtenido una calificación por debajo del seis. Quiere decir que la reprobación se manifiesta en la calificación, es entonces una representación numérica en la que se aparenta el logro real de las competencias alcanzadas por un estudiante.

El supuesto inicial consiste en que la reprobación es apenas una manifestación externa y superficial, es decir, que la calificación no necesariamente ni linealmente tiene relación directa con los conocimientos y las habilidades que demandan los planes y programas. Acreditar no significa necesariamente aprender y reprobado no siempre es igual a no aprender. Hay ocasiones que un estudiante reprueba porque no aprendió a actuar su rol social, o porque no repitió la información que los maestros le solicitaban o porque no pudo expresar la información. Por otro lado, alguien puede no reprobado por diversas razones que no tienen relación directa con el aprendizaje y el dominio de las competencias de los currículos.

El fenómeno académico de la reprobación, no es sino la manifestación de un bajo aprovechamiento escolar y signo claro de una desigualdad en el aprendizaje. Es, sobre todo, la causa principal del fracaso escolar y la manifestación fehaciente de

la baja calidad educativa, que ha colocado a nuestro país entre las naciones con más pobre rendimiento escolar, de acuerdo con los reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

A diferencia de los fenómenos de la deserción y de la baja eficiencia terminal, que ya no es posible revertirlos, la reprobación es un síntoma de que algo anda mal y de que es factible disminuirla o, incluso, eliminarla, lo cual contribuirá automáticamente al abatimiento de la deserción y al mejoramiento de la eficiencia terminal. En otras palabras, si se logra reducir sustancialmente la reprobación, se estarán poniendo las bases firmes para mermar, a su mínima expresión, el fracaso escolar e incrementar, sustancialmente, la calidad de las escuelas.

Las causas que explican la reprobación en el Subsistema, son formación deficiente de los alumnos, insuficiente formación didáctica de docentes, ausentismo de docentes, desinterés de los estudiantes por su formación académica y grupos con alto número de estudiantes. Estos resultados, nos exige revalorar la problemática y trascendencia de la reprobación escolar y en consecuencia determinar las acciones que se deberán implementar para su solución.

Una pregunta que aparece de manera constante en la mente de los directivos, personal docente y padres de familia, que tienen la preocupación de convertir su centro educativo en una escuela de calidad, es ¿por qué reprueban los estudiantes. En el mejor de los casos, suele suceder, que se cuestiona directamente a los alumnos reprobados, para tratar de identificar las causas y razones. Desgraciadamente, una de las prácticas más frecuentes para el caso, es creer exclusivamente en "la intuición".

En otras ocasiones, se toman al pie de la letra los resultados de investigaciones realizadas en contextos muy diferentes, por lo que las medidas aplicadas no dan resultado. De igual forma, cuando se han realizado estudios sobre el problema de la reprobación, en muchas de las ocasiones estos quedan en apuntes o notas, que

jamás se sistematizan ni se registran en los archivos correspondientes; resultando que, cuando un nuevo directivo solicita información al respecto, no hay datos, que puedan orientar el diseño de nuevas estrategias que deriven en el mejoramiento del aprovechamiento escolar.

En consecuencia, es de urgente necesidad la realización de estudios que den como resultado el Diagnóstico de las Causas y Consecuencias de la Reprobación (DCR) en cada uno de los planteles; estos se deben elaborar con la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar y con la estrecha colaboración de los padres de familia y de otras personas e instituciones que comparten la responsabilidad de la educación de los jóvenes.

De acuerdo al examen de la OCDE sobre rendimiento escolar, 1 de cada 2 alumnos mexicanos es incapaz para “resolver problemas elementales”, según el PISA 2006, Chiapas, Guerrero y Tabasco, se encuentran entre las entidades de peor desempeño escolar; mientras que el DF y NL son entidades con mayor calidad educativa.

En México, 50 por ciento de los jóvenes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura, lo que significa que están poco calificados para pasar a los estudios superiores y resolver problemas elementales.

En contraste, ni siquiera el uno por ciento logró colocarse en el máximo nivel de las tres competencias evaluadas en el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) 2006 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Además, el país cayó 12 puntos en lectura y ciencias, y sólo aumentó 19 en matemáticas, si se comparan los resultados con los obtenidos en 2000. Así, México se distingue una vez más por ocupar el último lugar no sólo en ciencias, sino también en las competencias lectoras y de matemáticas de las 30 naciones integrantes de la OCDE.

3.4.- La Superior en reprobación del Nivel el estado de Veracruz

El Anuario Estadístico de Veracruz arroja datos que reflejan una alarmante magnitud del fenómeno de reprobación y deserción escolar. Se encontró que la reprobación en el periodo escolar 2007-2008, a nivel de licenciatura modalidad escolarizado, el ingreso fue de 126.272 y el egreso de 18.638; en la modalidad no escolarizado el ingreso fue de 55.328 y el egreso 5.773. Lo que implica que más de la mitad del total de los estudiantes que ingresan al nivel superior se estacan o desaparecen del sistema educativa.

Sin duda es muy vasto el conjunto de factores manifiestos y “ocultos” que inciden de manera por demás compleja en los fenómenos de deserción y reprobación en general. Pueden referirse aquellos que son propios a los alumnos: como la falta de técnicas efectivas para el estudio o, la falta de vocación hacia la carrera en la cual está inscrito, entre otros; aquellos que dependen del docente: como la falta de una metodología pedagógica adecuada, la falta de procedimientos y criterios apropiados para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, etc.; los que dependen de la organización, normatividad e infraestructura de la institución educativa; aquellos que se derivan del currículum –incluido el “oculto”– del programa de estudios; o los que se derivan de la calidad y cantidad de los medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

La Universidad Veracruzana refleja en sus estadísticas que se presentan a continuación por región el ingreso y egreso período escolar 2007-2008, en Xalapa ingresaron 21,600 y egresaron 2,524, Veracruz ingresaron 10,998 y egresaron 1,404 en Orizaba ingresaron 7,081 y egresaron 842 en Poza Rica ingresaron 6,737 y egresaron 856, en Coatzacoalcos ingresaron 5,579 y egresaron 655. Con lo anterior se visualiza que más del 50% de la población que ingresa difícilmente lograr concluir sus estudios profesionales.

3.5.- La Reprobación en la Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana

La entidad académica de pedagogía. Es una de las facultades con mayor número de matrícula dentro del área de humanidades, cada año acepta aproximadamente más de 225 estudiantes, por la gran demanda para cursar esta carrera en la Universidad Veracruzana. Otra de sus características, está asociada al género, las mujeres ocupan la mayor parte de la matrícula, representando en cada generación más del 70 % del total que ingresa.

En este trabajo, se expone desde la perspectiva institucional, los lineamientos que plantea y cómo los plantea. Respecto a los criterios de evaluación de la FAPEX⁶, dentro del marco normativo del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana, el cual hace referencia en el Estatuto de los Alumnos Título VII de la Acreditación, Capítulo III de la Evaluación y Capítulo IV de los Exámenes Finales, los cuales describen los criterios de evaluación y las diferentes categorías de exámenes a los que los estudiantes tienen derecho:

Artículo 27. La evaluación del aprovechamiento escolar a que tienen derecho los estudiantes, en términos de estos lineamientos, se obtendrá mediante la aplicación de los exámenes siguientes:

27.1 En primera inscripción:

27.1.1 Ordinario

27.1.2 Extraordinario

27.2 En segunda inscripción (o primera reinscripción):

27.2.1 Ordinario

27.2.2 Extraordinario

27.3 En tercera inscripción (o segunda reinscripción)

27.3.1 Ordinario

27.3.2 Última Oportunidad

⁶ Facultad de Pedagogía, Xalapa

28. Para que un estudiante tenga derecho a la presentación de examen ordinario en cualquier experiencia educativa deberá:

28.1 Cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el plan de estudios.

28.2. Asistir como mínimo al 80% de las sesiones contempladas en el calendario escolar institucional. Esta disposición no es aplicable a las experiencias educativas que se cursan en el Sistema de Enseñanza Abierta, ni a las que se imparten bajo la modalidad de auto aprendizaje.

29. Para tener derecho a la presentación de examen extraordinario en cualquier experiencia educativa, el estudiante deberá asistir, como mínimo al 65% de las sesiones contempladas en el calendario escolar institucional. Esta disposición no es aplicable a las experiencias educativas que se cursan en el Sistema de Enseñanza Abierta, ni a las que se imparten bajo la modalidad de auto aprendizaje. La no-aprobación de un examen extraordinario implica que el estudiante debe repetir la experiencia educativa en cuestión.

30. En las experiencias educativas en que, de conformidad con el plan de estudios, la asignación de la calificación dependa fundamentalmente de la entrega de trabajos, realización de prácticas y/o demostración de habilidades, la no-aprobación, dada su naturaleza, implicará que los estudiantes deban repetirlas. Tal es el caso de las experiencias educativas del Área de Formación Básica General. Los programas académicos del Área de Artes se regirán por su reglamento específico.

31. El Examen de Última Oportunidad se establece para evaluar a los estudiantes que han agotado la oportunidad de examen ordinario de la tercera inscripción (segunda reinscripción). La elaboración de este examen se realizará de acuerdo a lo establecido por el Estatuto de los

Alumnos. La no-aprobación del Examen de Última Oportunidad implicará la baja definitiva del estudiante del programa académico que cursa. (Estatuto de los Alumnos 2008).

A partir de los criterios de evaluación se ha hecho una distinción en la asignación de calificaciones reprobatorias en las actas sobre lo que se ha considerado reprobación no solo por no alcanzar la calificación mínima aprobatoria (seis) sino por no cubrir lineamientos administrativos.

CAPÍTULO 3:

METODOLOGIA

En el presente capítulo se expone: el paradigma epistemológico, el enfoque metodológico de la investigación, el alcance, el diseño de investigación seguido, la población, así como la muestra de la cual se obtuvieron los datos esenciales para la investigación.

1.- PARADIGMA

Para empezar, es necesario señalar que se entenderá por paradigma “(...) *la concepción del objeto de estudio de una ciencia que acompañada por un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto*” (Briones, 2002:86).

La investigación se realizó con base en el paradigma de tipo explicativo, debido a que se indagaron los factores que determinan el manejo responsable o irresponsable de la sexualidad de los jóvenes universitarios, es decir, se darán a conocer las causas de que los jóvenes actúen en una forma específica ante sus experiencias sexuales.

3.- TIPO DE ESTUDIO

Es un estudio no experimental, es decir, el investigador no construye ninguna situación, sino que se observarán fenómenos ya existentes en un contexto natural, no son provocados intencionalmente. Las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas. Uno de los beneficios de dicho enfoque es que facilita un acercamiento más próximo a la realidad, permitiendo identificar sus particularidades con menor distorsión posible. “*Los estudios no experimentales se realizan sin manipulación deliberada de las variables y en los que se observan los fenómenos en ambiente natural para después analizarlos.*” (Hernández Sampieri, 2003: 269)

Asimismo, es exploratoria, ya que ésta se realiza, normalmente, cuando el objeto es examinar constituye un *“tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”* (Hernández: 2007). Este tipo de investigación no intenta dar explicación respecto del problema, sino sólo recoger e identificar antecedentes generales, números y cuantificaciones, temas y tópicos respecto del problema investigado, sugerencias de aspectos relacionados que deberían examinarse en profundidad en futuras investigaciones. Su objetivo es documentar ciertas experiencias, examinar temas o problemas poco estudiados o que no han sido abordados antes.

4.- ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo descriptivo únicamente *“se miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones ó componentes del fenómeno a investigar.”* (Hernández: 2006:102), es decir, busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de ecuaciones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Para obtener la información indispensable se aplicará un estudio cuantitativo, que permita beneficiarse de datos concretos sobre la realidad analizada, puesto que se fundamenta en la aplicación de instrumentos que facilitan convertir el fenómeno investigado en indicadores medibles a través de diversas estrategias estadísticas. En este sentido afirma Hernández Sampieri (2003) que: *“El enfoque cuantitativo (...), confía en la mediación numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.”* (pág. 5).

El proceso investigativo desde dicha perspectiva metodológica tiene características fundamentales en correspondencia con el método hipotético deductivo, las cuales serán consideradas para el presente estudio. El interés radica en identificar y analizar una realidad objetiva, independiente del investigador: el índice de reprobación y sus principales influencias en el contexto señalado.

Para lograr un acercamiento más profundo del estudio, se utilizó el diseño no experimental transaccional o transversal, lo cual indica que la recolección de datos fue en un solo momento.

POBLACIÓN

*La **población** es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, podemos decir que la población es la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde las unidades de población posee una característica común la cual estudia y da origen a los **datos**. (Hernández Sampieri y otros, 2000).*

La población en la que se fundamentó esta investigación fueron 297 estudiantes pertenecientes a la Generación 2007, de la Licenciatura en Pedagogía campus Xalapa, Veracruz y Poza Rica de la Universidad Veracruzana, los cuales estaban inscritos en las experiencias educativas del área de formación básica (Taller de Lectura y Redacción, Inglés I y II, Habilidades del Pensamiento y Computación Básica) en el periodo escolar febrero 2007 – febrero 2008, dentro del sistema escolarizado.

Xalapa	Veracruz	Poza Rica	Total de la población
145	72	80	297

MUESTRA

Debido a lo laborioso que resulta el análisis total de la población se requiere manejar una cantidad más pequeña de elementos tomando subgrupos de tal forma que permita proyecta el comportamiento de una población, a este subconjunto lo llamaremos muestra cuya finalidad es la de realizar inferencias acerca del universo de estudio a partir del comportamiento de sus elementos. Con lo anterior Acevedo (1984) define la muestra como *"una Población o sea, un numero de individuos, un objeto de los cuales es un elemento del **universo** o población, es decir, un conjunto de la población con la que se está trabajando"*

Para esta investigación se determino una muestra a partir de la población total, los estudiantes que formaron parte de ésta fueron identificados mediante los registros con los que cuenta la Secretaria Académica de la Facultad, mediante actas de exámenes y se consideraron aquellos estudiantes pertenecientes a la generación 2007 del periodo escolar Febrero 2007 – Febrero 2008, que reprobaron como mínimo una experiencia educativa (materia) y hayan sido seleccionados previamente con los criterios del muestreo estratificado que *"Consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica."*

NO.	CRITERIO DE SELECCIÓN
1.-	Facultad de Pedagogía Campus Xalapa, Veracruz y Poza Rica
2.-	Sistema Escolarizado
3.-	Generación 2007
4.-	Periodo Febrero 2007 – Febrero 2008
5	Inscritos en el área básica
6.-	Reprobados en el área básica
7.-	Lectura y Redacción a través del análisis contemporáneo, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo} Ingles I Ingles II Computación Básica

En este tipo de muestreo se divide a la población en sub poblaciones o estratos y se selecciona una muestra para cada estrato. La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, para este caso la muestra total es de 201 estudiantes, como se presenta a continuación:

CAMPUS	POBLACIÓN	MUESTRA
Xalapa	145	102
Veracruz	72	53
Poza Rica	80	46
TOTAL	297	201

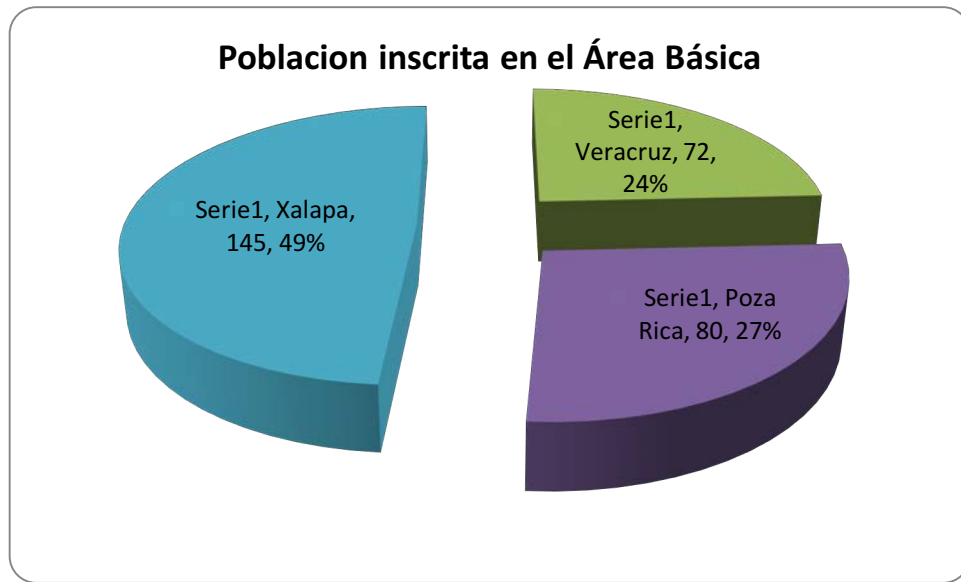
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se elaboró una matriz de datos, para, posteriormente, revisar mediante la estadística descriptiva. Utilizando las bases de este tipo de estadística se obtuvo la distribución de puntuaciones o frecuencias, y los gráficos respectivos, elementos que se muestran en el siguiente capítulo.

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

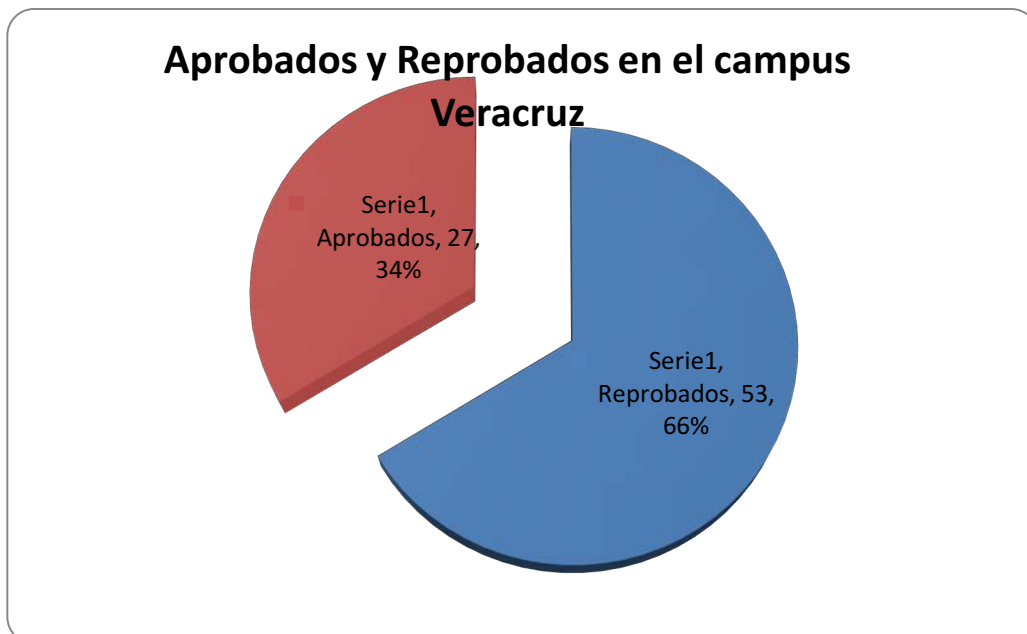
En el presente capítulo se muestra la información obtenida en el estudio mediante gráficos que se realizaron con base a la información obtenida a través de las actas de exámenes proporcionado por la Secretaría Académica de los campus, Xalapa, Veracruz y Poza Rica cuestionarios.

Grafico 1:



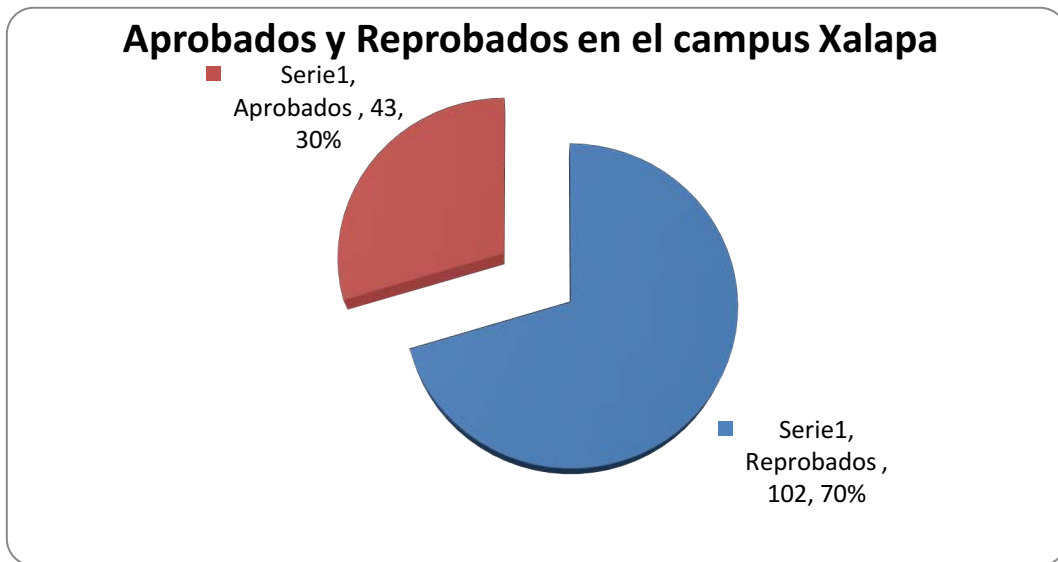
De los 297 estudiantes inscritos en el Área Básica, se observa que en Xalapa fueron 145, en Poza Rica 80 y en Veracruz 72. Dado que se concentra más inscripción en Xalapa porque hay mayor población estudiantil.

Grafico 2



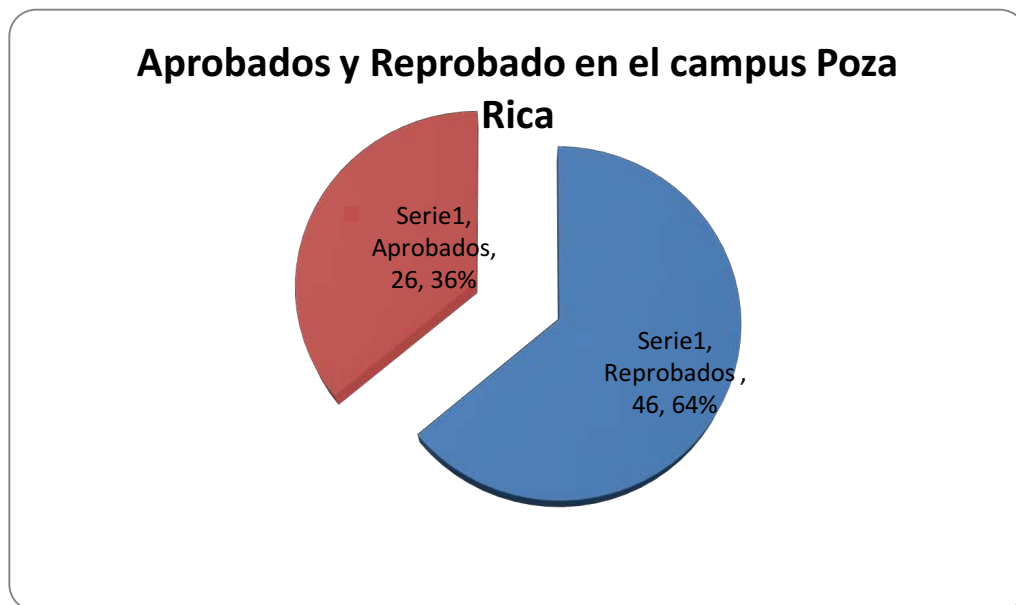
En este grafico se aprecia que de los 80 estudiantes inscritos al área básica en el campus Veracruz hay 53 reprobados, que corresponde al 66% y 27 aprobados reflejado en un 34% en el periodo Febrero 2007 – Febrero 2008

Grafico 3



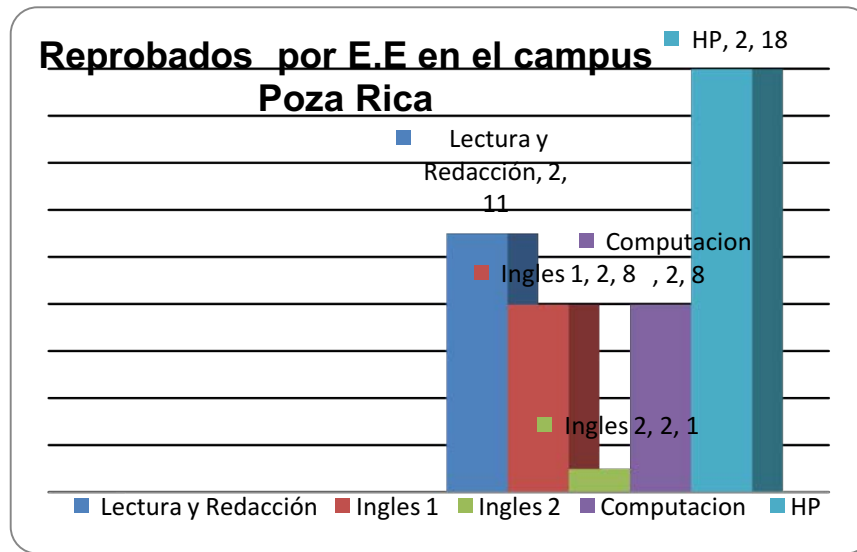
En este grafico se aprecia que de los 145 estudiantes inscritos al área básica en el campus Xalapa hay 102 reprobados, que corresponde al 70% y 43 aprobados reflejado en un 30% en el periodo febrero 2007 – febrero 2008.

Gráfico 4



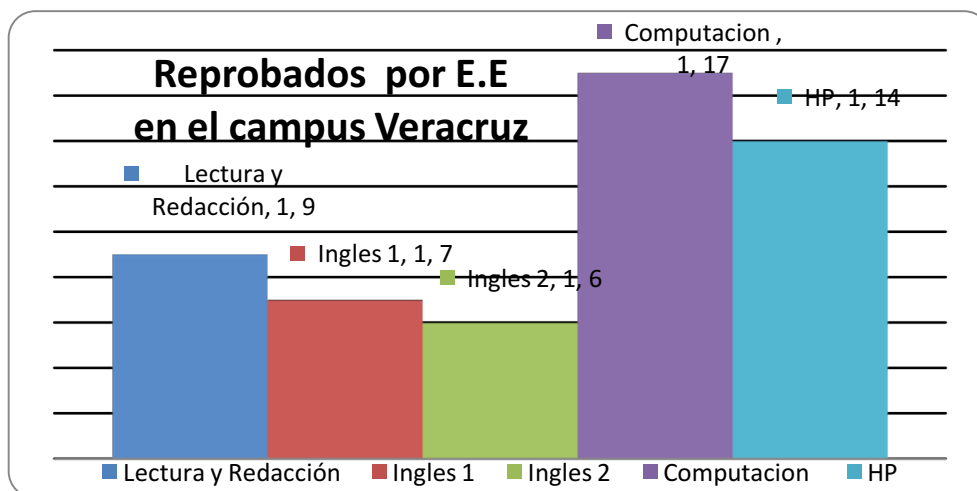
En este grafico se aprecia que de los 72 estudiantes inscritos al área básica en el campus Xalapa hay 46 reprobados, que corresponde al 64% y 26 aprobados reflejado en un 36% en el periodo febrero 2007 – febrero 2008.

Grafico 5



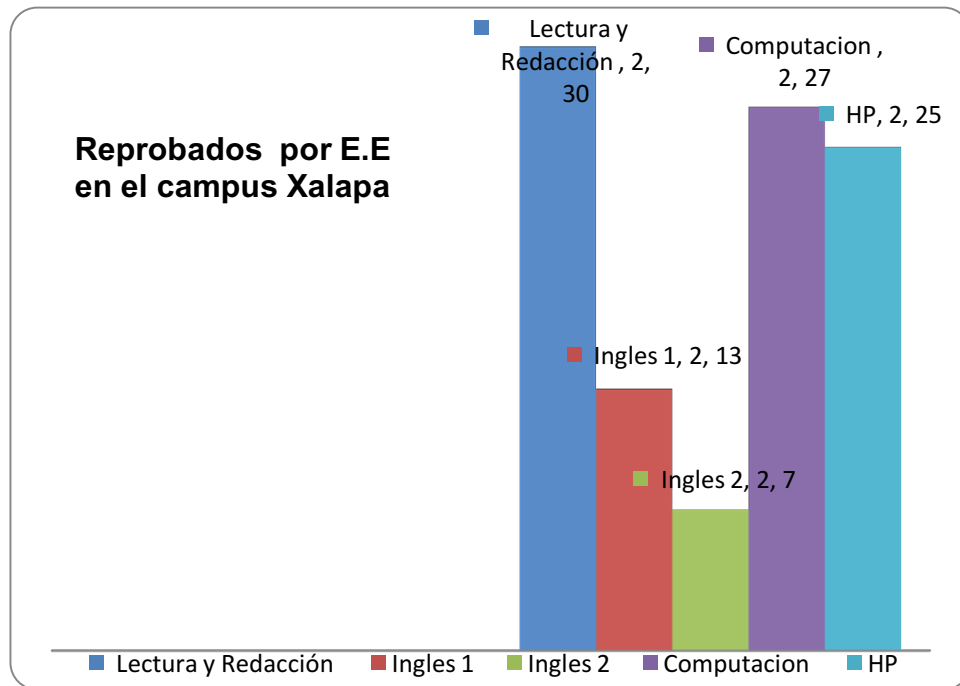
De los 46 reprobados en el Campus Poza Rica, el grafico muestra que la E. E Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo es la de mayor reprobación con 18 estudiantes, siguiéndole la E. E Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo con 11, posterior con número de 8 estudiantes se encuentran las E. E Inglés I y de igual manera con 8 se encuentra Computación Básica, finalizando con 1 reprobado en la E. E Inglés 2.

Grafico 6



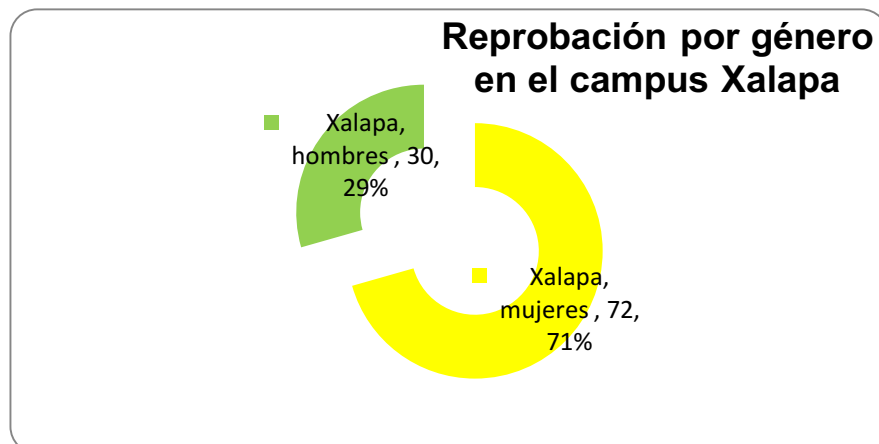
De los 53 reprobados en el Campus Veracruz, el grafico muestra que la E. E Computación Básica es la de mayor reprobación con 17 estudiantes, siguiéndole la E. E Habilidades del Pensamiento con 14, posterior con 9 estudiantes se encuentran las E. E Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, con 7 se encuentra Inglés 1, finalizando con 6 reprobados en la E. E Inglés 2.

Grafico 7



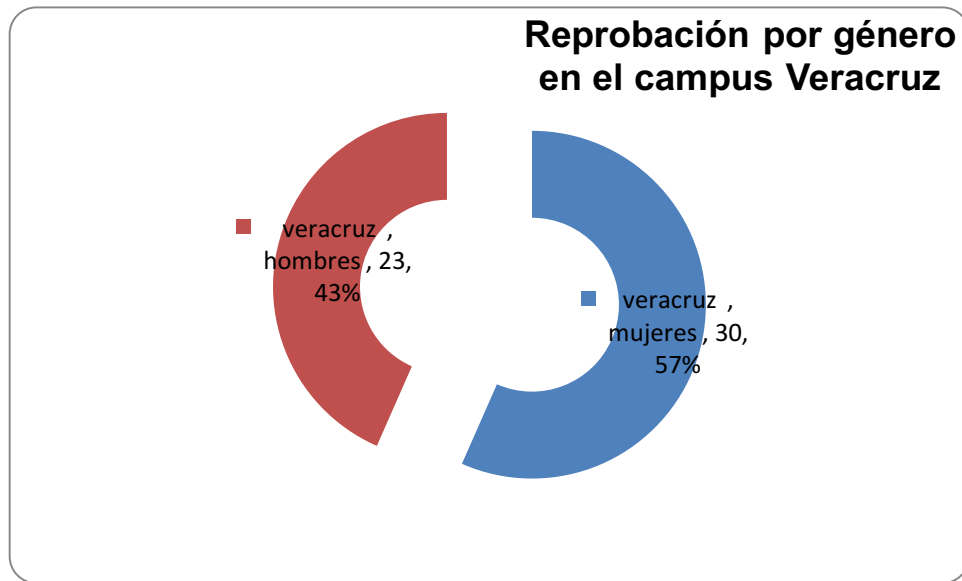
De los 102 reprobados en el Campus Xalapa, el grafico muestra que la E. E Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo es la de mayor reprobación con 30 estudiantes, siguiéndole la E. E Computación Básica con 27, posterior con 25 estudiantes se encuentran las E. E Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, con 13 se encuentra Inglés 1, finalizando con 7 reprobados en la E. E Inglés 2.

Grafico 8



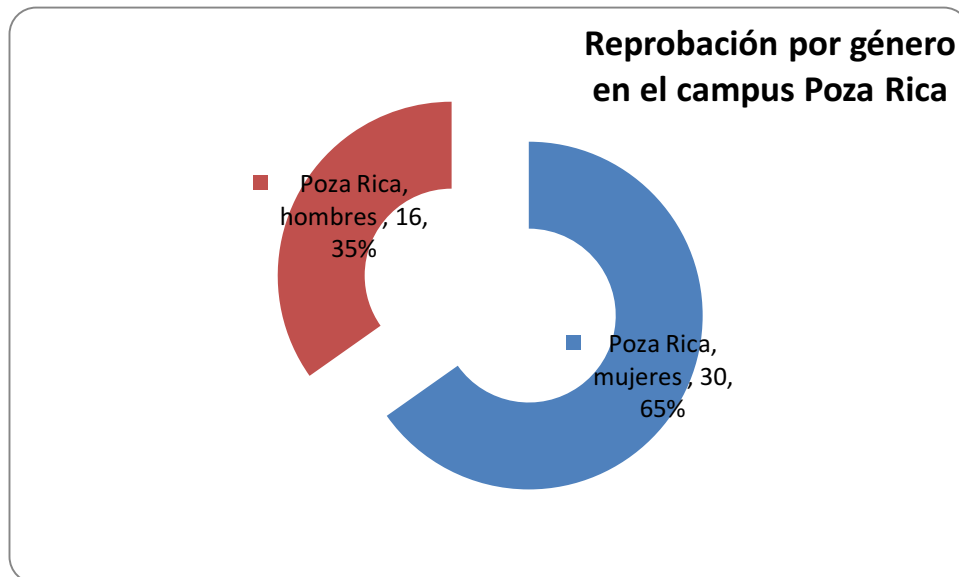
En el grafico se aprecia que de los 102 reprobados en el área básica en el campus Xalapa, el 71% de los reprobados son mujeres y el 29% son hombres, en el periodo febrero 2007 – febrero 2008

Gráfico 9



En el grafico se aprecia que de los 53 reprobados en el área básica en el campus Veracruz, el 57% de los reprobados son mujeres y el 43% son hombres, en el periodo febrero 2007 – febrero 2008

Grafico 10



En el grafico se aprecia que de los 46 reprobados en el área básica en el campus Poza Rica, el 65% de los reprobados son mujeres y el 35% son hombres, en el periodo febrero 2007 – febrero 2008.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se llegaron después de todo el proceso de investigación.

Mediante un primer acercamiento, a la problemática de la reprobación universitaria en las experiencias educativas del área básica, (Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Ingles 1, Ingles 2 y Computación), los índices de reprobados representados muestran que de 297 inscritos en esta área 201 han reprobado diversas experiencias educativas, ocupando el primer con el 70% el campus Xalapa, el 66% Veracruz y 64%.

Con lo mencionado anteriormente, se muestra que la frecuencia de las experiencias educativas del área básica reprobadas, varía de un campus a otro, el campus Xalapa muestra mayor número de reprobación en todas las experiencias educativas, por el número de estudiantes inscritos; la experiencia que más reprueban es Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y computación básica. Mientras que en Poza Rica hay mas reprobación en la Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo y Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo. En Veracruz, computación básica seguida de habilidades del pensamiento crítico y creativo son las experiencias educativas que los estudiantes más reprueban.

De acuerdo a los resultados obtenidos con base a la reprobación en las experiencias educativas del área básica es alarmante la reprobación, dado que ésta es uno de los pilares de formación en la carrera de Pedagogía ya que su fin es promover que los estudiantes universitarios alcancen un nivel analítico y critico en la competencia de la comunicación y el auto aprendizaje.

En la comparación realizada en cuanto al género, en los tres (Xalapa) campus coinciden que las mujeres son las que más reprueban, este dato no es tan significativo dado que es una carrera donde el sexo femenino es el que más ingresa a estudiar.

Los índices de reprobación en el área básica de la carrera de Pedagogía son evidencia de múltiples procesos, de avances y retrocesos, de fortalezas y debilidades; con esto se puede denotar que la reprobación es una problemática que a través del tiempo no se le ha dado la importancia que requiere dado que es un fenómeno que no solo afecta al estudiante, sino que también repercute en la familia, en docentes y en la institución misma.

Al ser este trabajo un acercamiento a la realidad que se vive en la Universidad Veracruzana específicamente el área básica de la carrera de Pedagogía y visualizando la reprobación como un fenómeno multifactorial se puede dar seguimiento a través de un análisis integral de los factores que llevan a los estudiantes a reprobado, para fortalecer los procesos académicos para así, poder elevar la calidad educativa.

Con todo, existe evidencia sustentada en datos reales que indican que uno de los más importantes fenómenos por el cual los alumnos se atrasan en sus estudios o en el término de la carrera, es la reprobación de una o varias materias que operan en el área básica, dado que esta, como anteriormente se menciona es el pilar para seguir cursando las siguientes experiencias educativas que forman parte del plan curricular.

También es importante mencionar que a través de estos resultados se puede revalorar la problemática de la reprobación y en consecuencia detectar acciones emergentes y pensar en posibles soluciones para implementar la mejora de este fenómeno, dado que la reprobación es una representación numérica, simboliza el logro insuficiente de las capacidades alcanzadas por los estudiantes, es decir

manifiesta un signo claro de la desigualdad del aprendizaje por lo tanto, aunque la reprobación no informa directamente acerca de los procesos y los productos de aprendizaje, pero si manifiesta la existencia de problemas que debería estudiarse con mayor cuidado sobre todo especificar los diferentes papeles que juegan tanto docentes como estudiantes dentro de una comunidad, es este caso particular la carrera de Pedagogía,

Se considera que, al ver esta problemática alarmante, es necesario que la reprobación, deba disminuirse o eliminarse para reducir a su mínima expresión el fracaso escolar e incrementar la calidad de la enseñanza lo cual ha colocado a nuestro país como uno de los más pobres en cuanto rendimiento escolar, mientras que en los países avanzados la tasa de reprobación en educación ha disminuido en la ultimas décadas

Finalmente surge la interrogante ¿Por qué reprueban los estudiantes? Para dar respuesta a esta pregunta se tendría que conocer los diversos factores manifiestos y ocultos que inciden en este fenómeno. Por lo que es necesario dar continuidad a futuras investigaciones para conocer las causas y consecuencias de la reprobación. Además de llamar la atención a todos los integrantes de la comunidad escolar de la Facultad de Pedagogía específicamente quienes imparten experiencias educativas del área básica con la finalidad de revisar críticamente la función del docente, estrategias didácticas y del sistema de evaluación de aprovechamiento entre otros, dado que son los que comparten la responsabilidad de la educación de los jóvenes universitarios.

REFERENCIAS

- Anuario Estadístico de Veracruz 2007- 2008
- García González E., Rodríguez Cruz H.M. (1999) el maestro y los métodos de enseñanza. México: trilla
- Gimeno Sacristán, J. (1974) *El autoconcepto y la popularidad social como determinantes del rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense Madrid, tesis doctoral.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar
- LAFOURCADE, P.D. (1977): “Evaluación De Los Aprendizajes”. Cincel. Madrid. MEDINA, A. (1991): Teoría Y Métodos De Evaluación. Madrid, Cincel
- Landsheere, Gilbert De La Investigación Educativa En El Mundo Editor:F.C.E.
- Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 1997
- OCDE. Reseña de las políticas de educación en México. 1997
- Plan de desarrollo 2025. Universidad Veracruzana (2010)
- Plan de Estudios del Programa Educativo Pedagogía. Universidad Veracruzana 2000
- Quesada Castillo Rocío, Perfiles educativos. UNAM, CISE. México.
- Quezada, C. R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. Perfiles educativos
- Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2010), “La educación permanente y su impacto en la educación superior”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES
- Valdez C. Eréndira, “La reprobación escolar”, *Espacio Abierto*, núm. 12. México, 1989, pp. 65-68.

**COMPETENCIAS PARA LA MULTIPRÁCTICA
INTERINSTITUCIONAL EN LA TRANSITORIEDAD
LABORAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUTORA:
MTRA. SILVIA IVETTE GRAPPIN NAVARRO**

RESUMEN

El documento se constituye como un reporte de investigación en modalidad de tesis que aborda como objeto de estudio la práctica profesional del docente universitario.

Desde un abordaje cualitativo se realizó un acercamiento a un grupo de docentes de nivel superior de la ciudad de Xalapa Veracruz, que cumplieron con el criterio de ser maestro frente a grupo, en una contratación laboral por horas, en más de tres instituciones educativas de este nivel, una de ellas pública.

La finalidad del estudio fue analizar la posibilidad de una metadocencia en los académicos de nivel superior que transitan por diversas instituciones educativas a partir de la forma en que construyen los significados sobre docencia, las competencias que desarrollan en su ejercicio profesional y la reflexión que ejercen sobre su quehacer. Para ello, se hizo el análisis desde tres dimensiones, una personal, una social y otra institucional.

La dimensión de análisis correspondiente a la parte personal del docente, buscó conocer la construcción de significados sobre docencia que han generado los informantes, para identificar si éstos refieren aspectos que sobrepasen a las conceptualizaciones clásicas registradas en fuentes documentales.

Por otra parte, lo relacionado a la dimensión social, buscó reconocer la forma en que los docentes han desarrollado las competencias que les permiten ejecutar su labor, en un proceso que les demanda llevar a cabo una multipráctica mientras transitan laboralmente de modo interinstitucional; ello con el fin de encontrar referencias de prácticas que superen los señalamientos metodológicos del quehacer docente demarcados por los especialistas en el tema.

Finalmente, se pretendió identificar a partir de lo anterior, la presencia de una metadocencia que implica analizar que hay “después de” la noción clásica de docencia, asociada con el profesor frente a clase; qué hay “más allá” del ejercicio docente pensado en un sólo contexto institucional, con una jornada laboral y prácticas comunes; y qué tanto se puede “trascender” en la docencia a partir de la reflexión permanente, para lo cual la teoría de Pierre Bourdieu, en lo referente a la idea de habitus, cobija la integración de los ámbitos social y personal en una dimensión de análisis institucional en la que se conjugan diversos aspectos de la vida cotidiana de los docentes.

Palabras clave: metadocencia, práctica docente, competencias, habitus, cultura institucional, construcción de significados.

ABSTRAC

The document is a research report in form of thesis addressed as object of study the professional practice of the University teacher.

From a qualitative approach was carried out an approach to a group of teachers from the top level of the city of Xalapa, Veracruz, who met with the criterion of being teacher front group, a recruitment for hours, at more than tree educational institutions at this level, one of them public.

The purpose of the study was to analyze the possibility of a metadocencia in the top-level academic travelling through various educational institutions from the way in which constructed meanings about teaching, skills developed in his practice and reflection on their work. To do this, was made from three dimensions analysis, a personal, a social and other institutional.

The dimension of analysis corresponding to the personal part of the teacher, sought to learn the construction of meanings about teaching that the informants, have generated to identify whether these concern aspects that exceed the traditional conceptualizations in documentary sources.

On the other hand, with regard to the social dimension, sought to recognize the way in which teachers have developed the skills that enable them to perform their work, in a process that requires them to carry out a multipractice while they work pass inter-institutional mode; This in order to find references of practices that overcome methodological signs of teaching work marked by specialists in the subject.

Finally, it was intended to identify from the above, the presence of a metadocencia which involves analyzing what "after" the classical notion of teaching, associated with the teacher to class; What lies "beyond" thought teaching exercise in a just institutional context, with a day's work and common practices; and how much is can "transcend" in teaching from the permanent reflection, for which the theory of Pierre Bourdieu, in relation to the idea of habitus, shelters the social and personal integration of levels in a dimension of institutional analysis in which combine various aspects of the daily life of teachers.

Key words : metadocencia, educational practice, competitions, habitus, institutional culture, construction of meaning

INTRODUCCIÓN

Las estructuras socioeconómicas en el siglo que inicia están condicionadas por sucesos de índole internacional que, vinculados con los procesos y acontecimientos propios de las localidades, generan un intercambio de prácticas, significados y finalidades a los que la sociedad en general debe enfrentarse, y particularmente los profesionales de las diversas disciplinas, pues las exigencias socioeconómicas de actualidad, les demandan prácticas profesionales basadas en competencias globalizadas.

Así, aun cuando dicho contexto está permeado por diversidad de intereses, se debe aprender a transitar por esta multiplicidad de situaciones, la mayoría de las veces, en búsqueda del cumplimiento de los objetivos propios.

En ese sentido, el presente estudio busca observar parte de este fenómeno, concretamente en lo que respecta a los docentes de educación superior que transitan laboralmente por diversas instituciones educativas y que afrontan el reto de ejercer su práctica docente en el marco de los distintos referentes académico-administrativos de cada centro escolar y bajo un entorno socioeconómico complejo: “La incertidumbre científica, la compresión del tiempo y del espacio provocan cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los sujetos, especialmente de los profesores de todos los niveles educativos.” (Rojas, 2010, pág. 204)

Para comprender mejor esta situación es necesario identificar los hechos socio-políticos asociados a la educación universitaria, Ileana Rojas Moreno afirma que “el Estado ha adoptado una actitud de negligencia política hacia la educación superior” (Rojas, 2010. Pág. 204), refiriéndose principalmente al financiamiento que se le otorga, pues es un hecho que en México existe poca inversión para el ámbito educativo y particularmente para el nivel superior. En el análisis que al respecto hace Javier Mendoza Rojas, Director General de Información y Planeación de la ANUIES e investigador del Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación de la UNAM, señala que en la última década (2003-2012):

Para 2003 las ampliaciones acordadas en educación superior fueron las más bajas de la década en términos absolutos, con las cuales el presupuesto aprobado respecto al proyecto de PEF sólo aumentó en cuatro por ciento. En cambio, para el ejercicio fiscal de 2010 se aprobó el mayor monto de ampliaciones, lo que impactó en un diez por ciento de aumento del proyecto presupuestal presentado por el Ejecutivo. Sin embargo, fue en 2007 cuando porcentualmente se tuvo el aumento más significativo de la década: 17 por ciento.(Mendoza R., 2012, pág. 23).

Los datos señalados muestran la incertidumbre anual que tienen las universidades e instituciones públicas de educación superior en materia presupuestal, pues generalmente se hace mayor inversión económica en otros ámbitos sociales y el sector educativo centra su interés en el nivel básico, por ser parte de la obligación gubernamental como derecho de los ciudadanos; sólo que, en años anteriores eran pocos los estudiantes que lograban acceder al nivel superior y en la actualidad es un sector masificado:

Un indicador útil para ponderar las variaciones presupuestales es el de subsidio federal por alumno, que resulta de contrastar el financiamiento con la evolución de la matrícula pública. Así, mientras el presupuesto aprobado para las subfunciones de educación superior y de posgrado aumentó en 36 por ciento en el período, la matrícula pública de educación superior, lo hizo en más del cincuenta por ciento, lo que muestra una disminución del financiamiento federal por alumno.(Mendoza R., 2012, pág. 23).

De hecho, desde hace por lo menos tres años la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ha señalado la necesidad de que el Estado renueve las políticas de financiamiento a la educación superior:

Son necesarias políticas públicas renovadas, con visión de Estado, para el desarrollo y la expansión de un sistema de educación superior de creciente calidad y con bases financieras sólidas y sostenibles a largo

plazo, articuladas en un gran proyecto nacional de carácter federativo. Una nueva base de financiamiento de carácter plurianual es uno de los pilares para la ampliación y el fortalecimiento de la educación superior en todo el país.(ANUIES, 2012, pág. 65).

Frente a este panorama de incertidumbre económica que afronta el nivel superior Ileana Rojas agrega: “la crisis económica ha afectado significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria” (Rojas, 2010, pág. 207), lo cual equivaldría a especificar que uno de los principales afectados por esta situación es el docente universitario, ya que es quien se encarga de ejecutar las actividades señaladas.

La situación se presenta aún más drástica cuando se explicita el hecho de que las universidades para conseguir financiamiento extra han de someterse a procesos de rendimiento de cuentas, que implican el aumento de responsabilidades laborales a los docentes de este nivel:

“...durante las dos últimas décadas ha sido evidente la inconsistencia de políticas de apoyo decidido a la educación superior, toda vez que este nivel ha quedado relegado en la agenda gubernamental (...), pues un rasgo característico de este periodo ha sido la reducción drástica del gasto público a las universidades e instituciones de educación superior, acompañada del impulso de una estructura pesada de planeación”. (Rojas, 2010, pág. 26).

Es de esta manera como se han acentuado las políticas de evaluación de la calidad del nivel superior, pues es mediante el cumplimiento de ciertos estándares que se condiciona el otorgamiento de apoyo financiero: “En los ochenta, presiones por rendición de cuentas y cambios en políticas de apoyo al financiamiento a la educación superior han influido en que las universidades presten mayor atención a la evaluación de su enseñanza (Licata, 1986; Whitman y Weiss, 1982). La evaluación docente comienza a considerarse como indicador de calidad institucional” (Cisneros-Cohernour & Stake, 2010, pág. 219). Todo esto habla de una dimensión social que permea el ámbito educativo.

De acuerdo con Rueda, M. “en América Latina, el interés por evaluar la calidad de la docencia en educación superior se inicia en los años ochenta con la creación de sistemas de recompensas para el personal académico implementados como base para obtener apoyo económico adicional”.(Rueda, 2004, pág. 6).

Como puede verse entonces, el papel actual del docente universitario afronta retos importantes pues estos sistemas de recompensas a los que se alude tienen que ver con el fenómeno de la diversificación de su actividad laboral en donde la docencia se expone como actividad sustantiva pero se agregan muchas otras actividades, que aun en su carácter adjetivo, son evaluadas y puntuadas para su remuneración. Sin embargo, como señala Peter Knight:

Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan.(Knight, 2005, pág. 23).

Ello debido a que el malestar o bienestar que se experimente al ejercer un trabajo profesional, tiene relación con la actitud con la que se desarrolla; entonces, vale la pena hablar también de las condiciones laborales, pues la mayor parte de maestros universitarios que en la actualidad gozan de plazas de tiempo completo, las obtuvieron hace más de diez años, cuando las condiciones laborales eran muy distintas a las actuales. Puede notarse también que además de la dimensión social, la dimensión institucional, impacta también de modo significativo al quehacer docente.

Señala Miguel Ángel Zabalza: “Nunca escuché a nadie decir que trabajar en la universidad como docente constituya un mal trabajo, ni que esté mal pagado (salvo esos contratos que han aparecido estos últimos años de pocas horas y sueldos miserables si alguien ha de vivir de ellos)”. (Zabalza, 2009, pág. 71).

Es precisamente el señalamiento del paréntesis de Zabalza, la realidad a la que se enfrentan hoy muchos de los docentes universitarios que viven de un “trabajo por horas” en donde además habría que aclarar que, cuando se trata de instituciones privadas no existen realmente “contratos laborales”, los docentes ejercen su actividad profesional y reciben una retribución a su participación como miembros de sociedades civiles, ya que estas pantallas les han servido a los centros educativos particulares como una vía de evasión fiscal y de responsabilidad laboral con sus trabajadores, al respecto un maestro en esta situación comenta:

“no tengo un contrato laboral, de hecho no soy “oficialmente” un trabajador, ya que como la institución está dada de alta como asociación civil, los que ahí damos clases somos una especie de, este, colaboradores, no este “civiles que quieren contribuir a la causa de la asociación de forma altruista”, jajajaja y cuando te pagan no te dan cheque, te dan en efectivo y dice tu recibo, tiene una leyenda de que recibes tal cantidad como ayuda para despensa en retribución a tu participación voluntaria en la asociación, prestando servicios de docencia, algo así; ¿no es ridículo y ofensivo para un profesional?, desgraciadamente es más grande la necesidad que la dignidad ”
(Académico Universitario 1, 2012)

Habría asimismo que señalar el hecho de que las nuevas generaciones de profesionistas se topan con la incapacidad de acogida del mercado laboral pertinente a su profesión, por lo que se incorporan en campos ocupacionales de oportunidad; es así como muchos de ellos llegan a la docencia universitaria, pues aun cuando no tienen un perfil educativo tienen formación profesional relacionada al contenido curricular de las licenciaturas.

Hay que considerar que esto es también posible gracias a que el Estado, apoyado en políticas globales de privatización de los servicios, ha dado paso al aumento inmoderado de instituciones educativas privadas, sobre todo de nivel superior, que además no tienen claramente normada su responsabilidad de rendir cuentas, por lo que ajustan o evaden su evaluación, además de que no hay supervisión externa continua sobre cómo laboran.

Por lo que respecta al ámbito de la educación pública, la obtención de un trabajo estable se complica cada vez más, hay escases de plazas frente a la alta demanda laboral de los profesionales de la educación, aunado a que estas plazas también son demandadas por otros profesionales que sin tener perfil de educadores buscan ahí posibilidades consolidación laboral, ya que es un hecho que éstas son otorgadas sin que el perfil profesional sea un requisito sólido.

Uno de los fenómenos más sentidos en las universidades públicas es el hecho de que elevados porcentajes de sus plantillas docentes trabajan bajo una categoría de maestro por horas, esto es, que no cuentan con una plaza y por lo tanto no poseen una seguridad respecto al número de materias que han de impartir cada semestre en la institución; eso hace variar cada semestre la cantidad de tiempo que pasaran en el centro educativo y el sueldo que percibirán.

Esta situación genera que muchos académicos busquen oportunidades laborales en otros centros educativos, generalmente de corte privado, ya que su embestidura de ser académicos de una universidad pública, los pone en ventaja respecto de otros profesionales que solicitan la oportunidad laboral en los centros privados. Un ejemplo de esto se ve en el comentario de este maestro: “Pues mira, yo trabajo en tantas escuelas por necesidad, la situación está muy difícil y los maestros por horas ganamos poco, este..., uno debe completar cierta cantidad pensando en los gastos de casa y pues por eso busca uno completar la carga de trabajo en dos o más lugares.” (Académico 2, 2012)

Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de profesionistas que se involucran laboralmente al ámbito de la docencia de nivel superior particular no cuentan con una situación laboral estable o requieren complementar sus ingresos económicos, se topan con que las condiciones de trabajo de estas instituciones son muy inconsistentes y muy mal remuneradas por lo que en ocasiones no basta con trabajar en una sola escuela particular para cubrir dichas necesidades.

Existe un amplio campo de oportunidad en materia de análisis para estas situaciones educativas antes descritas, sin embargo para realizar un acercamiento se debe delimitar el objeto de estudio en consideración de los intereses de investigación y de las posibilidades reales de acercamiento con la realidad que pretende abordarse, por ello el foco de atención de este estudio lo constituyen las experiencias laborales en los ámbitos social, institucional y personal, de los docentes universitarios que tienen que trabajar en tres o más instituciones educativas, ya que cada una de ellas constituye en sí misma un mundo diferente, ya lo señalan Benilde García Cabrero y Javier Loredo Enríquez:

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes.

Así, estos escenarios, como lo plantea De Lella (1999) son formadores de los docentes, en el sentido de que modelan sus modos de pensar, percibir y actuar. Esto permite que dentro de una institución determinada, las prácticas docentes muestren una cierta regularidad y continuidad a través del tiempo. (García C. & Loredo E., 2010, pág. 247).

Cabe entonces, para sintetizar una visión del ámbito de la educación universitaria, recuperar las palabras de Miguel Ángel Zabalza cuando señala que:

La universidad como cualquier otro espacio social se ha preñado de dinámicas y presiones contrapuestas. Se han difuminado los referentes clásicos y no es probable que exista repuesto para ellos. No, al menos, como opciones claras y definidas. Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación. Estamos, definitivamente, en otra universidad. Y cabe deducir que tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. En eso estamos, y con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo. (Zabalza, 2009, pág. 70).

Puede señalarse también como relevante -frente a esta situación-, el hecho de que no ha habido acercamientos al fenómeno descrito del modo en el que este estudio pretende hacerlo, la figura del maestro universitario ha sido analizada desde aristas muy variadas, sin embargo, todo aquello que tiene que ver con su función sustantiva, que es la docencia, es el área que más se ha abordado, ya sea en función del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación(TIC's), la relación con el aprendizaje de los alumnos, calidad laboral e institucional, estrategias y estilos, entre otros aspectos.

Señalan Begoña Gros Salvat y Paul Kirschner que: “En 1965, se fundó en Inglaterra la Society for Research in Higher Education (SRHE), que ha constituido un importante vehículo en Europa para la discusión sobre la innovación y la investigación sobre la enseñanza universitaria” (Gros S. & Kirschner, 2008, pág. 8), pero que es realmente a partir de 1978 que este ámbito investigativo se ha ido ampliando y diversificando.

En el ámbito internacional la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) a través de su Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, ha difundido diversos estudios sobre el quehacer del docente en este nivel; asimismo, la Revista de Docencia Universitaria (REDU), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En este ámbito destacan por ejemplo, los trabajos del Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza. También están los Cuadernos de Docencia Universitaria del Instituto de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona.

En México destacan los trabajos emanados del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México en donde investigadores como Ángel Díaz-Barriga, Ileana Rojas Moreno, Víctor Martiniano Arredondo, Concepción Barrón Tirado, Estela Ruiz Larraguivel, entre otros han hecho importantes aportaciones al estado del arte.

A nivel local, el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, posee un Cuerpo Académico consolidado que trabaja sobre Políticas en Educación Superior cuyos titulares son los doctores Ragueb Chain Revuelta, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Alberto Ramírez Martinell y Dra. Rocío López González; también cuenta con la Maestría en Investigación Educativa que posee una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en Políticas de Educación Superior, y acaba de aperturar el Doctorado en Investigación Educativa, con una LGAC en Educación superior.

Ejemplos concretos son los trabajos recepcionales que reportan procesos de investigación al respecto, a nivel internacional, nacional y estatal. Algunos de ellos, dentro del nivel internacional son las investigaciones como la de Rodríguez B. A. (2012), denominada: Perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo, que es una tesis doctoral de la Universidad de Barcelona; esta tesis define los cambios a los que se enfrenta la universidad pública a raíz de los fenómenos de globalización, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, proponiendo una visión “global-local” de las instituciones educativas para hacer frente a estos retos, especialmente en lo relacionado con la formación, la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado universitario.

Asimismo, se encuentra la tesis doctoral de Sallán L., J. (2011) desarrollada en el marco de la Universidad Politécnica de Catalunya bajo el título: Modelos de estrategia formalizada y eficacia organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas; en esta tesis, se pretende averiguar la naturaleza del impacto sobre la eficacia organizativa del uso de modelos de estrategia formalizada, concretados en procesos de planificación estratégica, en las instituciones de educación superior europeas.

Y finalmente la también tesis doctoral de Castro C., D. (2003) bajo el título: Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora; en ella se plantea el sentido de la

carrera profesional del profesorado universitario y los sistemas de promoción dentro de la organización universitaria, para lo cual parte del análisis del escenario universitario del siglo XXI, con especial mención a los aspectos jurídico-administrativos, organizacionales y culturales; profundiza en las formas organizativas de gestión de la universidad y aborda aspectos específicos de los órganos unipersonales de gestión territorial, éstos son las direcciones de departamento, de las facultades y escuelas universitarias, señalando que la figura del académico en su función gestora adquiere un destacado protagonismo: funciones, sistema de reconocimiento, evaluación interna y externa, promoción, entre otras. Además este trabajo es de corte eminentemente cualitativo y fue desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por lo que hace a los contextos nacionales, también pueden mencionarse algunos de los trabajos encontrados, como la tesis doctoral de González R., A. (2003) denominada: Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias, que señala un cambio institucional basado en un Programa de Desarrollo Curricular (PDC), en la Universidad Autónoma de Guadalajara y en ella se hace el análisis del discurso de las autoridades y de los docentes ante la implementación del PDC, identificando las relaciones de poder que se presentaron.

Las tesis de Maestría en el contexto de la UNAM de Bufi Z., S. (2002), bajo el nombre de: La evaluación de la docencia universitaria, que aborda los procesos evaluativos que existen sobre el desarrollo de la acción docente para la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras; la de Torres O., S. (2009), desarrollada también en un programa de maestría de la UNAM llamada: La identidad de la docencia universitaria frente a la investigación científica en la biología, que describe desde un enfoque también cualitativo, el papel del docente universitario del área de ciencias biológicas.

Ya en lo que respecta al contexto estatal, se encontró que existen pocas investigaciones derivadas de posgrados que se centran de modo integral en la figura del docente, pero son reducidas las que tratan de conocer la su realidad cotidiana institucional mediante la narrativa de estos actores clave en la educación, se puede hacer referencia al trabajo de Córdoba R.,E. (2004), quien realiza una investigación de corte evaluativo para de valorar a la práctica docente desarrollada en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Dado ese panorama, y regresando la atención al papel del docente universitario se puede señalar que:

Los profundos cambios por la calidad y la internacionalización que está viviendo la universidad, conllevan alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales. (Mas Torelló, 2011. Pág. 195).

Hoy por hoy, no puede hablarse de educación sin hacer referencia a las competencias que se requieren para adquirirla o para proporcionarla, los principales analistas de la educación actual, investigadores y políticos educativos las tienen presentes en los discursos formales, y los docentes de educación superior viven día a día el reto de hacerlas evidentes en su accionar.

Por ejemplo, al respecto de qué competencias debe tener un docente universitario una maestra comenta:

“Pues las competencias propias de la docencia pero revolucionadas, jajajajaja, es que mira, en las particulares hay que entregar los planes de clase, ellos te dan los formatos y fecha límite entonces aprendes a planear el curso en 20 minutos pues te echas varias planeaciones, luego las del desarrollo de la clase, usas mismos materiales sólo los adecuas a los contenidos y te vuelves competente en identificar mañas de los alumnos y prevenirlas para tratar de cuidar tu trabajo, cuidarlo en lo profesional y en la permanencia”. (Académico 1, 2012)

En el contexto actual “se considera la necesidad de contar con un profesorado que viva y practique la docencia como una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas” (Zabalza, 2009, pág. 69), ya que como además agrega este autor: “Si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe suponer que ése es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor/a de universidad ha de demostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una formación suficiente y acreditada”.(Zabalza, 2009, pág. 75).

Lo que vale la pena cuestionar al respecto de las competencias que ha de adquirir o demostrar el docente, es el listado de referencia, es decir que la mayor parte de las propuestas teóricas sobre las competencias docentes están en apego a una mirada “clásica” del quehacer docente, referido al ámbito didáctico, claro en función de los nuevos entornos sociales, tecnológicos y pedagógicos pero no desde la perspectiva de las condiciones laborales. Por ejemplo, cuando se les cuestiona, los maestros no saben a ciencia cierta qué criterios se toman en cuenta para la asignación de las materias que han de impartir:

“Qué buena pregunta, me la he hecho muchas veces, pues trato de descifrar la lógica con que trabajan las escuelas o los coordinadores de carrera pero no, no sé; o sea, de modo oficial te dicen que toman en cuenta tu desempeño en el semestre, cumplimiento, asistencia, etc., y la evaluación que te hacen los alumnos, pero luego ni así coincide. Hay veces que yo hubiera jurado que me darían la continuación de una materia y no, o que me volverían a dar una que ya la di y tampoco, lo peor es cuando crees que te darán tres materias y te dan sólo una, siempre vive uno en la incertidumbre, luego ni respetan la disponibilidad que les das y ni modo si quiere uno la chamba pues asumes.” (Académico 2, 2012)

En ese sentido es necesario cuestionarse sobre cuáles competencias deben desarrollarse para afrontar procesos laborales de transitoriedad y multipráctica docente en diversas instituciones educativas al mismo tiempo. Y es que tal como lo menciona Zabalza:

... la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así. (Zabalza, 2009, pág. 79).

Puede notarse fuertemente el componente de la dimensión personal para el ejercicio de la práctica docente, pues los docentes son seres humanos que priorizan sus relaciones interpersonales con sus seres queridos, de hecho señalan que el ejercicio laboral es por y para sus familias, así que no debe perderse de vista esta parte personal.

Los docentes dicen al respecto de empatar su vida personal y laboral:

“Pues no sé si pueda decir que la empato, te juro que a veces siento que en alguno de los lados quedo mal y a veces es más común que sea con mi familia, es que si ya de por si un trabajo te quita tiempo, ahora tres, y sabes? Yo me estreso cada inicio de semestre pues no sé cómo quedaran mis horarios y sueldo y luego de ahí organizo de nuevo las actividades de casa y de los hijos.” (Académico 3, 2012)

“Con mañías, se vuelve uno mañoso para empatar lo personal debe darse uno tiempo para sí mismo también y para la familia, yo afortunadamente no tengo esposa pero si tengo dos hijos que procuro ir a ver lo más que puedo y eso si les tengo que pasar su dinero.” (Académico 1. 2012).

El interés de esta investigación está centrado en este transitar cotidiano, los actores que se han seleccionado son los docentes de nivel superior con tipo de contratación “por horas”, que trabajan en tres o más instituciones educativas, una de ellas pública, en este caso la Universidad Veracruzana, pues es en este espacio donde se puede contactar a los participantes y conocer dónde más laboran; concretamente se acudirán con docentes de la unidad de humanidades zona Xalapa, ahí se seleccionará a aquellos que trabajen en por lo menos dos centros educativos más que sean de carácter privado y que tengan interés y disponibilidad por participar del estudio.

En lo que respecta a la cantidad de participantes para la investigación, se considera que el discurso de seis participantes y los datos de las observaciones que se les realicen aportarán la información descriptiva necesaria para sustentar un estudio de corte cualitativo como el que se propone.

La ruta de análisis será su práctica laboral durante al menos un semestre completo comprendido en el periodo escolar agosto 2013 – enero 2014, basado en el análisis de las tres dimensiones que confluyen: la social, la institucional y la personal.

La necesidad de emprender un estudio de esta naturaleza surge de la identificación de una problemática social que debe ser analizada, difundida y trabajada para su superación, a continuación expondré algunos hechos de la realidad que dan cuenta de ello.

Es común en los espacios universitarios –públicos y privados-, observar a los docentes de contratación “por horas”, entrar y salir apresuradamente de los centros educativos luchando contra la pesadumbre del transporte público o el tráfico para llegar a impartir sus clases o asistir a juntas en distintas escuelas, porque además en algunas de ellas si no se checa en un margen de tiempo, se pierde la paga de esa clase. Como ejemplo el testimonio de este docente:

“Mira yo me muevo en una moto porque es para lo que me alcanza pero la verdad es que es bien benéfica con esta situación del tráfico y la estacionada; pero si, asumo que corro más peligro pues hay que irse metiendo en el tráfico y esquivando a los cafres o a lo mejor yo soy cafre, pero es que cuando tienes que llegar, tienes que llegar” (Académico 1, 2012).

La realidad de estos docentes es bien sabida por sus estudiantes y sus compañeros de trabajo: trabajan en dos o más instituciones y una parte de la jornada se va en trasladarse de ida y vuelta para impartir clases sueltas en diversos horarios de día. Esta situación genera que no descansen lo suficiente y que no coman en horarios

establecidos y mucho menos de modo sano, muchos de estos docentes comen lo que pueden entre clases y no tienen oportunidad de ir a su casa y sentarse a una mesa. Esto lo refieren los maestros:

“Me canso a veces más de las vueltas que doy en el día, porque aparte de andar de aquí para allá ya sabes, debe ir uno presentable ¿no?, y andar con el tacón y la pestaña parada, es cansado, aunque sé que la presentación es importante pero hay dos escuelas que no están tan lejos una de otra y pues camino, pero llego agitada, sudada, porque aparte trae uno cargando lo de todo el día”. (Académico 3, 2012).

Asimismo el ir y venir no les permite involucrarse de modo completo o profundo en la dinámica de vida institucional de las escuelas. Un académico comenta:

“A veces si me da pena no conocer el nombre de las secretarias cuando te manda tu coordinador a ver a alguna, o “lo que pasó en la escuela el lunes” porque a mi me toca sólo miércoles y viernes, pero yo pues no puedo estar en todo, trato de ir, hacer mi trabajo que es dar clase y ya, a lo que sigue”. (Académico 2, 2012).

Pero el reto más grande lo representa el “camuflaje” académico que se asume al pisar cada institución, el docente debe concientizarse de los requerimientos que le solicita cada lugar para apegarse a esas reglas del juego, por ejemplo, si se llega a una escuela particular que solicita checar con tarjeta hay que aprenderse el número de personal, luego de checar se pasa a una libreta en donde se anota el nombre del docente, de la clase y el tema del día a impartir, luego hay que pasar por la lista de asistencia, un plumón y un borrador; generalmente se espera que el docente acuda de forma directa a su aula, dé su clase y salga a entregar sus recurso y a checar su salida de esa clase -aun cuando puede ser que tenga otra clase posterior inmediata en el mismo lugar- , por ello es mal visto que se socialice en los pasillos con otros maestros o estudiantes así como que el docente salga de su aula porque se le olvido la lista o el plumón. Un académico comenta:

“debes cuidarte hasta del pin que llevas, porque luego se ve como falta de respeto a los alumnos de otra institución” (Académico 3, 2012).

Hay instituciones educativas que tienen cámaras de vigilancia en los pasillos y si más de un estudiante sale –por ejemplo- al baño o con mucha frecuencia, se le llama la atención al docente. Sucede también que a veces el docente sale de una escuela por ejemplo a las diez y entra a otra institución a la misma hora, lo que hace es tomar su derecho a checar diez minutos antes la salida (si checó puntual su entrada) y aprovechar los diez minutos de tolerancia de entrada del otro centro, haciendo hasta lo imposible por usar sólo veinte hipotéticos minutos para el traslado, pues a veces hay que formarse para checar la salida y para la entrega de listas y material, aunado a que no falta que alguien, alumno, compañero maestro o coordinador de carrera le pida unos minutos para comentar algo relacionado a los procesos institucionales.

En la Universidad Veracruzana no se checa entrada, así que podríamos pensar que no hay tanto problema, pero sucede que si el profesor se tarda más de quince minutos en llegar los alumnos generalmente abandonan el aula, y aun cuando se tomen medidas ante la acción, lo cierto es que cuando el suceso es repetitivo los jefes inmediatos se enteran del hecho y se puede tener problemas laborales, además de que éticamente se está incurriendo en una falta de respeto a los estudiantes, así que el traslado puede convertirse en un hecho que genera mucho estrés a los maestros por la necesidad de llegar y no quedar mal en el trabajo; en ese sentido está el comentario de un académico:

“es horrible la tensión de correr de una escuela a otra, sobre todo si debes llegar a la privada, pues si rebasas tus diez minutos de límite ya no te pagan y en la pública te tardas y los chavos se te van, no te esperan; y si agarras taxi bueno, pero a veces estás parada un buen rato y nada y, si es muy estresante” (Académico 2, 2012).

Luego, no obstante lo antes señalado hay que ubicar a los destinatarios, pues no es lo mismo trabajar con universitarios de cierta escuela privada que de otra, o de la pública; los estatus sociales varían, haciendo que el docente se confronte con diversas realidades, por ejemplo si se va a una escuela privada para estudiantes de clase social alta, no se permite a los maestros cierto tipo de ropa como puede ser la mezclilla o en el caso de las mujeres zapatos sin tacón, así que hay que ir vestido de modo formal, pero cuando se llega a otra institución esa vestimenta puede ser impedimento para alguna actividad que quiera realizarse, además se entiende que para una sola clase se requiera presentación formal del docente, pero cuando éste estará ese día dando clases continuas de un lugar a otro desde la mañana hasta la noche, obligar zapatos de tacón alto parece más una crueldad.

Al respecto de estas diferencias en las clases sociales, puede ser que se den incluso entre los estudiantes y el maestro, por ejemplo un académico comenta:

“a veces llega uno en su vehículo y la verdad hasta pena da pues los alumnos traen unos carrazos” (Académico 1, 2012);

mientras que otro señala una situación totalmente opuesta, cuando se trata de escuelas particulares de muy bajo presupuesto:

“da pena que en algunas escuelas particulares no hay ni cañones, ni internet, no puede uno pasarles diapositivas a los chicos, pero eso si son bien puntuales para cobrarles las colegiaturas” (Académico 3, 2012).

Otro aspecto importante del trabajo que debe realizar el docente está asociado con el discurso que emplea, los ejemplos que pueden utilizarse para contextualizar los contenidos a los estudiantes no pueden ser los mismos para quienes tienen recursos tecnológicos personales en el aula, que refieren ver televisión de paga, que frecuentan ciertos lugares como plazas, cines o lugares turísticos frente a los que no poseen esos referentes, así que el docente debe desarrollar competencias para contextualizar su discurso dependiendo del grupo que atienda; los académicos

comentan: “hay que cuidar el lenguaje depende donde estés hay que ser más coloquial o más técnico, pero sobre todo cuidar de verdad comunicarse con el tipo de grupo que tengas” (Académico 2, 2012).

Existe también esta parte de interacción en la que la condición social del maestro y sus alumnos impacta, por ejemplo una maestra señala: “los chicos luego te dan ejemplos de sus vacaciones en Europa, y uno qué puede decir si a duras penas conozco el Estado” (Académico 3, 2012). Es por ello que los académicos señalan que desarrollan habilidades para confrontar estas situaciones:

“Uno debe adecuarse, es como ir a cambiarte de ropa porque ahora vas a una fiesta ¿sí?, te debes cambiar la camisa cada que entras a una escuela y ubicarte cómo funcionan ahí las cosas y a quienes te toparás. Y pues uno se adecua, ya sabes no?, como dice el dicho a la tierra que fueres pues a hacer lo que vieres, jajajaja” (Académico 1, 2012).

“el ambiente desde que pisas un lugar ya es diferente al otro yo pensaría como en más relevante lo socioeconómico. Trabajo en una escuela que dentro de las particulares es de las más baratas y en otra que es de las “caras”, entonces si es muy distinto el cuerpo estudiantil, en una tengo chavos del “barrio” y en otra chavos muy “fresas”” (Académico 2, 2012)

Cabe aquí señalar también el hecho de la alta capacidad de adaptabilidad que debe desarrollar el docente, pues transita de una materia a otra a veces de contenidos muy diferentes y debe guardar la coherencia y continuidad de la clase anterior, al respecto señalan los académicos:

“es bien difícil, luego uno se confunde, resulta que estas pidiendo una tarea que habías encargado en otro lado” (Académico 3, 2012).

“Híjole, si no creía que fuera yo capaz de tanto, pero mira la necesidad te hace hacerlo, con tal de tener la cantidad de horas necesarias, a veces doy hasta siete materias diferentes en un sólo semestre” (Académico 2, 2012).

Otro aspecto muy importante es la forma de pago, hay que adecuarse a los tiempos y formas de la institución, muchas escuelas particulares pagan entre los días cinco y diez de cada mes, así que puede ser que el docente el día seis de algún mes no tenga aun su sueldo; muchas de estas escuelas pagan de contado y se firma un vale que retribuye al docente por su participación como miembro de la sociedad civil en la que participa de forma voluntaria, ya que no existen los contratos laborales.

Se debe estar consciente que no hay prestación alguna, que se percibe sólo por hora trabajada -así que hay que rogar que no caigan suspensiones en el día que toca clase, pues eso se verá reflejado en el cobro-, y que la cantidad de horas que se trabajan en un semestre no son precedente ni garantía de estabilidad en lo subsecuente.

Al respecto uno de los académicos comenta:

“En una escuela me pagan por quincena, así súper seguro y en las otras dos entre el día seis y diez de cada mes y está canijo pues a veces uno va el seis con la esperanza de que ya te paguen y no, y te tienen dando vueltas”. (Académico 3, 2012).

Por otra parte la situación del cambio de los cheques también le genera al docente vueltas e inversión de tiempo, uno de los académicos señala:

“en las tres de licenciatura me dan cheque lo malo es que es de distinto banco, así que yo deposito todo en una cuenta de Copel para no estar cambiando en cada banco pues se pierde tiempo y en la maestría me dan al contado al finalizar el curso, bueno cuando entrego el acta de calificaciones”. (Académico 1, 2012).

Dentro del contexto de la universidad pública los maestros por horas, buscan desesperadamente hacer méritos académicos luchando por basificar horas o por obtener una plaza, lo que implica asumir trabajo que de manera oficial le

corresponde a los docentes de tiempo completo, sin obtener ganancia económica alguna, al contrario, en ocasiones deben poner de su bolsa para que las cosas salgan bien y no queden mal ante su comunidad, como por ejemplo coordinar academias, dar tutorías, organizar eventos académicos, gestionar recursos o vinculaciones, entre otras muchas cosas: “tiene uno que picar piedra, hacer méritos académicos, pues con la esperanza de obtener una estabilidad, de ganar una plaza” (Académico 2, 2012)

Como estos, se pueden referir muchos más ejemplos como el color de las tintas para firmar documentos, que puede variar de un centro de trabajo a otro y puede ocasionar errores administrativos; protocolos de aplicación de exámenes y formas permitidas de evaluación, los modos de asentar calificaciones, llenar o no reportes mensuales de comportamiento grupal, participar en eventos institucionales lo que obligaría a solicitar permisos o faltar en otro trabajo, etc.:

“desde las planeaciones, asistir a juntas a cursos de capacitación, reportes del grupo, entrega de los exámenes, llenado de actas, pero ahí si eso es en todas aunque no en todas te piden exactamente lo mismo y del mismo modo, mira en una de las escuelas que yo trabajo las calificaciones son en porcentajes y no debes haber decimales y el seis es reprobatorio, entonces debes tenerlo muy presente pues si te equivocas es un lio”. (Académico 3, 2012).

Lo que se quiere explicitar es el hecho de que cada escuela tiene una finalidad establecida en torno a la cual se constituye cultural y organizacionalmente, el docente ha de interactuar con estas distintas realidades adoptando los comportamientos laborales que le garanticen la permanencia y el logro de sus metas personales:

“Pues mira en todos lados hace uno lo mismo ¿no? Que es dar clases, pero si cambia de un lado a otro, pues no es igual los salones y espacios, los materiales, el número de estudiantes que hay y sobre todo que tienes

que medir el nivel de los alumnos pues yo quise a veces ser igual de exigente en todos lados pero hay chavos a los que no les da para mucho y las escuelas les solapan también mucha flojera así que mejor ves qué se puede o no hacer y te ajustas a ello, pues uno sabe cómo hacer su trabajo” (Académico 1, 2012).

Sólo quien ha transitado estas rutas puede dar fe de que en ocasiones las cosas más sencillas como el llenado de las actas de calificación se constituyen como todo un ritual educativo diferente en cada centro escolar, y ya no hablar de las estructuras directivas, comunicativas y pedagógicas, entre otras cosas. Un académico comenta:

“-la docencia es- una labor compleja que requiere de mucha competencia porque hay mucha competencia, jajajajaj, no este, de verás, una lucha diaria y yo diría, una parte de mi porque es mi profesión, es de lo que vivo pero me gusta ser un docente, creo que es una actividad noble y gratificante”. (Académico 2, 2012).

Desafortunadamente en muy pocas ocasiones estas experiencias se documentan y en menor cantidad se difunden, de ahí que sea necesario replantear desde un análisis educativo, la forma en que los docentes “viven” esta particular manera de ejercer una práctica profesional que nos enfrenta con una metadocencia, entendida sencillamente como una práctica que va más allá de lo que cotidiana y tradicionalmente se conoce del quehacer docente y que implica la reflexión continua del quehacer profesional.

En ese sentido, es que existen implicaciones directas con las llamadas competencias docentes, las cuales señalan muy bien los conocimientos, habilidades y valores que se requieren para la ejecución de la labor académica, pero en donde está a lugar contextualizar las condiciones de trabajo reales que enfrentan estos actores y reconocer las competencias que desarrollan al ejercer una multipráctica interinstitucional en el transitar laboral que se ejerce.

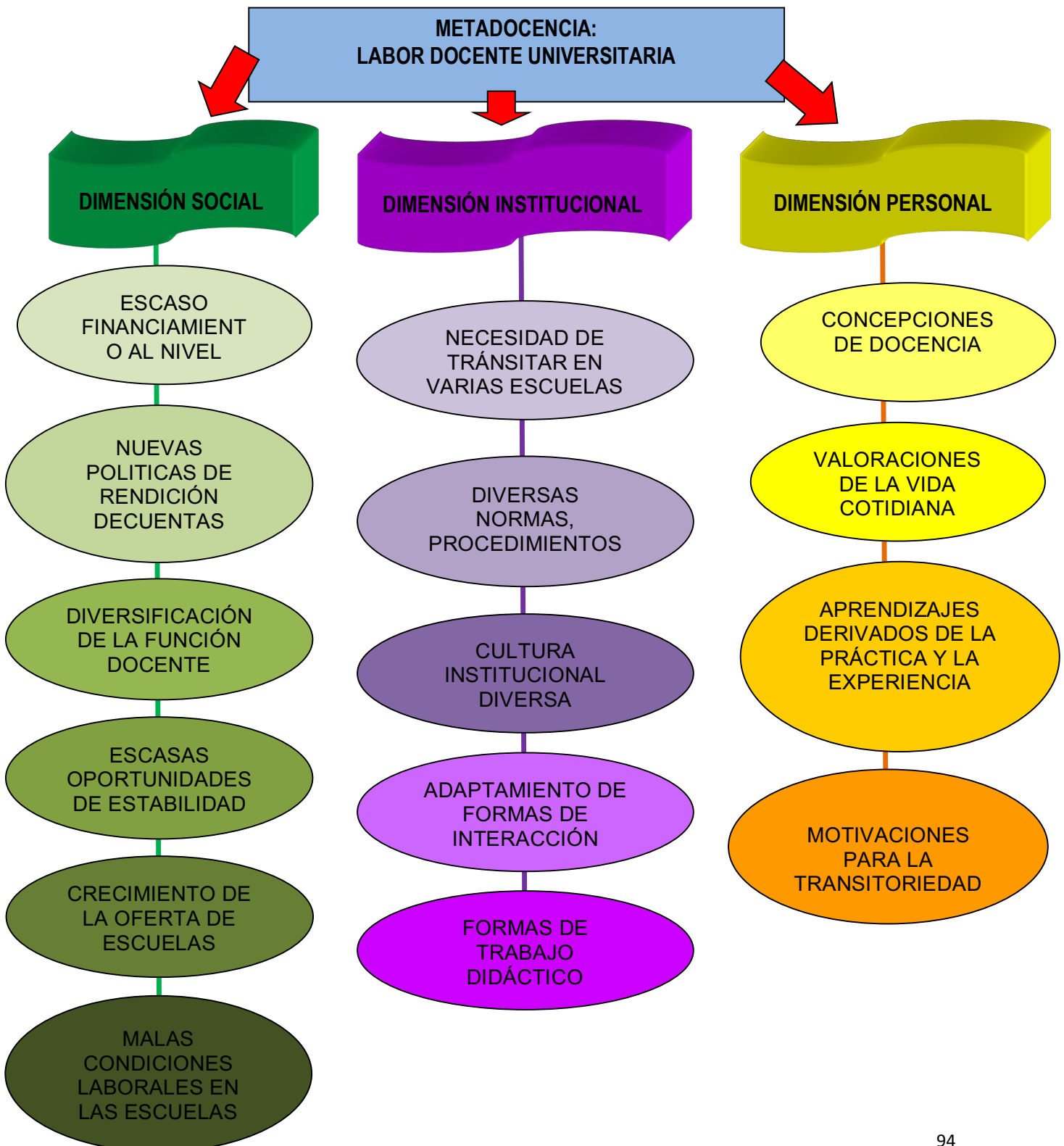
Esto es necesario toda vez que podemos encontrar el caso de académicos que pueden ser muy buenos docentes, es decir, que tienen mucha competencia para ejercer las actividades propias de la docencia, pero que no tienen la capacidad de hacerlo en dos o más contextos distintos, debido a que el cambio de centro educativo equivale a un “cambio de chip” que en muchas ocasiones resulta bastante complejo.

Es necesario también pensar en la posibilidad de que los docentes que viven esta situación no estén ejerciendo una reflexión sobre sus competencias profesionales, se corre el riesgo de que el docente traslade una única forma de trabajo a todos los lugares donde participa sin distinguir si se está en un centro u otro, en una carrera u otra, en un nivel de licenciatura o de posgrado y no se esté logrado la finalidad educativa ideal. Habría que explorar hasta donde el cansancio del ritmo laboral le permite ser consciente de su propia persona, de su salud, familia y necesidades integrales.

Los académicos enfrentan con cada cambio de institución resignificar su función docente, es decir detenerse a pensar las normas de ese centro escolar, saber qué tipo de discurso y actitudes son o no permitidas o son o no viables para el tipo de estudiantes que se atiende, qué formas de disciplina se permiten, de qué modo se ejerce la evaluación, o simplemente qué se vale o no hacer pues, por ejemplo en la universidad pública, la supervisión de la actividad en el aula es ocasional y hay más libertad para trasladar a los estudiantes a otros espacios internos o externos a la institución, mientras que en los centros educativos particulares existen diversidad de reglas que condicionan la asignación de carga para el siguiente semestre; esto entre muchos otros detalles que cada institución establece y que el docente ha de conocer y ejecutar de la mejor manera posible.

En ese sentido si consideramos que un docente debe pasar por esto cada vez que cambia de centro de trabajo y que en ocasiones en un mismo día visita tres instituciones, esto se constituye como un fenómeno digno de ser analizado.

Todo esto nos remite al siguiente Mapa conceptual, que permite sintetizar la mirada del problema y el camino de la investigación que se sigue:



Es por ello que se considera pertinente un acercamiento a las experiencias de vida multilaboral de estos docentes, y se enfatiza la necesidad de un abordaje cualitativo que permita acceder al mundo de sus vivencias y significados. Para ello se plantean de forma central las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cómo se da la construcción de los significados y competencias referentes a la labor docente de los académicos de nivel superior que ejercen una multipráctica al transitar de modo interinstitucional?

A partir de estas construcciones, ¿De qué manera se manifiesta una metadocencia en la labor profesional del profesor universitario?

Para lograr conocer esta realidad y analizar el fenómeno de forma sistematizada, se considera pertinente verlo desde tres dimensiones particulares que están directamente vinculadas pero que deben atenderse de modo diferenciado para lograr llegar al nivel de los significados de los docentes y determinar sus competencias. Las dimensiones de análisis que interesan conocer se abordan en las siguientes interrogantes derivadas:

- **Dimensión social**

¿De qué manera lo social modifica los haceres relativos a la práctica docente de nivel superior hacia aspectos que puedan considerarse “más allá” del quehacer clásico de la docencia?

- **Dimensión personal**

¿Los académicos poseen significados de docencia que reflejen la presencia de elementos ubicables “después de” lo que tradicionalmente ha constituido a la docencia?

- **Dimensión institucional**

¿El habitus de los académicos, en lo institucional de sus centros de trabajo, les ha permitido realizar una práctica reflexionada que les ayude a trascender en su labor docente?

Asimismo, es importante que el investigador tenga una idea inicial respecto a la interrogante que se planteó, que puede constituirse como una guía en el desarrollo de la investigación y que permitirá al final de la misma identificar el estado del conocimiento real del objeto de estudio.

En relación al planteamiento del problema referido se bosqueja el siguiente supuesto hipotético:

El trabajo de los académicos de nivel superior que transitan en diferentes escuelas particulares tiene implicaciones en su práctica docente relacionadas a los significados que construyen sobre su ser y que hacer dentro de cada cultura institucional y a las competencias profesionales que desarrollan, lo que podría estar generando una metadocencia.

Los objetivos que pretenden alcanzarse con el desarrollo de la investigación son los siguientes:

Objetivos generales

- Analizar el fenómeno de la metadocencia entre los académicos de nivel superior que transitan por diversas instituciones educativas a partir de sus experiencias cotidianas en las dimensiones social, institucional y personal para conocer la forma en que construyen los significados sobre docencia y las competencias que desarrollan en su ejercicio profesional.
- Valorar la pertinencia de referir como metadocencia a la labor del docente universitario que transita interinstitucionalmente en lo laboral y vive condiciones de multipráctica

Para lograr los objetivos generales antes señalados es preciso avanzar en la consecución de objetivos particulares que apuntan directamente a la finalidad general desde las dimensiones de análisis determinadas con anterioridad, en ese sentido se pretende:

Desde la Dimensión social

- Describir las acciones que el entorno social les demanda a los docentes como parte de su ejercicio profesional determinando si superan lo que metodológicamente está estipulado

En la Dimensión personal

- Conocer los significados que los académicos universitarios guardan acerca de la práctica docente de actualidad identificando si hay elementos agregables a los conceptos establecidos.

Para la Dimensión institucional

- Distinguir la presencia de reflexión sobre la práctica docente determinando los rasgos del habitus referido por los académicos en los entornos institucionales que laboran.

En función de los elementos planteados con anterioridad se considera que se puede trabajar en la investigación con base en las siguientes categorías de análisis:

PREGUNTAS GENERALES	OBJETIVOS GENERALES	PREGUNTAS DERIVADAS	OBJETIVOS PARTICULARES	EJE DE INVEST.	DIMENSIONES DE ANALISIS	CATEGORIAS DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANALISIS	
¿Cómo es la construcción de los significados y competencias referentes a la labor docente de los académicos de nivel superior que ejercen una multipráctica al transitar de modo interinstitucional? A partir de estas construcciones, ¿De qué manera se manifiesta una metadocencia en la labor profesional del profesor universitario?	Analizar el fenómeno de la metadocencia entre los académicos de nivel superior que transitan por diversas instituciones educativas a partir de sus experiencias cotidianas en las dimensiones social, institucional y personal para conocer la forma en que construyen los significados sobre docencia y las competencias que desarrollan en su ejercicio profesional.	¿De qué manera lo social modifica los haceres relativos a la práctica docente de nivel superior hacia aspectos que puedan considerarse “más allá” del quehacer clásico de la docencia?	Describir las acciones que el entorno social les demanda a los docentes como parte de su ejercicio profesional determinando si superan lo que metodológicamente está estipulado	METADOCENCIA REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA	Dimensión Social	Acciones en la docencia universitaria	Multipráctica	
							Competencias docentes	
	Valorar la pertinencia de referir como metadocencia a la labor del docente universitario que transita interinstitucionalmente en lo laboral y vive condiciones de multipráctica	¿Los académicos poseen significados de docencia que reflejen la presencia de elementos ubicables “después de” lo que tradicionalmente ha constituido a la docencia?	Conocer los significados que los académicos universitarios guardan acerca de la práctica docente de actualidad Identificando si hay elementos agregables a los conceptos establecidos		Dimensión Personal	Significados sobre docencia	Concepción de docencia	
							vida cotidiana	
							Representaciones sociales de docencia	
		¿El habitus de los académicos, en lo institucional de sus centros de trabajo, les ha permitido realizar una práctica reflexionada que les ayude a trascender en su labor docente?	Distinguir la presencia de reflexión sobre la práctica docente determinando los rasgos del habitus referido por los académicos en los entornos institucionales que laboran		Dimensión Institucional	Habitus (disposiciones)	Transitoriedad	
							Cultura institucional	
							Interacción social	

JUSTIFICACIÓN

Las dificultades que enfrentan los profesionistas para ubicarse en espacios laborales, derivadas de la masificación en la matrícula de educación superior y la escasa apertura de plazas o empleos estables, ha originado que muchos de ellos emigren hacia los ámbitos de la docencia, especialmente en instituciones universitarias de corte privado, pues en ellas generalmente hay vacantes, requieren de diversidad de perfiles y no suelen ser muy exigentes en cuanto experiencia docente se refiere.

Lo anterior se entiende debido a que el sueldo no es muy alto, no hay prestaciones y las condiciones laborales no ofrecen seguridad de permanencia, crecimiento profesional ni estabilidad en el número de horas o materias que se imparten.

Muchos de los docentes requieren trabajar en dos, tres o más de estas instituciones para poder percibir un sueldo que cubra sus necesidades; de entrada esta afirmación suena simple, pero si se analiza con detenimiento las implicaciones que tiene son muy importantes para los procesos educativos. Si un sólo trabajo puede ser desgastante, tres distintos generan, entre otras cosas, altos niveles de estrés, sobrecarga de tareas e inexistencia de horarios formales para los alimentos; asimismo, el hecho de que deban trasladarse de un centro educativo a otro, en una ciudad que destaca a nivel mundial por su sobre tráfico vehicular, es complejo y genera ansiedad.

En lo meramente profesional, deben poseerse habilidades suficientes para el manejo y la inserción a culturas institucionales diferentes, el acatamiento de los ritos técnico-administrativos de cada lugar, la observancia de las reglas, el cumplimiento con las juntas, cursos de capacitación o el involucramiento en actividades institucionales extra-clase. Son relevantes también los conocimientos y los valores con los que se mueve cada maestro, pues esto le permite destacar o por lo menos hacer un buen papel como docente, y que ello le garantice la permanencia laboral.

En síntesis, hace falta que el maestro posea diversas competencias, y si bien existen hoy día varias propuestas de que enuncian listados de competencias docentes, están centradas en el ejercicio de las funciones que se le atribuyen, pero no en la realidad contextual en la que se desarrollan; es decir, la docencia efectivamente es una actividad tan antigua como la historia misma del ser humano, y requiere de acciones que le son inherentes y que no cambian aun cuando el tiempo transcurra, pero lo cierto es que la concepción de docencia, maestro, alumno, escuela, etc., si se modifica, así como también se transforman las demandas sociales y por tanto la política, normatividad y operatividad educativa y ello genera necesariamente cambios en la forma en que se ejerce la docencia.

Un docente en la actualidad, no sólo debe poseer las competencias propias de su ejercicio profesional, sino aquellas que le permitan ejecutar una multipráctica en distintos centros de trabajo, con las condiciones de tránsito interinstitucional y ejecutando de alguna manera una metadocencia.

Así, se hace evidente la necesidad de realizar un estudio que permita obtener información acerca de cómo sortean una situación de este tipo los docentes universitarios y cuáles son los efectos que a nivel personal y educativo tiene este fenómeno.

En ese sentido, deben de ser los propios profesionales de la educación, quienes desde la vivencia, el análisis y las propuestas sustentadas, den cuenta de estos acontecimientos, de ahí la relevancia de abordar esta parte de la realidad educativa como fenómeno de estudio y ejecutar procesos indagativos que generen información significativa al respecto.

Socialmente este estudio es relevante pues las autoridades educativas deben conocer las características actuales de los entornos laborales de la docencia y poner a la mesa de discusión las políticas que lleven a la búsqueda de condiciones dignas, es decir este estudio se constituye como una fuente de información que puede

permitir el análisis y la reflexión de quienes tienen en su poder el diseño de la normatividad para la operación de las instituciones de educación superior.

Asimismo, para la comunidad docente que vive y padece esta forma de trabajo, especialmente para aquellos que están intentando emprender acciones para generar condiciones menos desfavorables, y están recolectando evidencias de la situación; este trabajo puede constituirse como una evidencia documental de las experiencias de actividad docente en instituciones de educación superior públicas y privadas.

Puede ser incluso un estudio de interés general, pues la educación superior se constituye como un anhelo para la mayor parte de las familias mexicanas al seguirse viendo como oportunidad de movilidad social, sin embargo la calidad de la formación de los egresados de las diversas ciencias tiene una indiscutible vinculación con la formación que les ofrecen sus docentes y el trabajo que éstos son capaces de ejecutar depende mucho de las condiciones laborales que afronten.

Esto permite pensar de primera mano que, un docente con mejores condiciones laborales tiene la oportunidad de ejercer un mejor trabajo docente (por lo menos en el sentido de la seguridad que le puede otorgar la estabilidad laboral), y que al estar vivenciando condiciones de transitoriedad y multipráctica, la calidad de su trabajo (mínimamente en lo que refiere al aspecto de desgaste físico), puede mermarse.

En ese tenor, hace falta que exista este tipo de análisis y que se difunda entre la sociedad en general para que pueda realmente ser fuente de consulta, motivo de reflexión, potenciador de vetas investigativas, centro de discusión y generador de propuestas de intervención; es decir, para que trascienda y coadyuve al entendimiento de la educación universitaria actual.

Asimismo, las nuevas generaciones de profesionales deben concientizarse de los retos laborales a los que se enfrentan, así que la información que ofrece este documento puede constituirse como material de consulta en los entornos académicos donde se forman los especialistas en educación para generar discusiones fundamentadas que permitan no sólo la reflexión si no la preparación real de los estudiantes para afrontar la realidad con la que se encontraran.

Inclusive este hecho debería servir como línea de análisis para los diseñadores de los currícula que forman docentes, ya que con base en la realidad social es que deberían constituirse los contenidos teóricos y las promociones prácticas de los estudiantes; y porque no, pensar en que con base en estos procesos críticos que se generen, las comunidades educativas de base puedan plantear nuevos rumbos académicos y laborales.

En ese sentido, realizar una investigación sobre la labor y práctica docente desde una perspectiva cualitativa, basada en las experiencias de vida de los protagonistas permitirá un punto de reflexión para los estudiosos e interesados de la educación, pues se constituye como una excelente oportunidad de contraste entre las teorías educacionales y las prácticas reales. Ya que una de las finalidades de la investigación es generar conocimiento, este estudio puede contribuir de forma modesta, a enriquecer el estado de la cuestión sobre el ser y quehacer docente de nivel superior, desde una perspectiva del participante activo y no desde el discurso político o teórico que en muchos de los casos no es incluyente del total de realidades y prácticas cotidianas.

Es muy común que la información que se difunde referente al hecho educativo de un país o ciudad, sea la que refiere la parte oficial, y generalmente las autoridades responsabilizan a la comunidad docente de las fallas en el sistema, y pretenden que sean los maestros, a través de su práctica cotidiana, los que hagan que se superen los problemas, que se apliquen los postulados teóricos del deber ser, tan utópicos como el mismo hecho de que son importados de realidades muy diferentes.

Muchas veces la sociedad cae en este juego perverso de los datos mediáticos y juzga duramente la actividad docente y las manifestaciones de lucha por mejoras laborales. Hace falta entonces conocer la realidad desde los otros zapatos, darle el micrófono a quienes pocas veces pueden exponer públicamente la condición real de su ejercicio docente, y lo más importante hace falta que esto se difunda con seriedad.

Esta investigación tiene el propósito de recuperar las experiencias y significados de esta realidad laboral en algunos docentes universitarios de Xalapa y contribuir así al análisis académico y a la difusión formal de los hallazgos.

También servirá de botón de muestra para reiterar la necesidad de documentación de las experiencias relacionadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, situación en la que muchos teóricos educativos han insistido, pero que en la realidad cotidiana del docente es demasiado compleja, pues solicitarle al docente que además de todo lo que debe hacer, desarrolle investigaciones o sistematice en un documento académico la descripción de su labor, es sumamente complicado.

Ello se hace generalmente sólo en el marco de la profesionalización, es decir como una tarea inherente a un proceso formativo al que los docentes se someten con fines de actualización o promoción laboral; cuando un maestro estudia un posgrado, necesariamente debe ejecutar una investigación y este no suele ser un proceso fácil ni agradable, en la mayoría de los casos. Entonces, si aun cuando lo hacen con asesoramiento suele ser muy complejo, lo cierto es que los docentes poco están interesados en escribir y publicar sobre su quehacer cotidiano sólo por el gusto de hacerlo, ya que la falta de tiempo y el agotamiento permanente son parte de su verdadera realidad.

Sin embargo, para quienes tienen que o quieren hacerlo, este documento sirve de base para aperturar vetas de investigación que complementen esta línea de conocimiento y brinden un panorama de los entornos universitarios actuales; pues

si bien se ha encontrado que existen estudios que abordan la práctica docente de un modo descriptivo y desde enfoques cualitativos, no se ha tocado el tópico de los multicentros laborales y las diversas interacciones que deben implementarse para interactuar según las variadas exigencias.

Sobre todo no se ha intentado reconsiderar si la noción típica de docencia abarca la realidad actual de su ejercicio, es decir, si el significado sobre docencia o sobre docente está acorde a la realidad práctica de quien lo asume. En ese sentido este estudio es muy relevante.

Por otra parte, la pertinencia de este estudio se manifiesta ante la necesidad de reconfigurar la imagen del docente en un mundo globalizado que ha roto con los paradigmas de estabilidad laboral; situación que permite evidenciar lo que hoy se promueve como formación de competencias, en donde los profesionales deben echar mano de sus conocimientos, habilidades y valores para sobrevivir a situaciones y eventos diversos de modo constante. Pero que no puede concebirse únicamente desde un discurso teórico y político, sino que se debe hacer referencia a las realidades cotidianas de los docentes, contextualizando objetivamente sus escenarios.

Es necesario acercarse a la concepción sobre docencia que tienen aquellos que la ejercen, saber cuáles son las imágenes que guardan sobre su práctica profesional y sobre su función social, comprender sus emociones, sus sentimientos e identificar las habilidades que han tenido que desarrollar para afrontar los retos laborales, profesionales y personales. Todo ello debe confrontarse con los discursos teóricos y entonces sí, ejecutar propuestas de acción para la formación en competencias, pero sólo a la luz de una realidad contextualizada.

Es pertinente además debido a que las formas de trabajo docente se están institucionalizando sin un marco de análisis de necesidades y derechos laborales de estos trabajadores de la educación; y es que existen ya tantas instituciones

particulares operando sin un marco de regulación referido a la práctica docente que cada lugar impone diversas formas de ejercicio, de pago, de control, etc.; no existen tampoco mecanismos que regulen la calidad de la educación en estos centros particulares, es decir que no hay una supervisión seria de sus propuestas y sus procesos, no están obligadas a someterse a evaluaciones o certificaciones, no hay un control unificado para el ingreso de estudiantes o de maestros y no parece ser importante para las autoridades el asunto de las condiciones laborales que establecen, de ahí que se reitera la necesidad y pertinencia de abordar estos asuntos y formalizarlos en documentos de seriedad académica.

Por otra parte, este estudio se considera viable toda vez que se cuenta con los recursos, tiempos y acceso a los informantes. Además de que los docentes que enfrentan una situación de este tipo, generalmente están ávidos de compartir sus experiencias, hecho que será de mucha utilidad principalmente para aquellos que se forman como especialistas en la educación.

Asimismo, al formar parte de esta realidad laboral, existe la posibilidad de acceder sin problemas a las instituciones educativas bajo estudio y recuperar información de primera mano del contexto.

Se considera que los resultados que arroje este estudio pueden ser de utilidad para que los responsables de las instituciones de educación superior conozcan la realidad de sus trabajadores y puedan surgir propuestas de mejora; aunque se reconoce que ello puede estar condicionado a la difusión pertinente de los resultados y a la disponibilidad de mejora que tengan los dueños o los directivos de las instituciones educativas.

Será también de utilidad para los docentes que enfrenten situaciones de este tipo, pues conocer experiencias de vida de los pares y reconocerlas como similares, permite la empatía, baja el nivel de ansiedad y puede servir de modelaje para afrontar situaciones parecidas; en ese sentido, se constituye también como una

referencia para quienes se forman como profesionales de la educación, así que podría servir como material de estudio en materias o asignaturas relacionadas con el concepto de docencia, análisis de la práctica docente o los laboratorios de docencia.

De alguna manera puede constituirse como una evidencia que permita la reflexión de las condiciones laborales de los profesionistas actuales en general y de aquellas que afrontan quienes se desempeñan como docentes de educación superior en particular.

De manera personal justifico la importancia de esta investigación debido a que como profesional de la educación tengo un interés particular por el abordaje de los fenómenos educativos desde una perspectiva humanista, que le dé la voz a los actores del proceso y que permita unificar esfuerzos en la creación de nuevas vías de análisis y luchas académicas enfocadas a la redignificación del trabajo docente.

Cabe reconocer que la temática general que se aborda en este estudio, la docencia universitaria, ha sido ya desarrollada en muchas investigaciones realizadas previamente, por investigadores educativos de prestigio nacional internacional, así como por estudiantes de diversos posgrados y licenciaturas relacionados al ámbito educativo. Sin embargo, el fenómeno concreto que ahora se observa no se ha distinguido de forma explícita en ninguno de los estudios mencionados.

Esto se puede afirmar después de hacer una revisión exhaustiva de publicaciones de reportes de investigación en revistas indexadas en línea como es el caso de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) que se constituye como una publicación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California que utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tiene como objetivo principal dar a conocer la investigación que se realiza a nivel regional, nacional e internacional en el campo de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

La revista Docencia Universitaria, que es el medio de difusión de circulación anual del Centro para el Desarrollo de la Docencia de la Universidad Industrial de Santander- CEDEDUIS, destinada a la publicación de experiencias de investigación en el aula desarrolladas por profesores universitarios y, en general, sobre temas de docencia universitaria.

La Revista de Investigación en Educación, que es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo dedicada a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

La Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación de la red RINACE, que es una red profesional de investigadores e investigadoras educativos comprometidos por conseguir incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica. Se crea con un triple objetivo: fomentar el desarrollo de investigaciones educativas; potenciar la utilización de la investigación para la toma de decisiones en el aula, la escuela y el sistema educativo; y formar a investigadores en educación.

Asimismo se realizó una búsqueda en el buscador ERIC "Education Resources Information Center" que en español significa "Centro de información de recursos de educación", y tampoco se halló nada igual a lo que aquí se desarrolla.

Indagar sobre la práctica docente, desde las nuevas formas de ejercerla y a la luz de una idea de metadocencia, resulta relevante ya que implica analizar que hay "después de" la noción clásica de docencia que está asociada con el profesor frente a clase, que hay "más allá" del ejercicio docente pensado en un solo contexto institucional, con una jornada laboral y prácticas repetitivas, y que tanto se puede "trascender" en la docencia a partir de la reflexión permanente.

Puede señalarse entonces que la idea de pensar la actividad laboral del docente universitario que ejerce una multipráctica interinstitucional como una metadocencia, para tratar de observarla de manera cualitativa y saber cómo se construyen los significados y las competencias de los académicos es relevante y aportará información que puede ser de utilidad para el análisis permanente del fenómeno de la docencia universitaria.

El presente reporte de investigación da cuenta del estudio encaminado al análisis de la práctica docente universitaria en condiciones de transitoriedad en más de tres instituciones educativas, con académicos que tienen una contratación por horas y que deben ejercer una multipráctica.

Se siguió una metodología de investigación social de corte cualitativo en donde se fueron construyendo los caminos del estudio en interacción con la realidad investigada y con los sujetos participantes, para la construcción del documento se requirió en primer lugar plantear con claridad el problema de investigación, seleccionando un objeto de estudio propio del campo educativo, ya que la investigación desarrollada se circunscribe en el marco de un posgrado de nivel doctoral en área de la educación.

Se construye entonces un apartado denominado “Introducción” en donde se expone un panorama de la realidad social que permite vislumbrar el fenómeno seleccionado, el él la voz de algunos actores académicos resulta relevante para entender el problema, y a partir de ello se definieron las interrogantes y los objetivos del estudio, así como la hipótesis y las categorías de análisis.

Enseguida fue necesario argumentar a modo de justificación sobre la importancia social y profesional del estudio y su reporte correspondiente, en donde la descripción del estado del arte se constituye como un punto central, ya que permite visualizar lo poco que se ha tratado el asunto en otros estudios.

Enseguida se construyó el capitulario que fundamenta la construcción y abordaje metodológico del problema en cuestión, en primer término un marco teórico, en él se proporciona información referente a las líneas teóricas en las que pueden ubicarse las categorías de análisis.

Se inicia este apartado definiendo a la metadocencia, constructo que se propone a partir de las implicaciones del prefijo “meta” que señala como significado el “ir más allá”, “después de” y el “trascender”. Se considera que el docente puede estar más allá de lo que la teoría demarque como docencia, su práctica, funciones y dimensiones, lo que hoy se declara como competencias. Todo ello se expone con los fundamentos bibliográficos correspondientes.

Asimismo está la idea de que pueden sus significados sobre docencia ubicarse después de lo que se entiende tradicionalmente, se exploran entonces los fundamentos de la construcción de significados. Y la trascendencia se logra con la reflexión sobre la práctica. Estos serían los ámbitos sociales y personales, que al conjuntarse en contextos institucionales determinados, permiten el análisis del habitus, en el marco de la teoría de Bourdieu. Los espacios institucionales en los que laboralmente se deben mover los académicos, hace que nociones como la de cultura institucional, vida cotidiana e interacción social deban fundamentarse.

El segundo marco de referencia es el contextual, que contiene información referente al entorno del fenómeno investigado, se describe al nivel superior en sus ámbitos nacional y estatal para poder comprender su consolidación social y sus características actuales, se resalta a la masificación como fenómeno determinante ya que el aumento en la oferta de instituciones genera el abaratamiento salarial y la imposibilidad de estabilidad laboral.

El marco metodológico se constituye como el tercer marco referencial, en él se describe el enfoque y metodología adoptados así como los aspectos de diseño y alcance investigativo. Se da cuenta de las técnicas e instrumentos de investigación y del procedimiento que se utilizó para el análisis de los datos recolectados.

Posterior a los marcos se procede a la presentación y análisis de los resultados obtenidos, en este caso la información descriptiva emanada de los académicos entrevistados en el trabajo de campo. Los resultados se agrupan en torno a las categorías seleccionadas y el análisis se consolida triangulándose dicha información con los marcos contruidos. Finalmente se presenta un apartado que expone las conclusiones a las que pudo arribarse tras el proceso investigativo.

Todo el documento está formalizado con los elementos propios de un documento académico como lo son la portada, índice, bibliografía y anexos. A continuación se presentan los marcos elaborados.

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta información documental sobre aquellos elementos teóricos a los que se considera oportuno recurrir para desarrollar el proceso investigativo y poder abordar el problema de estudio.

Para comprender lo que se entenderá aquí por metadocencia fue necesario construir una noción que permitiera sustentar las ideas en torno al prefijo asignado a la idea de docencia y luego verla desde las tres dimensiones seleccionadas: social, personal e institucional. A continuación se desarrollan los apartados que describen a la metadocencia en sus ámbitos de las acciones y los significados del ejercicio docente en el nivel universitario.

1.1 Multipráctica docente en el nivel superior.

Iniciaré abordando el término docencia, generalmente asociado a la noción de “enseñanza” apuntando que la docencia, si bien está íntimamente relacionada con la enseñanza, es más amplia, por tanto, en este estudio se parte de establecer que el concepto de docencia implica al de enseñanza, ya que ésta, sólo es una de las facetas del quehacer referida a situaciones didácticas en las que se interacciona con los estudiantes.

Y es que a razón de la sinceridad, existe un histórico debate acerca del ser y quehacer del profesional de la educación, que no termina de quedar resuelto. La figura del docente a transitado por múltiples roles a partir de fundamentaciones teórico-metodológicas variadas y aun así persisten quienes desempeñan la actividad sin poseer dichos fundamentos, y digno de cuestionarse resulta el hecho de que algunos de ellos tienen mayor éxito educativo que los que si los poseen.

Entonces, cuando se trata de concretar un perfil profesional del docente, se incurre en una tarea complicada, más aun cuando uno de los referentes principales debe ser el contexto social presente y futuro que afrontará profesionalmente y éste es confuso e incierto, cargado de complejidad.

Esta forma de concebir a la docencia nos permite entender su diversificación en la práctica, ya que puede señalarse que existen variedad de factores que están implicados y que determinan el ser de la docencia, dentro de una institución educativa; al respecto, Cecilia Fierro y Lesvia Rosas (1988) comentan que si bien no se podría tener una única definición de docencia, debido precisamente a esta diversidad, si se puede hablar de referentes comunes a la función, por lo que es posible hablar de dimensiones de la docencia, las cuales de acuerdo a estas autoras son:

1. Dimensión Institucional: centra su atención en el docente como profesional de la educación. Incluye todas las relaciones laborales y condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo, el conjunto de aprendizajes que a lo largo de su experiencia ha creado y en las escuelas que ha trabajado ha podido adquirir.
2. Dimensión Personal: se refiere a la labor del maestro como ser humano, que posee una historia personal, una serie de capacidades, limitaciones, intereses y motivaciones; además de una experiencia particular a partir de su propia trayectoria biológica, familiar, cultural, escolar y profesional.
3. Dimensión Interpersonal: en esta se hace referencia a la relación que se establece entre los distintos miembros de la escuela, de manera individual o en grupo: alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, etc. Es de relevancia el tipo de convivencia y el clima que prevalece de relaciones interpersonales que se presentan en la escuela y que son la base de un conjunto de aprendizajes de gran importancia para maestros y alumnos. Destaca la importancia que posee la integración de esfuerzos de los diferentes miembros que participan en la escuela

para lograr las metas compartidas, enfatizando el papel estratégico que tiene el maestro, que proviene del contacto que tiene con los alumnos, con los padres de familia y con las autoridades escolares, ya que el facilita el trabajo entre los diferentes actores.

4. Dimensión Social: aquí se asume al trabajo docente como una actividad poseedora de un importante impacto en la sociedad y por tanto, del papel que desempeña. Destaca el valor y el lugar que la sociedad otorga a la labor del docente y la manera como cada docente realiza su función social desde la escuela. Esta dimensión considera de gran importancia las raíces socioeconómicas y culturales del maestro como elemento básico para comprender la realidad histórica y social que le corresponde vivir, así como la de los grupos sociales con los trabaja. Todo esto implica la revaloración del papel del maestro ante la sociedad como un ser capaz de dialogar con la sociedad, de compartir intereses y problemas del grupo social en el que se desempeña, de tal manera que el proceso educativo sea útil y adaptado a la realidad en que se desarrolla.

5. Dimensión Pedagógica: en esta se consideran todas las relaciones involucradas en forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hace referencia a la manera como cada docente hace concreto el proceso educativo. Partiendo del modelo pedagógico que ha logrado desarrollar a lo largo de su experiencia, de manera que ha interiorizado o configurado una manera de organizar el trabajo académico con los estudiantes, incluyendo la motivación, evaluación e interacción con sus alumnos.

6. Dimensión Valoral: esta posee gran relevancia en cuanto al proceso educativo, pues se relaciona con el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que constituye el código de valores de cada maestro y a partir del cual su vida profesional adquiere un significado determinado. De aquí se asume que el proceso educativo tiene una orientación ideológica, no puede ser neutro. De manera que el docente tiene un lugar importante con respecto a la formación de ideas,

actitudes y formas de interpretar la realidad. Por tanto, podemos percibir en el docente una función mediadora que será abordada con detenimiento en otro apartado de esta investigación.

Por otra parte, Arredondo M. (1989:13-42), habla de la docencia como una actividad que puede ser vista desde varias dimensiones tales como:

- a) Actividad intencionada, ya que siempre existen intereses respaldando los resultados que se pretenden obtener.
- b) Proceso de interacción entre personas, porque el contacto del docente con los miembros de la comunidad escolar es permanente, sobre todo con los alumnos, ya que con ellos se establece un proceso de enseñanza-aprendizaje y pueden darse relaciones interpersonales más profundas.
- c) Proceso circunstanciado, se refiere a que la docencia se lleva a cabo en condiciones contextuales específicas, lo que implica que las circunstancias impactan de modo directo la actividad docente posibilitándola, potencializándola o limitándola.
- d) Actividad de carácter instrumental, ya que para alcanzar sus propósitos, la docencia requiere de recursos, procedimientos, métodos y técnicas.

Se recupera entonces, que para comprender las funciones del docente es necesario hacer un abordaje integral pues todas las condiciones, internas y externas contribuyen de manera significativa para la conformación de las funciones docentes que se desarrollan en un centro educativo. Lo que si es necesario resaltar es que los docentes de educación superior se enfrentan día a día con nuevos retos laborales que exigen de ellos formación, actualización y adaptación a las nuevas políticas educativas, ambientes tecnologizados y a generaciones de estudiantes con capacidades y conocimientos renovados.

Al respecto, De Vicente R. (2000) menciona que existe una exigencia actual en todos los niveles y ámbitos de la enseñanza: la preparación de profesores excelentes. Tal exigencia se refiere a que los profesores conozcan a profundidad la materia que enseñan, tengan la habilidad de comunicar con efectividad el conocimiento, posean la capacidad de desarrollar en los estudiantes un pensamiento avanzado y aprendan a resolver problemas.

En el contexto actual se habla también de las competencias que debe poseer el docente para atender a la diversidad de funciones y demandas, por ello a continuación se describe qué se entiende por competencias.

1.2 Competencias docentes para la multipráctica.

La práctica docente ha constituido un foco de atención en los procesos educativos de todos los tiempos, y se le relaciona de modo directo con las posibilidades de éxito escolar y con la calidad de los procesos que las instituciones educativas desarrollan, lo que ha hecho que el nivel de exigencia se incremente.

En el caso de los docentes universitarios las exigencias de mejora han implicado que su actividad se diversifique; sin embargo, no puede perderse de vista que la función sustantiva del docente es la formación de sus estudiantes y que esto los lleva a ser, tal como lo señalan Carr y Kemmis, “figuras centrales de la actividad curricular, en tanto que son los que ejecutan y los que deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas” (1988, p.66). En la actualidad se solicita que se encamine el quehacer docente hacia una formación en competencias, lo cual requiere en primer término ser competente y manejar no sólo la terminología sino la comprensión de lo que ello significa en el marco de las políticas y reformas educativas que se han implementado.

Para conocer lo que el trabajo en competencias demanda es primordial partir del concepto de competencia en el contexto educacional, en ese sentido vale la pena resaltar que éste no proviene de un sólo paradigma teórico, tal como lo propone Tobón (2005), sino que cuenta con una multiplicidad de fuentes teóricas como lo son la psicología, filosofía, lingüística, sociología y educación para el trabajo.

Existe entonces una multiplicidad de formas de conceptualizar a las competencias, por ejemplo Tobón (2005) coincide con Gonczi y Athanasou (1996) en referir a las competencias como atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que realizar; así, en un contexto institucional la concepción de competencias que ha de considerarse para el trabajo docente debe ser de modo preferencial, la que curricularmente se establezca.

Las competencias se muestran cómo elementos que posibilitan el “pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida” (Zabala & Arnau, 2007, pág. 65), por lo que quien se forme en el desarrollo de competencias dispondrá de oportunidades potenciales para el ámbito laboral y para la transformación de la realidad en la que se desenvuelve.

La formación de competencias propicia necesariamente nuevos vínculos del estudiante con su realidad, roles más comprometidos de los padres o tutores hacia los procesos escolares y mayor vinculación de directivos y maestros hacia la comunidad de padres de familia.

Si bien al profesor le implica retos laborales y reestructuración de formas de trabajo, principalmente adecuación de estrategias de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con Zabalza y Arnau (2007) es una oportunidad para seguir aprendiendo y actualizándose en teorías y prácticas educativas acordes a la dinámica social y a las necesidades y demandas del contexto. Las competencias docentes se consideran:

... integradas por los estilos de ser, saber, actuar y comprometerse en la práctica docente, la síntesis de formas de conocer y aprender la realidad formativa, el pensamiento en la acción para resolver nuevos problemas, el desarrollo de nuevos modelos y tareas de trabajo, la vivenciación del saber y hacer personal y social. (Medina, 2009, pág. 37).

Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional "...se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad" (Contreras, 1999, pág. 58).

Perrenoud (2007) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa "por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento"(Perrenoud, 2007, pág. 11), y finalmente las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

En sentido amplio se concibe a la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Se puede afirmar que la competencia está formada por diversas unidades de competencia.

Aubrun y Orifiamma (1990) clasifican las competencias en cuatro grandes grupos:

1. Asociadas con comportamientos profesionales y sociales. Hacen alusión a las actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en su lugar de trabajo, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas, de producción o de gestión, a la toma de decisiones, trabajo compartido, etc.
2. Referidas a las actitudes. Tienen que ver con la manera en que se aborda la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo que se hace, es decir las formas de tratar a los demás, la capacidad de adaptación, la motivación personal.
3. Relacionadas a capacidades creativas. Aluden a la manera en como los sujetos abordan el trabajo en su totalidad, refiriendo la búsqueda de soluciones nuevas, asunción de riesgos, originalidad, etc.
4. Asociadas con actitudes existenciales y éticas. Tienen que ver con procesos de reflexión, en donde el trabajador puede ser capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente su trabajo, como en situaciones donde se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad o si se poseen valores humanísticos, de compromiso social y ético.

Por su parte, Zabalza (2003) señala las siguientes competencias didácticas del docente:

1. Competencia planificadora: se refiere a la capacidad de prever o anticipar los posibles escenarios de trabajo mediante el diseño de los programas, es decir, la organización de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

En este proceso de planificación, de acuerdo al autor, se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica que posea, pues la experiencia profesional juega un papel muy importante.

Asimismo en la planificación el docente considera el entorno y el grupo de estudiantes, así como las condiciones institucionales y curriculares.

2. Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos. Esta competencia genérica puede subdividirse en tres unidades de competencia:

a) Seleccionar los contenidos. Se refiere a escoger aquello que se determine necesario que el estudiante conozca, lo cual se consigue mediante el análisis de algunos indicadores:

- Vigencia. Que sean de actualidad o vigentes dentro de la disciplina
- Suficiencia/cobertura. Que se refleje pluralidad en la disciplina y una visión amplia respetando el perfil profesional.
- Congruencia. Que tengan continuidad, evitando sesgos u omisiones
- Relevancia. Que sirvan explícitamente para la formación profesional.

b) Secuenciar los contenidos. Establecer concatenación entre los temas, cuidando el orden en que se organizan para facilitar los procesos cognitivos.

c) Estructurar didácticamente los contenidos. Tiene que ver con la forma en que los contenidos se comunican, se explican, se relacionan con la realidad y la manera en que se cuestionan. De acuerdo con Merieu (2002), para la construcción del camino didáctico es necesario, entre otras cosas:

- Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber, considerando estrategias de enseñanza adecuadas y actividades movilizadoras.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo–evaluación y considerar como igualmente importante al objetivo–alumno, contenido–alumno, contenido–método, y método–evaluación.
- Establecer lo que el alumno debe saber conjuntamente con lo que tiene

que organizar y hacer, cognitiva y afectivamente, para lograrlo.

3. Competencia comunicativa. Si bien ésta es ya inherente a rol del docente, se enfatiza la capacidad para transmitir apasionadamente el mensaje educativo a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos específicos que desarrolla su disciplina.

También, como parte de esta competencia, se requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (diversidad de software y hardware), lo que implica transformar el rol tradicional, pues aun fuera del aula, se mantendrá el contacto educativo con los discentes a través de la red.

4. Competencia metodológica. Implica crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje, formar hábitos, actitudes e intereses permanentes hacia el aprendizaje; implica la organización de los espacios posibilitadores de ambientes de aprendizaje.

El docente debe tener siempre en cuenta que pensar no constituye una idea mental aislada; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en el que se les hace coincidir, el modo en que se los manipula. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano.

5. Competencia relacional. Es una competencia transversal ya que las relaciones interpersonales se constituyen como componente básico de todas las otras competencias, sobre todo porque la interacción docente–alumno es continua y es el centro de toda modalidad educativa; su importancia es tal que dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación,

discusión y análisis en el aula.

6. Competencia tutorial. Esta implica para el docente un rol complejo, desde el hecho mismo que la noción de tutor es polisémica. En términos generales es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño en su trayectoria escolar.

Por otra parte Philippe Perrenaud (2004, pág. 7-16) señala que son diez las competencias que debe poseer el docente:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Esta competencia señala que el docente diseña procesos para la resolución de problemas partiendo de los intereses y conocimientos previos de los alumnos, en donde existen procedimientos de búsqueda y se consideran los errores como parte del aprendizaje. Asimismo, saber comunicar con entusiasmo el deseo de saber, para que los alumnos se involucren motivados en las actividades de investigación y los proyectos de conocimiento.
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes. Se refiere a que el docente ha de practicar una pedagogía de situaciones problema, regulándolas y ajustándose a las posibilidades del grupo. Para lo cual es indispensable controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y los ciclos del desarrollo intelectual. Al mismo tiempo, tener una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Perrenaud considera que el trabajo en equipo es indispensable para superar el conocimiento parcial de los objetivos, pero el docente debe hacer el seguimiento y la evaluación de modo individualizado.
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Esta competencia consiste en asumir la heterogeneidad del grupo de estudiantes poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua; es decir, hacer trabajar a los alumnos en equipo lo cual se constituye como un nuevo desafío didáctico. Asimismo, implica saber

crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes. Esta competencia también refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta diversidad el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado, ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los especialistas.

- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Se refiere a que el docente debe poder estimular y mantener en los estudiantes el deseo de saber y la decisión de aprender. El autor propone, como nuevos desafíos para configurar esta competencia, el involucrar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollando su capacidad de autoevaluación y haciendo explícitos los contratos didácticos. En la base de esta competencia está la voluntad de escuchar a los alumnos. También considera el autor como competencia específica derivada de la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto del alumno.
- 5) Trabajar en equipo. Implica la idea de promover la cooperación abarcando a todo el colectivo; implica saber adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. Dando por sentada la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo los docentes deberán estar preparados para ser moderadores y mediadores.
- 6) Participar en la gestión de la escuela. Supone trabajar de modo abierto hacia la comunidad educativa en su conjunto. implica el desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional administrando los recursos de la escuela, coordinando y organizando las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa.
- 7) Informar e implicar a los padres. Implica superar el diálogo tradicional con los padres de familia para pasar a la dimensión de la colaboración, como una construcción permanente; en donde hay que involucrar a los padres en la construcción del conocimiento de los estudiantes, abriendo permanentemente

espacios para informarles y conduciéndolos hacia un papel más activo que les permita debatir.

- 8) Utilizar las nuevas tecnologías. Esta competencia implica utilizar lo que la cultura tecnológica actual ofrece, para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Los saberes que pertenecen a esta competencia pertenecen al dominio de la ética; la competencia de los docentes debe ser concienciarse de la realidad y asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse, el autor señala acciones tales como prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad, la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; también saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina.
- 10) Organizar la propia formación continua. Esta competencia le implica al docente la autoformación basada en analizar y exponer la propia práctica. Debe tener la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional y saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común, es decir participar en la formación de compañeros.

En este mismo tenor de las propuestas de competencias docentes, Ruiz Iglesias (2001) denuncia que el maestro muchas veces está encerrado en un perfil que responde a visiones estandarizadas, el cual tiende a caer en lo simplista o en lo no jerarquizado, lo cual es fuente de complicaciones procedimentales.

Para soslayar esta situación propone como alternativa contar con un modelo de formación de competencias que sea claro, comprensible y comunicable. Inicia conceptualizando lo que es una competencia básica, señalando que implica hacer algo que se conoce y que es imprescindible, en el caso de la docencia hay que identificar qué es lo imprescindible para que los maestros resuelvan los problemas que les plantea su profesión.

Retoma las cinco competencias básicas enunciadas por Cecilia Braslavsky (1999): la pedagógico-didáctica, la institucional, la productiva, la interactiva y la especificadora.

En lo referente a la competencia pedagógico-didáctica señala que hay cinco direcciones hacia donde conducir lo que hay que saber y saber hacer, la primera es la de establecer criterios para seleccionar las estrategias de aprendizaje, la segunda es la creación de estrategias cuando resulte que las que están disponibles no son pertinentes o resultan insuficientes. La tercera tienen que ver con el papel de facilitador que debe desempeñar, el cual implica el reto de no perder el papel conductor y de promover en los alumnos procesos de aprendizaje autónomos; la cuarta se refiere a la consolidación de intervenciones didácticas efectivas, que le impliquen al maestro precisar lo referente a la conducción de aprendizajes; y la quinta dirección está referida al terreno de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el docente debe utilizarlas y fomentarlas como vía de acceso al conocimiento.

La competencia institucional se refiere al conocimiento, participación y desarrollo de lo institucional en el campo práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es llevar el programa al trabajo cotidiano pero con la creación de condiciones de autonomía a la vez que de trabajo colegiado. Es contribuir a la articulación de la macropolítica y la micropolítica mediante un ejercicio crítico, contextualizante y flexible.

La competencia productiva se entiende como la participación del docente en la formación de ciudadanos que transformen el entorno social, reconociendo ésta como función sustantiva de la profesión docente, pero aceptando la diversidad de labores que debe desempeñar con eficiencia para contribuir al vínculo intrainstitucional y social.

La competencia interactiva por su parte, está asociada con el reconocimiento de la compleja red de relaciones que posee cualquier institución educativa, la cual requiere priorización del recurso humano para ser eficaz, ya que muchas de las metas institucionales dependen de las formas en que se dinamizan los procesos de interacción.

El docente debe poseer competencia para integrar e integrarse interactivamente con los miembros de la comunidad educativa y en los ámbitos de vinculación social implicados, desde lo formal pero también desde lo informal; asimismo debe saber interactuar con los recursos, los contextos, los medios y las metodologías de trabajo educativo, priorizando siempre un ambiente democrático.

En este ámbito la comunicación es un factor esencial, así como el trabajo en equipo, la motivación, la negociación, el seguimiento y evaluación de proyectos, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Finalmente la competencia especificadora, que está referida a la posibilidad de trabajar con diversidad de grupos o contextos sin tener que aplicar un solo método hiperespecializado, es una competencia que de cierta manera recupera las anteriores pero que prioriza la capacidad del docente para adecuarse a diferentes situaciones sin demeritar sus conocimientos.

Estas clasificaciones de competencias docentes dejan ver lo complejo de la función y cómo se ha ido avanzando hacia una multipráctica, sin embargo hablar de competencias requiere exponer asimismo los discursos de quienes a la luz de sus análisis las han criticado, en ese tenor se retoma a Ignasi Brunet y Ángel Belzunegui, quienes señalan que la noción de competencias se hace presente y se fortalece en esta era “que se define, principalmente, por la mercantilización de cualquier experiencia humana” (2003, pág. 19).

Y es que para ellos, dicha noción puede entenderse sólo a partir del contexto social y particularmente coligada con el sistema productivo vigente, en donde las nuevas formas de economía social están relacionadas a la “globalidad” y se presentan basadas en la digitalidad; es frente a esto que las organizaciones -especialmente las empresariales-, requieren de transformaciones que les permitan competir en el mercado mundial.

Un sustento importante, es el capital humano del que disponen, por ello el mercado laboral se ha visto penetrado por las nuevas maneras de entender y operar la formación de los trabajadores (reales o en potencia) y ahí entra en juego el papel del sistema formativo (escolar y/o empresarial).

En la sociedad actual, según han analizado los autores, pueden explicarse los desequilibrios regionales a partir de la diversidad en la dotación del capital humano, bajo la premisa de que a mayor formación habrá mayor productividad. Asimismo, la teoría de “la oportunidad para trabajar”, indica que la formación es el foco de atención de las políticas que promueven el empleo, pero siempre en el reconocimiento de que “el trabajo no es una mercancía homogénea” (Belzunegui & Brunet, 2003, pág. 15), ya que propicia desigualdades, debido a las diferencias en las cualificaciones de los trabajadores.

Se señala que podría cuestionarse la eficacia del sistema educativo para cualificar a los sujetos en tanto que éste, es un asunto de orden social en su conjunto y no sólo escolar, pero se reconoce abiertamente que existe un vínculo indiscutible entre empleo, trabajo y cualificación en el que subyace la formación, por lo que los sectores educativos y el mercado, deberían trabajar en conjunto. En razón de lo anterior las competencias responden más a una construcción social que a una cualificación escolar o laboral, pero sólo se pueden adquirir y legalizar con base en la formación legitimada con títulos socialmente valorizados, por ello la clase media continúa buscando en la educación y la capacitación una garantía de movilidad social.

Entonces, la llegada de las competencias al ámbito educativo parece responder a la necesidad de introducir elementos empresariales al ámbito formativo, para establecer políticas activas de promoción del empleo en donde la jerarquización y el orden social, se constituyen como los ejes de acción.

Por una parte está el “puesto de trabajo” que es el resultado de la forma en que las instituciones organizan el trabajo y en relación a lo cual está el “salario”, así los individuos buscan en la educación una cualificación profesional que pueda traducirse en cualificación laboral. Por la otra parte, están las relaciones de poder que el credencialismo –acumulación de títulos- produce.

El discurso de las competencias en la actualidad plantea la consolidación de identidades para diversos campos y espacios sociales, lo que hace que la formación de competencias se utilice como una estrategia de los grupos dominantes para establecer los tipos de relación de trabajo y sus condiciones de ejercicio.

Las competencias nacen pues en el sector empresarial, entendidas como una formación expresada de modo tan genérico que bien podría hablarse de una socialización que, dentro del ámbito empresarial, se constituye como un proceso de conversión del personal en un recurso que garantice productividad, en el que se emplea una metodología de modificación y generación de actitudes y aptitudes para que éstas, se apeguen a las condiciones del uso empresarial de la fuerza de trabajo.

Sin embargo, lo anterior representa para las empresas una inversión, y no siempre cuentan con las condiciones para “formar” las competencias que el mercado demanda, pues cada vez se requiere de mayores niveles de cualificación (una de las más requeridas es la del uso eficaz de las nuevas tecnologías). Ante ello se emplean procesos de “evaluación” que en realidad son mecanismos que permiten dividir y deslegitimar a los trabajadores estables, pues no dan margen a la negociación.

Lo cierto es que, de acuerdo con los autores, se ha creado una nueva sociedad, la sociedad de organizaciones y de los conocimientos, pues debe reconocerse que hoy por hoy, la formación es un requerimiento indispensable para producir.

Es en este proceso coyuntural que el ámbito empresarial requiere del apoyo del sistema educativo para reducir sus gastos en formación, legitimizar socialmente las competencias que requiere el ámbito laboral y continuar con el poder de ordenar y jerarquizar la sociedad.

Las escuelas entonces deben contribuir a la formación/socialización de un mundo empresarial, generando principalmente, saberes asociados al uso y aprovechamiento óptimo de las nuevas tecnologías, aunque dentro del ámbito educativo formar competencias no se abrevia al hecho de incorporar saberes relacionados a las tecnologías como algunas miradas reduccionistas lo plantean.

Las posibilidades de que esto ocurra, son ilimitadas, la escuela responde eficazmente a estos requerimientos empresariales bajo un adornado discurso político-educativo-curricular que orilla a los trabajadores de la educación formar en otros competencias que en ocasiones ni siquiera poseen, sin reparar en el hecho de que los verdaderos principios pedagógicos para el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar han sido enunciados de forma explícita muchos años atrás.

Señalan Brunet y Belzunegui que: “Este sistema de asignación de competencias en la enseñanza reglada profesional es un sistema fruto de la colaboración entre Estado, empresarios y sindicatos” (2003, pág. 16).

De tal suerte que los intereses que subyacen a estos planteamientos provienen de las clases en el poder y de los intereses oficiales por incorporarse a un mundo laboral globalizado que demanda mano de obra competente, esto es flexible y multifuncional.

En ese sentido, la educación, el sistema educativo estaría siendo una herramienta al servicio del poder de una clase dominante que busca más enriquecimiento y trabajadores acríticos. Gimeno Sacristán señala que:

Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. (Gimeno S., 2008, págs. 2-3).

Podemos ver que este autor nos advierte sobre las estrategias de control que se utilizan desde el discurso oficial, el cual se presenta como innovador y utiliza términos rebuscados que pueden convencer, muchas veces por la ignorancia que desafortunadamente tiene una buena parte de la comunidad docente.

La reforma educativa de las competencias es un fenómeno mundial, que se ha acentuado en la Comunidad Europea, en donde se pretende homogeneizar los saberes de los profesionales para estar al servicio de la empleabilidad, Gimeno Sacristán refiere:

...el monopolio del sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño del currículum y los esquemas para programar las asignaturas han llenado –creemos erróneamente- el debate sobre la reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto. Tan extensa presencia han alcanzado las competencias que, por ausencia de directrices de los gobiernos y de planteamientos más relevantes por parte de las autoridades académicas, han eclipsado el verdadero debate de la convergencia. (Gimeno S., 2008, pág. 6).

Es decir que la implementación de las competencias está provocando conflictos tanto epistémicos como operativos. Lo importante es encontrarle el sentido y provecho real, y si bien es cierto que más valdría utilizar otro tipo de argumentaciones mayormente consolidadas en el ámbito educativo, como la de aprendizaje práctico, lo cierto es que oficialmente se han instituido las competencias y es necesario definirlas desde un ámbito educativo y a la luz de los fines formativos de la educación, priorizando el lado humanístico que debe poseer todo proceso educativo.

Finalmente, tal como señalan Zabala y Arnau: “Los cambios en la propia universidad, la presión social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes y la función social de la enseñanza propician hablar de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias” (2007, pág. 12).

Como puede observarse existe diversidad en lo referente a las competencias que debe tener el docente, lo cierto es que cada docente es el que sabe qué posee y qué necesita, en el entendido de que debe estar haciendo de manera continua un ejercicio de reflexión sobre su labor profesional.

Sin embargo, no puede eludir las exigencias sociales que se hacen a su labor a través de las reformas, la normatividad o las propuestas curriculares; es por ello que la multipráctica y las competencias docentes forman parte de la dimensión social asociada a la metadocencia.

Otro aspecto asociado a la metadocencia es el de los significados y vivencias de la docencia, hace falta descubrir si hay algo más “después de” la gran variedad de conceptos que describen a la docencia, pero que no necesariamente están elaborados por los maestros que afrontan día a día esta actividad, sino por aquellos que se dedican más a la investigación y a la producción de documentos académicos o de teoría educativa o de aquellos que se dedican a la política educativa.

El concepto de metadocencia se puede sustentar a partir de conocer los significados de docencia que poseen los maestros y la forma en que lo ejecutan en la vida cotidiana, aunado este concepto a lo que socialmente se dice y se sabe de él; estos aspectos están asociados a un espacio más íntimo, que denominaremos dimensión personal; a continuación se abordan elementos que lo sustentan.

1.3 Vida cotidiana del docente y construcción de significados sobre su práctica.

Para entender los procesos de significación de los sujetos es necesario acudir a sus vivencias diarias, en este caso el quehacer docente cotidiano, analizado desde la dimensión de vida cotidiana para comprender cómo se realiza la construcción de sus significados al respecto.

1.3.1 Construcción de significados

En primer lugar debe señalarse que la práctica educativa se puede concebir como “un sistema de acciones y significados”(Saduño, 2006, pág. 31), en donde el docente está llamado a construir un marco intercultural amplio y flexible, que integre valores, ideas, tradiciones y costumbres, que implique la elaboración de la propia identidad individual y grupal (Pérez-Gómez, 1998); en ese sentido es necesario explorar la forma en que se construyen los significados.

El significado se constituye como un concepto fundamental para la psicología, quien lo reconoce como “una construcción intersubjetiva que se desarrolla en un contexto cultural específico y que permite un proceso de construcción y atribución de sentido a las acciones que se realizan mediante la negociación y el establecimiento de relaciones interpersonales”(Goyes O., 1994, pág. 14) y de acuerdo con Schutz, A. (1974) para comprender la acción social es necesario identificar el sentido que el

actor le atribuye a su acción, y “entiende el sentido como el proyecto de los efectos que la acción generará antes de realizar la acción misma”.(Quiroz E., 2003, pág. 225).

Existen situaciones en las que el docente tendrá alternativas de acción, en este caso deberá decidir cómo va a actuar y, según Schutz, lo hará con referencia en la significatividad subjetiva que los conocimientos que posea le brinden. En el ámbito concreto de las prácticas del docente “se observa como el educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja”.(Saduño, 2006, pág. 19).

Es decir que toda modificación proviene de dicha interpretación que es la que le permite asignar un sentido: “La significación de la práctica determina decisiones y acciones educativas concretas con un sentido y con una intencionalidad” (Saduño, 2006, pág. 20).

Para Berger y Luckmann “el sentido (sinn) se constituye en la conciencia y por ello las experiencias adquieren sentido cuando existe conciencia de que hay una relación entre varias experiencias” (1997:31). De acuerdo a lo anterior, Quiroz E. sugiere que “la constitución del sentido de una experiencia refiere a la acumulación en la conciencia de sentidos de experiencias anteriores” (Quiroz E., 2003, pág. 229), lo que Luckman, en otro estudio, conceptualiza como sistema de relevancia subjetivo. “Por sistema de relevancia de un individuo cabe entender la conexión total de sus intereses, importancias y urgencias determinadas por el mundo de la vida”(Luckmann, 1996, pág. 226).

En ese sentido es cierta la afirmación que Kemmis proporciona cuando señala que: “el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen” (Kemmis, 1996, pág. 17)

En la comprensión de los significados la perspectiva Socioconstructivista, según Mercer (1997), nos permite acceder a la subjetividad del hombre, a los actos de significado -comprendiéndolos e interpretándolos en su escenario cultural- y al individuo como un ser en interacción continua con otros, quienes construyen ese ambiente donde se comporta de una determinada forma, de este modo, todos juntos son partícipes de la construcción de significaciones sociales. Kemmis señala al respecto que: “es imposible comprender nuestros conceptos o a nosotros mismos sin comprender también algo de los contextos sociales en los que estamos inmersos” (Kemmis, 1996, pág. 40).

Se puede integrar también la teoría de significados que desarrolla Bruner (1998), que es el resultado de una aproximación más histórico-interpretativa acerca de los productos culturales del hombre, complementándose para ello la cultura, la construcción de significados y el proceso de significación.

Brunner cita a Vygotsky para referir que “la cultura es un conjunto de procedimientos que nos permiten acceder a un estrato superior, siendo los significados los que nos permiten construir un mundo posible social más complejo del que es conocido”. (Vygotsky, 1998:136 cit. en Brunner, J. 2000:113).

Bruner (1998), considera que cada persona construye su mundo o su realidad mediante la representación que hace de ésta. Este planteamiento permite considerar que para este autor el hombre es un ser activo que es capaz de construir su mundo a través de la búsqueda y selección de estímulos a los que emite una respuesta; organiza y da sentido a su ambiente cultural que esta guiado por una finalidad o intención de alcanzar determinados resultados. Esto expresa que el ser humano en realidad interacciona con su medio ambiente por medio de la percepción, del razonamiento y a partir de ahí construye sus conocimientos y les asigna una significación.

En el caso educativo, “la transformación del significado de la práctica educativa se genera por la operación básica de la reflexión sobre la acción” (Saduño, 2006, pág. 34), y esta reflexión implica un “proceso dialógico entre concepto y acción” (Gimeno, 1998, pág. 127).

En ese sentido para el docente “el significado –que asigna a su labor- no implica aquella teoría que en cierto modo es externa a su práctica, sino a sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativos” (Saduño, 2006, pág. 20).

Otra teoría que permite comprender la construcción de los significados es la de Vygotski (1998), quien señala que “la conducta humana depende de las operaciones basadas en significados” (Vygotski, 1998, pág. 153); para él, el significado tiene una doble naturaleza, semiótica y comunicativa, que al “desdoblarse”, permite a los sujetos interaccionar consigo mismos, dando paso a la conciencia.

Para este autor el origen del significado se encuentra en la interacción social en términos dialécticos; es decir, considera que el significado media entre el sujeto y su entorno. Señala que la relación entre actividad y significado son dos manifestaciones de un mismo fenómeno.

En ese sentido se puede señalar que los signos con los que un educador refiere su práctica se interiorizan desde la cultura y posibilitan convertir los sistemas de regulación externa en autorregulación, es por ello necesario saber qué referentes constituyen lo que se denomina vida cotidiana.

1.3.2 Vida cotidiana

Para comprender la noción de vida cotidiana, de acuerdo a Berger y Luckmann (1968), es necesario partir de entender qué es la realidad, vista ésta como un objeto de estudio propio de la sociología del conocimiento⁷, en ese sentido por realidad se entiende la “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” (Berger y Luckman, 1968, pág. 13) y el conocimiento se postula como “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de qué poseen características específicas”. (Berger y Luckman, 1968, pág. 14).

Estos autores señalan que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los seres humanos, la forma en que ellos ven al mundo, y que es coherente para ese significado subjetivo, “la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente, pero también abarca fenómenos que no están presente aquí y ahora” (Berger & Luckmann, 1997, pág. 39).

Esto sucede porque la vida cotidiana está permeada por la interacción social, en ese sentido es más fácil construir la realidad en relación a las situaciones “cara a cara” (Berger & Luckmann, 1997, pág. 49), lo que se señaló como el aquí y el ahora, es decir las interacciones más cercanas en relación a la distancia y el tiempo, pero también se establecen interacciones “más alejadas” con fenómenos, hecho o personas que no están presentes en ese “aquí y ahora”, pero que influyen del mismo modo significativo para la construcción de significados sociales y por lo tanto de esa realidad que se constituye como vida cotidiana.

⁷ La sociología del conocimiento fue acuñada por el filósofo Max Scheler en Alemania en el año de 1920, quien señala que ésta “se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en que se origina”, (Cit. en Berger y Luckmann, 1968. Pág. 17) por lo tanto su objeto de estudio es “la construcción social de la realidad” (op.cit. Pág. 31).

Lo que sucede es que la realidad, aun cuando se subjetiviza, está ya objetivada, es decir está constituida por un orden de objetos que se constituyen o se constituyeron independientemente de que un sujeto llegue a esa realidad.

De todo lo anterior cabe resaltar entonces que, esta realidad de la vida cotidiana, es al mismo tiempo un mundo intersubjetivo, es decir que se comparte con otros, y si bien, aun cuando la perspectiva que cada persona posee no sea idéntica, si se comparte algo elemental: el conocimiento de sentido común; pero cabe aclarar que todo aquello que no es “común” se convierte en “una zona limitada de significado” y por lo tanto puede ser terreno de “otras realidades” (Berger y Luckman, 1968, pág. 43).

Ahora bien para ir relacionando esta información con el quehacer de un docente universitario, señalaré la aserción que hacen Berger y Luckmann al respecto de que la vida cotidiana se objetiviza mediante “los productos de la actividad humana” (Berger y Luckman, 1968, pág. 52), como el lenguaje, objetos, y sobre todo los signos. Estos autores señalan que el lenguaje usado en la vida cotidiana le proporciona a la persona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido. (Berger y Luckman, 1968, pág. 39). Por lo tanto, los docentes construyen su realidad mediante esas interacciones y esos productos de la actividad humana, y el lenguaje tanto verbal como no-verbal, oral y escrito que manejan en las instituciones educativas, es un elemento clave para comprender esa vida cotidiana.

Para conocer las características de la multipráctica docente, es necesario acudir al nivel de la vida cotidiana, en el entendido que ésta –de acuerdo a Berger y Luckmann- se divide en sectores, algunos de los cuales se aprehenden por rutina y otros debido a problemas de diversas clases.

Señalan estos autores que mientras las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, éstas son aprehendidas como no-problemáticas. En este sentido, habría que conocer si los docentes universitarios están acatando su interacción con la realidad como una rutina y no son capaces de observar un problema de fondo en este transitar.

Incluso puede estar sucediendo lo predicho por Berger y Luckmann, quienes señalan que si una persona enfrenta un “problema”, es decir una “ruptura de rutinas”, de forma inmediata el conocimiento de sentido común actúa para incorporar el problema al “sector no problemático” (Berger y Luckman, 1968, págs. 41-43). Si consideramos que los docentes poseen una serie de habilidades básicas para la docencia, que pueden ser comunes a cualquier práctica docente, seguramente, ante los fenómenos de la diversificación laboral y la transición interinstitucional pueden hacer uso de ese conocimiento de sentido común y no permitirse reflexionar sobre las implicaciones de fondo que la situación representa, por ser demasiado problemáticas ya que requieren insertarse en la “suprema realidad” (Berger & Luckmann, 1997, pág. 43).

Esta suprema realidad tiene que ver con un producto humano común a todas las personas: el orden social, que es el resultado de la búsqueda por crear un entorno estable para el comportamiento.

Es decir que en lo general los seres humanos buscan la estabilidad, relacionada íntimamente con la creación de rutinas y la habituación, ya que ello le permite aplicar las mismas acciones en diversos lugares y tiempos.

El ser humano se habitúa porque le proporciona ciertos significados a su actividad, que aun cuando puede diversificarse es institucionalizable; señalan Berger y Luckmann que “la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1968, pág. 76) y que “las instituciones implican historicidad y control” (Berger y Luckman, 1968, pág. 76) , ello debido a que establecen pautas definidas de antemano que canalizan a los actores en una dirección determinada.

Señalan estos autores que “toda actividad humana está sujeta a la habituación” (Berger y Luckman, 1968, pág. 74), y que ésta puede manifestarse en las “rutinas” que se establecen, pues éstas tienen la característica de poder aplicarse en diversos lugares y tiempos. La institucionalización hace que los individuos asuman “roles”, mismos que representan el orden institucional. Este orden es representado con objetivaciones lingüísticas, que van desde simples designaciones verbales hasta simbolizaciones complejas plasmadas en objetos físicos.

Ahora, Berger y Luckmann postulan que hay que salvaguardar la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, ya que los actores, generalmente estructuran la realidad a partir de sus propios intereses pragmáticos, definidos por su situación dentro de la sociedad, pero también pueden superponerse a la lógica de orden institucional si es que logran ejercer su conciencia reflexiva, para lo cual necesariamente requieren de un proceso de cohesión con otros sujetos.

1. 4 Representaciones sociales

Otra noción muy relacionada a la de significación es la de las representaciones sociales. Por lo que respecta a las representaciones, éstas se encuentran en el territorio de la psicología social y se refieren a una manera de concebir el conocimiento cotidiano y socialmente compartido, para constituir una visión de la realidad común a los grupos sociales y culturales.

La representación comprende creencias, prejuicios, ideologías y difiere en ciertos sentidos del conocimiento conceptualizado, dado que las representaciones no se someten a la prueba de los hechos, como ocurre con el conocimiento validado por la experiencia, por el contrario, se construye sobre las ideas o imágenes que los colectivos sociales se forman en torno a determinados hechos, problemas o situaciones, permitiendo la superación entre lo individual y lo colectivo, lo previamente dado y lo activamente adquirido.

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales son:

Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1989, pág. 18)

En cuanto remite a tipos de conocimiento que posibilitan las prácticas y la dinámica social de los individuos y los grupos, algunos autores asumen que se trata de una teoría del conocimiento ingenuo “que busca descubrir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí, “los sujetos van más allá de la información dada” y qué lógica utilizan en cada tarea. A diferencia de la mayoría de las teorías del conocimiento lego, la teoría de las representaciones sociales se ocupa de la interdependencia de los procesos de pensamiento conscientes (reflexivos) y no conscientes (habituales, automatizados). (Marková, 1996, pág. 163)

Con todo lo antes mencionado se recupera la idea de que “el significado media para determinar las acciones de la práctica”(Saduño, 2006, pág. 21), y que “una nueva significación o una resignificación de la práctica implica, en principio, un proceso de conciencia, reflexión y autorregulación para comprender el estado actual de la práctica en función de las acciones que la constituyen, e intentar significar estas acciones y sus relaciones” (Saduño, 2006, pág. 20).

En ese sentido, los docentes que hoy se enfrentan a cambios contextuales para el desarrollo de sus prácticas y deben interactuar de modo diverso con estos entornos, recuperando signos variados, sentidos múltiples y acciones diversificadas, deben estar ya reflexionando sobre esta realidad para conseguir resignificar el papel de la docencia en la actualidad.

Sin embargo, existe la posibilidad de que este proceso de reflexión y toma de conciencia no esté explícito, pues para los docentes “la construcción de un significado distinto de su práctica implica una ruptura epistemológica que produce, por medio de procesos reflexivos acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su quehacer educativo” (Saduño, 2006, pág. 19).

Es decir que a veces, tal como lo plantean García y Dueñas, no es fácil para el docente “tener que otorgarle sentido a las acciones que ha realizado cotidianamente durante años” (cit. en Peralta, 2006, pág. 103), implicaría desarrollar una capacidad de problematizar lo común, de extrañarse de lo familiar, y a veces la dinámica acelerada de vida que tiene el docente, no le permite espacios para la reflexión profunda.

Una vez abordados los tres aspectos de la metadocencia: la “trascendencia” del quehacer docente basado en la reflexión continua, el análisis de lo que puede haber “más allá” del ejercicio docente clásico y que hay “después de” las nociones clásicas de docencia y habiendo determinado que aluden a las dimensiones social y personal, hace falta el aterrizaje concreto de esto en el terreno de desarrollo, es decir el ámbito institucional.

Este ámbito institucional está asociado con la idea del transitar continuo que ejercen los docentes a través de diversas instituciones educativas de nivel superior en las que laboran e implica el hecho de tener que acoplarse a la cultura institucional de cada centro educativo y modular el tipo de interacción social que ha de desarrollar.

Estos elementos pueden analizarse a partir de la noción de *habitus* proporcionado por Bourdieu, que concilia el ámbito social y el personal del quehacer cotidiano en los contextos en los que el sujeto interactúa con su realidad.

1.5 Interiorización de las prácticas: *Habitus*

Una de las líneas teóricas que permiten comprender el modo en que los docentes de nivel superior interiorizan el trabajo que ejecutan, es la sociología. Bourdieu, señala que ésta debe objetivar al mundo práctico tomando en cuenta lo que viven los individuos en lo más inmediato de su entorno, de tal forma que esta ciencia no se aleja de la realidad cotidiana de los seres humanos.

Este autor señala que el objeto de estudio de la ciencia social no es ni el individuo ni los grupos, sino la relación entre dos realizaciones de la acción histórica es decir, la dialéctica entre lo personal e íntimo (los *habitus* del individuo), con lo macro social (campos y espacios sociales).

Bourdieu habla de que existe un proceso de interiorización que constituye –de forma inconsciente– los principios incorporados en los individuos, y es a lo que le llama *habitus*, que sería el resultado de la articulación entre lo individual y lo social.

Con base en los aportes de los trabajos “etnográficos” de Bourdieu, el *habitus* se entiende como un principio regulador y generador de prácticas e ideologías que no es inmutable, que no es aprehendido conscientemente (“principio de no–consciencia”); y que, en cuanto historia, es capaz de incorporarse (Martínez, 2006, pág. 24).

Si se recurre a la historia del concepto, se hacen necesarios los aportes de la sociología de Weber, pues en ellos es que Bourdieu cimenta conceptualmente “su” *habitus*. Weber profundiza en el sentido del término definiéndolo como interiorizador de acciones, productor de estados permanentes y principio de nuevas operaciones. (Martínez 2007:45).

Puede asimismo incorporarse lo que puede llamarse la “dimensión psicológica” de la noción de *habitus* que implica la consciencia (o no) de las estructuras estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 2003a:118), lo cual si bien parece un juego de palabras tiene un trasfondo de impacto para la actitud y percepción que asuma el docente al respecto de su práctica profesional.

De ahí que retomando esos preceptos puede establecerse que, a partir del análisis del *habitus* se podrá comprender el proceso de interiorización de la práctica docente, pero también el estado de permanencia de ciertas prácticas o el principio de nuevas operaciones de acuerdo a la dinámica del entorno social.

Cuando el agente social, en este caso el docente, actúa hacia el exterior ya está condicionado subjetivamente por un determinado sistema histórico de relaciones sociales interiorizadas desde la infancia. Por lo tanto, el individuo a partir de la multiplicidad de estructuras externas al sistema de disposiciones adquiridas en el mundo práctico, el lugar y la situación que vive, trasciende y actúa de determinada forma en el mundo social sin ser consciente de ello (Giménez 2005; Bourdieu, 1994).

Es ahí cuando hablamos de que el individuo incorpora un *habitus*. Algo así como una forma de actuar, pensar y sentir articulada por lo individual y lo social, por las estructuras internas de la subjetividad y por las estructuras sociales externas, constituyendo dos estados de la misma realidad.

Dice Bourdieu: “el *habitus* es una subjetividad socializada” producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas que a pesar de operar racional y prácticamente, es inconsciente. (Giménez, 2005, pág. 211).

Por lo tanto, el *habitus* nos lleva actuar, percibir, pensar y sentir de determinada forma; pues, percibo, pienso y siento con base en lo interiorizado e incorporado como individuo perteneciente a un entorno social determinado; en este sentido,

existe una condición de alerta, pues cuando un docente se habitúa a ejercer una multipráctica y a transitar de una cultura institucional a otra, se comienza a percibir con base en esa interiorización y eso le puede impedir cuestionar esa realidad, ya que actuamos, pensamos y sentimos, a partir de una serie de aprendizajes que a nivel subjetivo logran integrarse y determinar nuestra forma de ver el entorno, de moverse en él, de vivir. En este sentido producimos a la sociedad y ésta nos produce a nosotros sin saberlo. (Bourdieu, 2002: 170).

Hablar de habitus es efectivamente entender la historicidad de los agentes, que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social (Gutiérrez, 1997, pág. 67)

Además hay que agregar que esta serie de sucesos se presentan en el entorno educativo, del cual Bourdieu señala que es un sistema aparentemente neutro, sin embargo en éste se reproduce una estructura social demandante, ejecutora de poder, violenta e imposibilitadora de la igualdad social, situación sumamente explícita sobre todo en el caso de los centros universitarios, pues si bien este estudio no pretende ser un estudio de género, si vale la pena mencionar que en todos estos hechos la figura de la “maestra universitaria”, está en mayor desventaja frente a las condiciones laborales que demanda una institución educativa de nivel superior.

La escuela se mantiene como institución de reconocimiento gracias al trabajo de inculcación por medio de las acciones pedagógicas que producen habitus, dice Bourdieu en *La Reproducción*, lo cual no es excluyente del rol del docente. De esta forma, el habitus y las acciones pedagógicas logran interiorizar en el individuo el orden externo en función de la clase dominante y de la arbitrariedad cultural mostrada como legítima.

Puede señalarse entonces que la escuela tiene en un cierto sentido la función de conservar y legitimar la ideología predominante, por lo tanto su estructura devela una coacción física; impone un modelo social y cultural y además hace sentir superiores e inferiores a los individuos.

El hecho de que cada conocimiento este “alienado” a la clase hace que se aprehenda el mundo social como mundo natural (Bourdieu 2007), la clase social como clase natural. Y en este sentido hay una relación muy fuerte entre lo naturalizado y lo socializado, entre la naturaleza biológica y la sociedad naturalizada (Martínez, 2007).

Los académicos son, en todo momento, empleados sometidos a una serie de normas y rituales que son en el fondo acciones de poder y violencia simbólicas, pues no se perciben.

Bourdieu define este poder simbólico (base de la violencia simbólica) como un estado del campo en el que el poder es omnipresente. Dice “el poder simbólico es en efecto este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (Bourdieu P. , 2003, pág. 88). Por lo tanto, vivimos en un medio social que a partir de los llamados instrumentos simbólicos, como estructuras estructurantes e instrumentos de dominación, dice Bourdieu que nos ejercen poder, sin saberlo.

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye mediante una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación). En este caso el docente tiene la necesidad de trabajar y por ellos se somete – consciente o inconscientemente- a la dominación de las instituciones

Si el docente sólo dispone, para pensarlo y pensarse, para pensar su relación con el entorno dominante, de instrumentos de conocimiento que comparte con él, ello hace que esta realidad se presente como natural. (Bourdieu 1999, pág. 224– 225).

Para Bourdieu el poder simbólico se ubica “en la oscuridad de los esquemas prácticos del habitus en que se halla inscrita la relación de dominio, con frecuencia inaccesible a la toma de conciencia reflexiva y a los controles de la voluntad” (Bourdieu, 1994: 2). Es decir, aquí el concepto de habitus permite describir que la

dominación y violencia simbólica hacia las mujeres es una estructura estructurante y estructurada, que introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas derivados de la incorporación de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico. Incluso a nivel de competencias pueden esperarse distinciones entre el trabajo académico de un docente varón y el de una mujer docente.

Por otra parte, en su obra *La reproducción*, Bourdieu hace entender que cuando la escuela reproduce a grupos o clases que si cuentan con el capital excluyendo a los que no, no sólo reproduce la arbitrariedad cultural y social, también hace sentir a un individuo capaz, valioso o fracasado e inferior. Este es un fenómeno digno de ser analizado pues en las escuelas particulares existen académicos con un capital cultural alto, que perciben salarialmente un ingreso muy bajo y trabajan en condiciones de incertidumbre, mientras que en otros espacios educativos de carácter público puede haber sujetos bien posicionados pero que no tienen el mismo nivel de formación.

Dice Bourdieu en su obra *La distinción*, que el mundo natal crea un *habitus* y genera necesidades económicas y culturales, esto a partir un mundo que distingue, separa y encasilla; los docentes universitarios generalmente son sujetos que provienen de una historia familiar de economía de clase media o baja y que mediante sus estudios han logrado superarse profesionalmente, pero no provienen de contextos en los que se asuman –en lo general- como dueños, líderes, etc., y por ello rápidamente encajan en el rol de empleados. Claro que existe una parte crítica pero difícilmente fuera de la normatividad o la política educativa implantada.

De esta forma, vamos por la vida con expectativas y deseos, mismos que al ser frustrados o desviados en su trayectoria (lo que Bourdieu llama histéresis) generan un choque con aquella educación que nos formó intelectual, moral y sentimentalmente.

De tal manera que incluso, los dominados, son de alguna manera cómplices, ya que las disposiciones bajo las que se desenvuelven los orillan a ello. El *habitus* y el campo hacen que se vea como normal pues como dice Bourdieu “De todas las formas de ‘persuasión clandestina’, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas” (Bourdieu, 1995: 120). Este es el principal riesgo que este estudio quiere denunciar, que el docente llegue a interiorizar que las condiciones de inestabilidad, incertidumbre y estrés inherentes a la transitoriedad y la multipráctica son parte del orden natural de los entornos educativos y sea entonces una condición de normalidad para aquellos que quieran incorporarse en este tipo de actividades profesionales.

Además esto es grave ya que Bordieu (2000) señala que el peso del *habitus* no se puede aliviar por un simple esfuerzo de la voluntad, fruto de una toma de conciencia liberadora, sin que tampoco signifique que el *habitus* sea destino, como bien lo aclara Bourdieu en *Respuestas por una antropología reflexiva*.

Este mismo *habitus* puede llevar a experiencias nuevas, a formas diferentes de sentir, de pensar y en consecuencia a la toma de decisiones diferentes a las sociales y permanentemente tomadas, éstas son las bases de la creación de *habitus* diferentes para las nuevas generaciones.

En palabras de Bourdieu (2000, pág. 67), al igual que las tendencias a la sumisión, aquellas que llevan a reivindicar y a ejercer la dominación no están inscritas en la naturaleza sino que son construidas por un prolongado trabajo de socialización.

Sucede que el *habitus* engendra prácticas ajustadas al orden social y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho. (Bourdieu 1999, pág. 189–190). Es ese pequeño espacio el que pone en juego los procesos de reflexión.

Ahora, vale la pena aclarar que Bourdieu procura trabajar el concepto de “práctica” diferenciándolo del de “ejecución” señalando este último asociado con la obediencia de reglas o seguimiento de modelos lo que haría que las acciones fueran automáticas, situación que si es referida por algunos docentes cuando señalan que el quehacer docente tiene una base inmutable.

Las prácticas en el habitus son más bien un sistema de esquemas que orientan las opciones, pero si en su conjunto las instituciones de educación superior no presentan opciones para el desarrollo de los esquemas vinculados a la docencia, pues las prácticas o las ahora llamadas competencias se difunden socialmente como una opción que al final del día es rígida por ser parte de las estructuras dominantes.

Cómo entonces podrían los docentes ver más allá o reflexionar en el amplio sentido de la palabra, resulta interesante retomar el concepto de hysteresis entendido como el desfase temporal entre el ejercicio de una fuerza social y el despliegue de sus efectos por la mediación retardada de su incorporación (Gutiérrez, 1997), esto ocurre debido a que el entorno al que se enfrentan está demasiado alejado de aquel al que se ajustan objetivamente, donde las prácticas están objetivamente inadaptadas.

Se finaliza este apartado señalando que los esquemas del habitus, deben su eficacia propia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso: orientando prácticamente las prácticas, esconden, lo que se denominaría injustamente unos valores y ofrecen los principios más fundamentales de la construcción y de la evaluación del mundo social, aquellos que expresan de la forma más directa la división del trabajo en clases, las clases de edad y los sexos, o la división del trabajo de dominación (Bourdieu 1998, pág. 477).

En ese sentido se analiza ahora el fenómeno de la transitoriedad laboral en diversas instituciones educativas que afrontan los docentes universitarios en la actualidad.

1.6 La transitoriedad por la cultura institucional de los centros educativos universitarios

Se ha partido de señalar que la multipráctica es producto de una condición social-laboral que afrontan los docentes universitarios en la actualidad, la de la transitoriedad por diversos centros educativos. Una de las principales implicaciones de esta situación es el hecho de que cada institución constituye en sí misma un mundo diferente, debido a que ha conformado una determinada cultura institucional, para entender este fenómeno se describe a continuación, en primer lugar, este término.

1.6.1 Cultura institucional

Ya que se ha señalado la importancia de la función del docente de educación superior se hace necesario conocer qué es la cultura institucional y de qué manera condiciona el desarrollo de dicha función.

Los discursos pedagógicos contemporáneos coinciden en que la existencia de fenómenos, económicos, políticos y sociales como los que se viven en la actualidad, afectan de forma significativa el desarrollo cultural de todos los sistemas, especialmente los educativos, y a su vez, los cambios culturales tienen repercusiones en las formas de organización y procesos de desarrollo de dichos sistemas, de este modo se puede hablar de una “postmodernidad pedagógica” (Sacristán, G., 1995:32) que busca flexibilidad en los currícula y encuentra en los términos como el de “aprender a aprender” la expresión de los nuevos significados en los espacios educativos.

Se puede hacer un acercamiento a la concepción socioconstructivista, que es la que permite ver la cultura como una forma de actividad del hombre, que se va construyendo por medio de la interacción, tomando en cuenta el ser individual y la sociedad como una opción de generar conocimientos desde lo social y desde el otro (Rodrigo y Marrero, 1993). De este modo:

“la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez-Gómez, 1998, pág. 127)

Lo que una institución es en un momento determinado, es el resultado del modo como, a partir de su historia, ella responde a las exigencias que el contexto local, regional, nacional y mundial le plantea en ese momento.

El ser de las instituciones de educación superior se ha ido formando históricamente, en él se han incluido formas de pensar acerca del deber-ser del hombre y de la sociedad, acerca de la naturaleza y la tarea de la cultura, acerca de la pedagogía y la ciencia y acerca de los fines y el papel histórico de la educación superior y, aun cuando se ha ido transformando con el tiempo, mantiene, en las instituciones de más larga trayectoria, una cierta consistencia a partir de la cual se moldea la identidad de la institución.

Los elementos básicos de la cultura de una institución y su identidad orientan sus acciones educativas y dan origen a lo que puede llamarse misión institucional.

“Cada institución posee lo que puede llamarse su cultura, su manera propia de dar sentido a las acciones que dentro de ella se realizan. Dentro de esa cultura propia, dentro de ese «contexto institucional» en sentido amplio, la institución integra la cultura académica y las subculturas o «sistemas culturales» correspondientes a las áreas del saber que reúne (paradigmas) en el mismo proceso en que integra personas con raíces culturales diferentes” (Rodrigo, M.^aJ y Marrero, 1993: 49).

Esto es muy importante ya que incorporarse a la cultura institucional de una sola escuela resulta ya complejo, pero hacerlo en varias al mismo tiempo, se constituye como un reto. Mario Díaz señala que:

“La cultura institucional es ante todo un sistema de significaciones que orienta y da sentido y legitimidad a los grupos que operan en la institución. La cultura institucional se transmite a los estudiantes y genera en ellos esquemas básicos de comportamiento que orientan su vida profesional; aporta, además, orientaciones básicas que contribuyen a la formación de la identidad de los egresados”.(Díaz, 1988, pág. 19).

La cultura tiene un papel básico en la construcción de los significados, ya que de ésta depende el sentido que se le asigna a las actividades y prácticas que desarrolla el hombre. Además, esta construcción se mantiene en permanente desarrollo, pues ante el dinamismo social, los sistemas culturales están en constante evolución. Brunner señala que “lo que una cultura hace para estimular el desarrollo de las capacidades de la mente, es en efecto, proporcionar sistemas de amplificación a los que los seres humanos, equipados con las habilidades apropiadas pueden acoplarse.”(1998, pág. 67)

La socialización de los significados se posibilita en la medida que cada individuo participa de la cultura que le rodea y al mismo tiempo la forma de vida adaptada culturalmente depende de los significados, formas de discursos y conceptos compartidos, que sirven para negociar las diferencias de significados e interpretación siendo todo esto un proceso que se desarrolla en los diversos grupos, incluidos los escolares.

Nada sería social si no es constituido como tal en el mundo de los significados comunes propios de una colectividad de saberes humanos, esto implica que lo social no radica en las personas ni tampoco fuera de ellas sino que se ubica entre las personas, es decir, en el espacio de significado del que participan o construyen cognitivamente, como lo planteo Vygostky (1988). En otras palabras, los significados son acciones sociales; son resultado de la interacción de las personas en los contextos que se desenvuelven.

De acuerdo a Hargreaves (1996), la cultura en los contextos educativos tiene dos dimensiones que son importantes: contenido y forma; el contenido hace referencia a las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por un grupo o una comunidad de docentes, se manifiesta en lo que los profesores piensan, dicen o hacen; en palabras de ellos: “así hacemos las cosas aquí.”. Mientras que la forma, se refiere a los modelos de relación y los modos de asociación característicos de quienes participan de esa cultura; se manifiesta en las maneras en que se articulan las relaciones entre los docentes. Asimismo, este autor manifiesta que para identificar los límites y las posibilidades de desarrollo de los profesores y del cambio educativo, es necesario comprender la cultura de los docentes que integran una comunidad.

Hargreaves considera que existen cuatro formas de cultura de los profesores, cada una de ellas tiene consecuencias distintas para el trabajo y para el cambio educativo, estas son: individualismo, colaboración, colegiabilidad artificial, balcanización.

El individualismo se refiere al trabajo del maestro de modo solitario o desapegado de la labor de otros maestros, grupos institucionales e incluso de la propuesta curricular; a este respecto Flinders (1988. cit en Hargreaves 1996) propone tres formas de aislamiento: como estado psicológico condicionado a la situación particular de cada profesor; como condición ecológica donde trabajan los profesores en el aislamiento físico y su propia alternativa; y como estrategia adaptativa para lograr conservar sus pocos recursos ocupacionales. La colaboración se refiere al trabajo conjunto que realizan los docentes, ya sea en función de ideas o funciones grupales o de finalidades institucionales, pero teniendo como sustento una intencionalidad intrínseca, que parte de la motivación e identidad como miembro de la cultura.

La colegiabilidad artificial se refiere a las actividades conjuntas que deben hacer los docentes por obligación y normatividad institucional, y puede conducir a lo que hoy día conocemos como simulación.

Finalmente Hargreaves menciona que la colaboración puede promover y cimentar relaciones, pero de igual manera puede generar divisiones en donde los profesores, se integren subgrupos aislados que tienen enfrentamientos; este autor ha denominado a este tipo de cultura balcanizada, y consiste en trabajar en pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar, sus características son características:

- a) Permeabilidad reducida: la balcanización está constituida por subgrupos bien delimitados en el espacio y con límites muy claros entre ellos.
- b) Permanencia duradera: cuando se han constituidos los subgrupos y las personas que los integran perduran en el tiempo; es poco frecuente que cambien de un año a otro; en general la pertenencia a subgrupos y las categorías en ellos establecidos son estables.
- c) Identificación personal: en una cultura balcanizada las personas se vinculan de forma especial a las subcomunidades en donde se encuentra contenida y definida la mayor parte de su vida laboral. Pertenecer a una tradición significa excluirse o distanciarse de otras tradiciones.
- d) Carácter político: en realidad las subcultura de los profesores son elementos que promueven intereses personales, como ascensos, categorías y recursos que se logran a partir de pertenecer a determinadas subcultura de docentes. Por eso en las culturas balcanizadas existen ganadores y perdedores. Las dinámicas de poder y del interés personal determinan el comportamiento de los profesores en relación a la comunidad.

Es bueno decir que, estas conductas políticas tienen consecuencias educativas de gran importancia. Los desequilibrios de poder y categoría entre grupos que posean una estrecha vinculación dificultan la posibilidad de que los profesores logren acuerdos comunes en áreas que representen una amenaza en relación a las

oportunidades de progreso profesional, en cuanto a recursos o a condiciones de trabajo, es importante entonces analizar las formas en que los docentes interactúan con la realidad educativa que los rodea.

1.7 Interacción social

Otro de los aspectos relevantes en el proceso de transitoriedad laboral lo constituye el fenómeno de la interacción social, ya que es un ámbito que deben desarrollar los docentes universitarios de forma óptima para estar en condiciones de ejercer su multipráctica.

De modo general se puede señalar que la interacción es la relación entre dos o más personas, o grupos durante la cual, los sujetos modifican constantemente su comportamiento, acciones y prácticas considerando el comportamiento, acciones y prácticas del otro, pero dentro de sistemas estructurados distintos (Utley, 2010).

Hay varias líneas de análisis referentes a este fenómeno, para continuar en el tenor de los tópicos antes abordados se recurre a las teorías sociológicas.

Georg Simmel (2002), quien fue de los primeros en afirmar que la comprensión de la interacción entre la gente era una de las grandes tareas de la sociología, es reconocido por sus contribuciones a la comprensión del concepto y las diferentes formas de la interacción social.

Uno de los niveles de la realidad que más le preocupó fue el interaccional. Al abordar las interacciones, Simmel refiere que pueden ser momentáneas o permanentes, conscientes o inconscientes, superficiales o profundas, pero mantienen constantemente el vínculo entre los hombres. A cada momento estos lazos de relación se alargan, se quiebran, se retoman otra vez, se sustituyen por otros, se entrelazan con otros. (Ritzer, 2007, pág. 308).

El análisis de la interacción social desde las teorías sociológicas, permite mayores niveles de flexibilidad hacia la comprensión de los procesos subjetivos y objetivos del contexto real en que se desarrollan, además del reconocimiento de determinadas pautas culturales y modos de comportamientos, a través de la cual se expresan e interactúan en el contexto donde se insertan.

Entre los teóricos clásicos que se interesaron por la interacción social como nivel de la realidad social, se encuentran Durkheim, Simmel, Schutz y Mead; ya desde la mirada de la sociología contemporánea se profundizó en lo relacionado a la interacción en el funcionalismo estructural de Parsons, Blumer, Berger y Luckmann. (Pino y Alfonso, 2011).

Una de las ideas fundamentales de Durkheim acerca de la interacción es la afirmación de que *“los cambios en el nivel de los macrofenómenos sociales producen cambios en el nivel de la acción y la interacción individual”*. (Ritzer, 2007:241).

George H. Mead propone sus ideas acerca de la interacción a partir de su teoría sobre los símbolos significantes. Un símbolo significativo es para Mead una especie de gesto, aunque consideraba que no todos los gestos constituyen símbolos significantes. Según este autor estos se convierten en símbolos significantes cuando surgen de un individuo para el que constituyen el mismo tipo de respuesta, lo cual logra una comunicación.

Mead considera que el conjunto de gestos vocales que tiene mayor posibilidad de convertirse en un símbolo significativo es el lenguaje: un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. (Ritzer, 2007:343).

Este autor ofreció las primeras ideas de los que sería denominado por Herbert Blumer como interaccionismo simbólico. Así Mead afirma que los símbolos significantes también hacen posible la interacción simbólica. Es decir, las personas interactúan con otras no sólo con los gestos, sino también con los símbolos significantes. Esto, por supuesto, marca una diferencia y hace posible el desarrollo de pautas u formas de interacción mucho más complejas de organización social que las que permitirían los gestos. (Ritzer, 2007:345).

Para Mead, un acto social implica dos o más personas, y el mecanismo básico de este es el gesto, esto implica que sin estos, ejecutados en un determinado contexto, donde coexistan estas personas, no existiría interacción.

Alfred Schutz (1993) identificó cuatro reinos diferentes de la realidad social, aunque realmente prestó un interés especial a dos de ellos: el *umwelt* (la realidad social directamente experimentada) y el *mitwelt* (la realidad social indirectamente experimentada). El *umwelt*, también llamado por Schutz relaciones-nosotros, implica la interacción cara a cara, y en esta existen muchos indicadores de la experiencia subjetiva. El *mitwelt*, implica distancias espaciales que hacen imposible la interacción cara a cara, las personas tratan solamente con personas tipo o con grandes estructuras sociales.

En el *mitwelt* las relaciones son impersonales y anónimas. Las personas que no tienen una interacción cara a cara con otras, no pueden saber lo que estas piensan. Su conocimiento se reduce a “tipos generales de experiencia subjetiva”. (Schutz (1967) citado en Ritzer, 2007:385).

Parsons, desde sus teorías del funcionalismo estructural, relacionó a la interacción con el sistema social, que definió: un sistema social consiste en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados, (...) y cuyas relaciones con sus situaciones –incluyendo a los demás actores– están mediadas y compartidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. (Parsons (1951) citado en Ritzer, 2008:118).

El núcleo de la obra de Parsons son sus cuatro sistemas de la acción, conocido como su esquema AGIL. Los sistemas de acción constituyen herramientas analíticas para el análisis de la realidad. Estos son el sistema de la acción, el sistema social, el sistema cultural y el sistema de la personalidad.

El sistema cultural era, para Parsons, el más importante y, por las características de esta investigación, que tiene un componente cultural desde el seguimiento de pautas o patrones, también se resaltarán sus particularidades. Según Ritzer (2008), Parsons concebía la cultura como la principal fuerza que ligaba los diversos elementos del mundo social o, dicho en sus propios términos, del sistema de acción.

La cultura media en la interacción entre los actores e integra la personalidad y los sistemas sociales. (Parsons, (1951) citado en Ritzer, 2008). Este autor consideró también a la cultura como un complemento mediador de la interacción, teniendo en cuenta su efecto en las personas, quienes al ser parte de una determinada cultura, también poseen una latencia o mantenimiento de patrones, pues el sistema es el encargado de proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y sus pautas culturales. De este modo en el sistema social, cumple la función de proporcionar a los actores las normas y valores que les motivan para la acción.

El sistema cultural es parte de los otros sistemas, y a la vez existe independientemente, pues constituye el acervo de conocimientos, símbolos e ideas, elementos del sistema social y el de personalidad, pero que no se convierten completamente en parte de estos.

Algunos principios básicos del interaccionismo simbólico:

- La capacidad de pensamiento de los seres humanos, está modelada por la interacción social.
- En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento.

- Los significados y los símbolos permiten a las personas interactuar de una manera distintiva
- Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
- Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

El interés central de los interaccionistas se sitúa en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana. Según Ritzer (2008), los interaccionistas simbólicos consideraron que los significados y los símbolos confieren a la acción social (que implica un solo actor) y a la interacción social (dos o más actores implicados en una acción social mutua) características distintivas.

Por otra parte, al ser considerada la interacción como el proceso en el cual se conforman, internalizan y expresan las pautas, patrones, costumbres y normas de la sociedad, se debe tener en cuenta que, en casi toda interacción, los actores han de tener en consideración otros actores para decidir un determinado curso de acción. Es decir, en la interacción social los individuos emprenden un proceso de influencia mutua.

Es importante además la distinción que hizo Blumer de dos formas de interacción: la interacción no simbólica, a partir de gestos inconscientes, y la interacción simbólica., que requiere un proceso mental. Evidentemente los interaccionistas simbólicos concedían una importancia especial a los procesos del pensamiento de los individuos con respecto a las motivaciones y formas de interacción.

P. Berger y T. Luckmann realizaron su análisis de la vida cotidiana comenzando en un nivel individual. Definen las estructuras sociales como la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. (Berger y Luckmann (1967), citado en Ritzer, 2008).

Estos autores se interesaron por los procesos de externalización que llevan a cabo las personas concibiendo que en estos procesos las personas suelen desarrollar pautas habituales de acción e interacción en situaciones recurrentes. La vida sería imposible sin la existencia de hábitos. (Ritzer, 2008:284).

Por su parte, Matthew Speier (1970) señaló que la socialización es la adquisición de la competencia para la interacción. (Ritzer, 2008:307). Este es otro de los autores para los que la interacción es considerada un período posterior a la socialización, lo cual varía si tenemos en cuenta que para algunos estudiosos del tema el ser está a partir de que nace en un constante proceso de socialización.

Para cerrar este marco de análisis teórico, se regresa al constructo de metadocencia refiriendo el tercer aspecto que involucra trascendencia, misma que se genera de la reflexión sobre la práctica.

1.8 Práctica docente reflexionada

Que el docente ejecute acciones de metacognición sobre su quehacer se convierte día a día en una necesidad, la sociedad actual requiere profesionales reflexivos que interactúen con la realidad de forma dialógica y no de modo pasivo.

Lucas (1999, cit en Giroux H.1993) considera que el docente requiere poseer conocimientos en relación a la planificación, enseñanza, reflexión y aplicación del conocimiento en la práctica, ya que teniendo estos conocimientos sabrá analizar el contexto de enseñanza y los elementos que lo constituyen y, a partir de ello, podrá seleccionar los procedimientos y prácticas adecuadas a su contexto.

Zabala V.,A. (2000) considera que desde una perspectiva dinámica la práctica del docente ha de entenderse como reflexiva, y que esto la llevará necesariamente a la transformación, ya que para él es "... el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo." (2000:44); lo que hace entrar en juego al currículum como el elemento que debe respaldar la actividad desarrollada por los docentes en una institución educativa, en una investigación sobre el

pensamiento del profesorado, Clark y Yinger (1977, cit. en Zabala V., A., 2000), demuestran que el docente es el agente dinámico y fundamental para poner en práctica el currículo, porque es quien toma decisiones, enjuicia situaciones, define lo que es apropiado para cada ocasión y, con base en ello, logra expresar sus pensamientos y teorías mediante sus acciones.

Del mismo modo Carr y Kemmis ven la necesidad de reconocer que los enseñantes son “las figuras centrales de la actividad curricular, en tanto que son los que ejecutan y los que deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas”(1988: 66), esto puede relacionarse con lo expresado por Rockwell, E. (1988) cuando menciona que la docencia es una práctica dependiente de las condiciones personales e institucionales que experimenta el docente, pues esta función, involucra a la persona física, afectiva e intelectualmente. Por tanto, los factores contextuales tienen una fuerte repercusión en el modo de hacer docencia, y deben ser un punto focal cuando se quiere comprender una situación institucional relacionada con esta labor.

Se recupera la mención de Sacristán G. cuando afirma que: “tan irreal es la imagen del docente completamente autónomo, como creer que sus respuestas son acciones meramente adaptativas a las situaciones recibidas” (1995:38), ya que a partir de esta definición, se puede resaltar el papel activo del docente que interactúa con su realidad inmediata y significa su rol, es decir que es reflexivo de su quehacer.

Finalmente es necesario exponer los postulados de Donald A. Schön (1987), quien señala que “La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas”. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

Para este autor, una gran parte de la profesionalidad del docente depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del proceso escolar.

Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz (Domingo, 2006. Pág. 1)

Schön concibe la reflexión como un análisis que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica.

De acuerdo con Domingo (2006, pp. 2-5), Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

1.- Conocimiento en la acción. Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito² inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el saber de libro y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

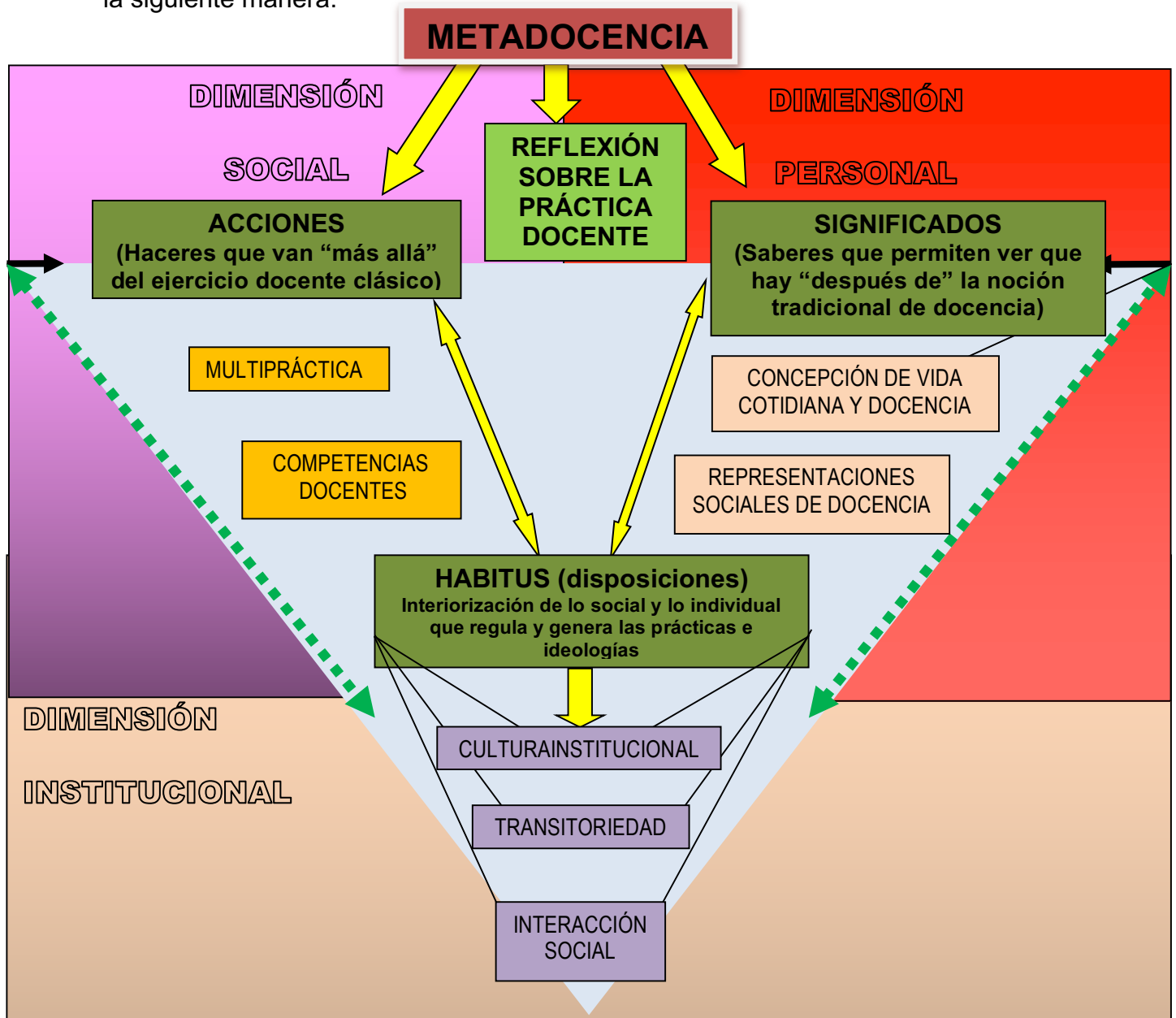
2.- Reflexión en y durante la acción. Corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional.

Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación in situ –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

3.- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.

Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

A partir de estos sustentos teóricos hay que poner también la mirada en los hechos contextuales que permiten enmarcar el entorno que se ha constituido como realidad estudiada. El abordaje de los apartados de este capítulo puede esquematizarse de la siguiente manera:



CAPÍTULO II:

MARCO CONTEXTUAL

Otra área de suma importancia para el análisis de los fenómenos educacionales la constituye el contexto, así que toda teoría debe contrastarse frente a la realidad para que cobre sentido o simplemente pueda observarse tal y como sucede en la cotidianeidad. El presente apartado busca dar un panorama del entorno seleccionado para el análisis.

2.1 La educación superior en el contexto nacional

Para poder comprender el papel de la educación superior en este país es necesario conocer el contexto del México actual, el cual está determinado por relevantes acontecimientos que conviene analizar a partir de los años 80, sin olvidar algunos datos de relevancia que pueden ser anteriores a esta etapa, como por ejemplo, el crecimiento demográfico del México de los años 40, que puede verse claramente reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro I

Evolución de la población en México (Miles de habitantes)

	1940	1950	1960	1970	1980
Urbana	3928	7210	12747	22004	34605
	20%	28%	37%	45%	52%
No-urbana	15721	18564	22176	27046	32242
	80%	72%	63%	55%	48%
Total	19649	25779	34923	49050	66847
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: 1940-1970: Unikel, L. 1979. Para 1980: X Censo General de Población y vivienda. Cit en Casillas A. y De Garay, 1992: 16

En estos mismos años, de acuerdo con Casillas A. y De Garay (1992), es importante destacar el impulso del gobierno por una política de industrialización que se prolonga hasta los años 60, y el aumento acelerado de la población de clase media que demandó más educación en general y particularmente educación superior, ya que ésta permitía la movilidad social. De los años 60 a los 80 el Estado juega un

papel relevante al establecer políticas de masas que ofrecían bienestar económico y reconocimiento social, y que respondieron a las demandas de educación superior sin regular sus consecuencias; de esta manera, dicho nivel educativo pasó a ser parte de la estrategia general de desarrollo nacional, dando paso a la expansión institucional y a la ampliación de la cobertura de la educación superior del siguiente modo:

Cuadro 2
Número de Instituciones de Educación Superior entre 1940 y 1980

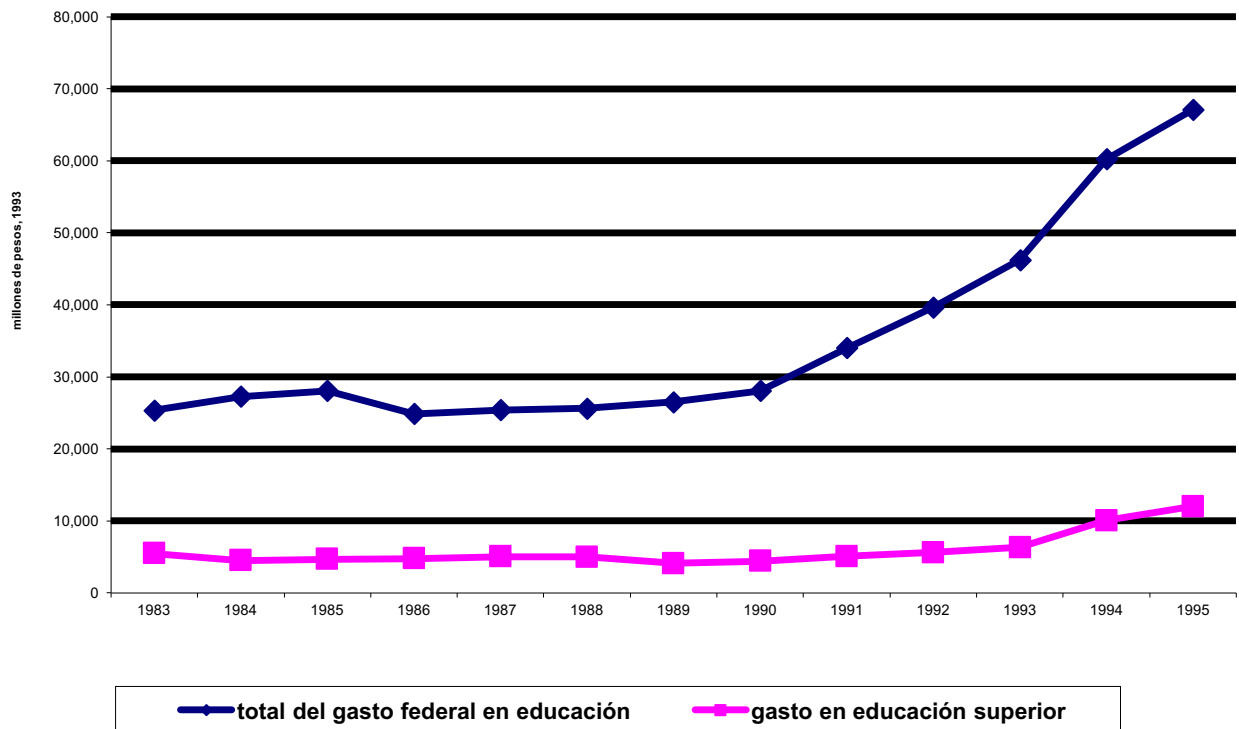
Año	Universitario público	Tecnológico	privado	Total
1940	5 72%	1 14%	1 14%	7 100%
1950	10 67%	2 13%	3 20%	15 100%
1960	23 46%	8 16%	19 38%	50 100%
1970	28 32%	18 20%	43 48%	89 100%
1980	35 16%	70 31%	120 53%	225 100%

Fuente: Casillas, 1990. Cit en Ibidem: 28

La información de este cuadro además de reflejar el enorme crecimiento en número de instituciones de educación superior, nos muestra cómo en los años 80 la educación superior tiene una fuerte inclinación hacia el sector privado en tanto que, cuarenta años atrás, las instituciones de este nivel correspondían casi exclusivamente al sector público; asimismo, según lo expresado por Kent y Ramírez (1992), la expansión de las instituciones educativas de nivel superior (IES) que se aprecia en este cuadro, permitió a los diferentes estados de la República Mexicana contar con instituciones de nivel superior, integrar a este ámbito la figura femenina y cambiar las formas de organización social, hasta llegar incluso a “confundir los límites institucionales de la expansión” (Ibidem:307).

Una vez que se llega a este momento histórico de la masificación educativa, en donde de acuerdo con Fuentes, O. (1983) el papel del gobierno federal era muy relevante en el financiamiento educativo, puede analizarse el contexto de los años 80, el cual estuvo caracterizado por la crisis económica del país; para tratar de representar esta realidad social se presenta las siguiente gráfica:

Gráfica I
Gasto Federal en Educación y Gasto en Educación Superior, 1983-1995



Fuente: Colorado A. 2004

En los años 80, se extinguen las lealtades masivas que promovía el Estado, ante su incapacidad de cumplimiento, y la educación deja de tener prioridad en la asignación de recursos, así que hubo un recorte en el gasto federal destinado a este sector, que en el caso de la educación superior fue del 38%. Aunque los programas y la matrícula de las instituciones superiores continuaron creciendo, no ocurrió lo mismo con el presupuesto federal.

También en estos años se reduce la expansión institucional en lo que respecta al sector público, contrariamente a lo que sucedió con el nivel privado, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Número de Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas

	1980	1990
Privadas	133 54%	216 58%
Públicas	113 46%	158 42%
Total	246 100%	374 100%

Fuente: De Garay, 1992. Cit en Casillas y De Garay, 1992:53

La diversificación de las opciones de formación para este nivel aumentó considerablemente, de 302 opciones en 1982 se pasó a 450 para 1990 (ANUIES 1990, en: Ibidem); se mantiene la tendencia a la regionalización y feminización de la matrícula, teniendo ésta un amplio crecimiento en el sector privado y disminuyendo en el sector público, como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Número de estudiantes por tipo de institución

	1980	1990
Privadas	98 934 13%	187 755 17%
Públicas	632 307 87%	890 436 83%
Total	731 297 100%	1 078 191 100%

Fuente: De Garay, 1992. Cit en Ibidem: 59

Un aspecto singular es el caso del cuerpo académico, pues en este período se mantuvo en crecimiento, entre 1982 y 1989 se abrieron 26, 998 nuevas plazas (Ibidem); estos datos permiten reflexionar acerca de la importancia que adquieren los docentes universitarios en la escena educativa del país. Sin embargo, de acuerdo a Casillas y De garay (1992) en la década de los 80, la educación superior sufre los deterioros de la crisis económica del país, pues en 1982 la actividad económica se reduce al 0.6% , situación que impacto en la estructura económica en todos los ámbitos, entonces el gobierno federal establece la llamada “política de estabilización y ajuste”, que por cierto no dio los resultados esperados y ocasionó una fuerte caída del poder adquisitivo hacia 1986, para esta fecha se aplica una

política de cambio estructural, en donde se establece un pacto de solidaridad económica a fines de 1987; con esta medida se controla exitosamente la inflación, lo cual permite al Presidente de México Carlos Salinas de Gortari, iniciar su periodo presidencial con un mejor escenario económico y por ende, con un contexto educativo esperanzado en los beneficios prometidos.

De 1988 a 1994 con la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se instaura en México el Plan Nacional de Desarrollo que promovió la renovación de la política educativa del país a través del Plan Nacional para la Modernización Educativa. Estas acciones tuvieron repercusiones significativas en las prácticas y funciones de los docentes, se expidió la Ley General de Educación que sustituyó la Ley Federal de Educación, enfocada para adecuarse a los requerimientos del Tratado de Libre Comercio suscrito con Estados Unidos y Canadá, tratado que se convirtió en el instrumento rector de la vida nacional. Todos los programas, incluido el educativo, giraron en torno a las exigencias derivadas de este instrumento.

En la reforma al Artículo 3°, entre otras cosas, se estipuló la promoción y atención a todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, así como la investigación científica y la difusión de la cultura, cumpliendo con el ordenamiento constitucional de preservar el carácter nacional, aunque en la práctica se dio un mayor impulso a la educación tecnológica(<http://www.senado.gob.mx>); este tipo de educación sin embargo, estaba ya instalada en los contextos educativos mexicanos pues teóricamente la tecnología educativa imperaba, sobre todo en los contextos de educación superior, y bajo ese enfoque se profesionalizaba a los formadores de formadores.

Otro acontecimiento que aumentó el reto educativo para los docentes, sobre todo a nivel superior, fue el hecho de que México ingresó a la OCDE en 1994 y hasta la fecha es el único país latinoamericano incorporado a esa organización multilateral. Creada en 1961, la OCDE se autodefine como un foro de consulta y coordinación intergubernamental en el que se discuten y analizan las políticas económicas, gubernamentales y de gestión social de los países miembros. La participación de

México en el organismo implicó la adopción de compromisos de liberalización de los mercados, pero también el acuerdo de observar y dar seguimiento a las recomendaciones de la organización en otras áreas de política pública, incluida la educación. (Rodríguez G. R., 2008).

De acuerdo a este mismo autor, desde antes de su ingreso formal a la OCDE México solicitó la realización de un examen sobre el sistema de educación superior. De hecho, el estudio respectivo, titulado “Exámenes de las políticas nacionales de educación, México: educación superior”, fue el primero de la serie de pruebas contratadas por el gobierno a los especialistas de la organización en diversas áreas de política y gestión, tales como ciencia y tecnología, salud, pensiones, sistema financiero, telecomunicaciones, energía y varios más.

En ese volumen, publicado hasta 1997, participaron como examinadores de la OCDE Claude Pair (Francia), John Mallea (Canadá), Wolfgang Mönikes (Alemania) y Eric Esnault, por el Secretariado de la OCDE. Asimismo, se integró un grupo de especialistas mexicanos para elaborar el reporte nacional correspondiente. Además de un diagnóstico general, el examen incluye una sección de recomendaciones, dentro de las cuales un subconjunto dedicado a los recursos financieros de la educación superior pública. (Ibídem)

Al respecto, el documento hace notar que las IES públicas “reciben del gobierno federal la mayor parte de sus recursos, (pero) los criterios que guían esta adjudicación no son ni claros ni públicos.”

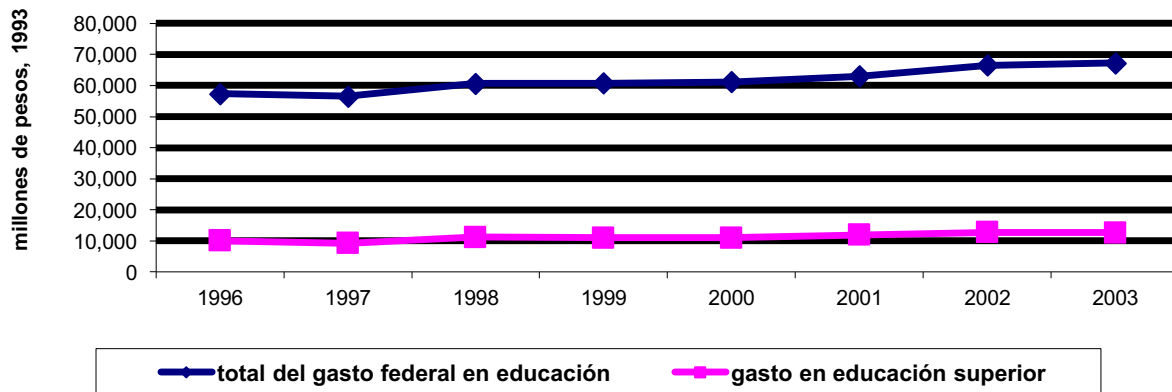
Por ello, añade el organismo, “resulta indispensable una corrección de los subsidios públicos pues las instituciones superiores (sic) no pueden seguir viviendo sólo de esos recursos: deberán buscar otros nuevos merced a la profundización de sus relaciones con la economía y la sociedad.” En tanto, se sugiere: “Revisar el procedimiento de adjudicación de montos federales a las instituciones: una parte determinada según reglas aritméticas simples, y una parte prevista en el marco del acuerdo formal plurianual entre la SEP y las IES (...)”. (Cit. En Ibídem).

En segundo lugar, se recomienda "acrecentar en forma sensible los recursos provenientes de la formación continua, de estudios e investigaciones para las empresas y los municipios, de la participación en el desarrollo local, y consagrar a tales actividades parte del tiempo de trabajo del personal".

Por último, se propone "encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de las becas" (págs. 239-240 cit. en *Ibíd*em).

Sin embargo, la situación no varió durante el mandato del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), el sector universitario y de educación pública superior detuvo su expansión ante la disminución del presupuesto federal en este rubro y el apoyo a la educación privada, con el argumento de mejorar la calidad de la misma, y para aplicar los proyectos impuestos por la economía de mercado. La siguiente gráfica muestra el recorte del gasto federal en apoyo a la educación:

Gráfica 2
Gasto Federal en Educación y Gasto en Educación Superior, 1996-2003



Fuente: Colorado A. 2004

La información presentada en la gráfica 2 muestra claramente el papel del gobierno en el financiamiento de la educación superior, y refleja el desamparo económico por el que tuvo que transitar la educación de este nivel de estudios. Este escenario tuvo consecuencias en la función docente de los académicos de educación superior, pues la exigencia y las altas expectativas sociales eran latentes pero los recursos y las condiciones eran limitantes.

Con el inicio del nuevo siglo y el cambio de gobierno bajo la presidencia de Vicente Fox Quezada (2000-2006), que además representó el triunfo de un partido de oposición (PAN) después de setenta años de presidentes priistas, muchos se reesperanzaron con respecto al rumbo de la educación en el país.

Por lo que respecta a la educación superior, Vicente Fox dio seguimiento a una serie de programas que dieron continuidad al sistema educativo de los dos sexenios anteriores, tales como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, PRONABES; el SEPCONACYT, para el fortalecimiento del posgrado nacional, el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en funcionamiento desde finales de 1996; el de Superación del Personal Académico, SUPERA-ANUIES, iniciado en el régimen de Salinas de Gortari; el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES, implantado desde 1995, el de Apoyo al Desarrollo Universitario, PROADU, creado en 1995 para la realización de programas de colaboración trilateral con Estados Unidos y Canadá y el PROMEP-SEIT-COSNET, iniciado en 1998, para apoyo a los profesores adscritos a los institutos tecnológicos dependientes de la SEP, para la realización de posgrados. (<http://www.senado.gob.mx>)

El Plan Nacional de Educación 2001-2006, al referirse a la Educación Superior, señala lo siguiente:

Se visualiza a la educación superior como “un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento.

También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población” (p. 160, disponible en www.sep.gob.mx)

Y en lo referente al gasto federal en educación se puede observar a través de los siguientes cuadros y gráficos que existió una tendencia al aumento durante este periodo presidencial:

Cuadro 5
Indicadores de gasto público en
Educación Superior en México 2000-2006

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006p/	Promedio 2001-2006
Millones de pesos de 2006	46,860	49,588	53,067	52,105	52,306	56,391	49,984	
Variación % real	6.0	5.8	7.0	-1.8	0.4	7.8	-11.4	1.3
% del PIB	0.58	0.62	0.65	0.63	0.61	0.64	0.55	0.62
% del Gasto Neto Total	2.6	2.7	2.8	2.6	2.6	2.7	2.5	2.7
% del Gasto Programable	3.7	3.8	3.8	3.5	3.6	3.6	3.6	3.6
% del Gasto en Desarrollo Social	6.2	6.2	6.4	6.3	6.0	6.2	5.7	6.0
% del Gasto en Educación	15.5	15.3	17.2	16.3	16.2	16.7	15.1	16.0
GPES por alumno								
Pesos de 2006	36,914	37,220	38,080	35,659	34,592	36,310	31,197	
Variación % anual real	2.8	0.8	2.3	-6.4	-3.0	5.0	-14.1	-2.6

Fuente: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados, LX Legislatura (Noviembre 2007: www.cefp.gob.mx)

Si bien se proyecta un aumento en el gasto público para la educación, parte de este gasto corresponde a subsidios extraordinarios que corresponden a los programas antes señalados, en relación a ello los datos oficiales señalan que:

Cuadro 6
Subsidio extraordinario Federal a Instituciones de
Educación Superior Públicas en México 2001-2006

Concepto	2001	2002	2003	2004	2005	2006p/	2006/2001
Total	-29.0	66.4	-7.9	-10.4	-17.8	4.8	1.0
• PIFI	-27.9	15.8	-7.1	-15.8	12.7	-4.9	-4.5
- FOMES	-34.7	27.8	-7.9	-6.8	-13.0	-4.9	-6.6
- PROMEP	-6.1	-6.9	-7.4	-6.8	-7.8	-4.9	-6.7
- PROADU	-11.6	-6.5	-7.9	-6.8	-5.2	-4.6	-7.1
- FIUPEA	---	40.3	22.8	-6.8	-8.3	-4.9	8.6
• PRONABES	---	114.5	12.1	3.9	4.3	-4.9	26.0
• INFRAESTRUCTURA	-47.3	13.2	-7.2	-9.0	8.7	-5.0	-7.8

Fuente: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados, LX Legislatura (Noviembre 2007: www.cefp.gob.mx)

Si bien la variación real, de acuerdo a las cifras oficiales resulta 1.0 en el periodo comprendido de 2001 a 2006, en realidad no es un dato que sea coherente con los retos planteados a la educación superior, en donde la demanda social por el acceso he dicho nivel educativo continuó en ascenso y aumentaron los requerimientos de renovación tecnológica, por mencionar algunos de los aspectos de importancia que requieren de financiación.

Esto se ve representado en la siguiente gráfica, en donde se señala la enorme distancia que ha existido entre el estado de financiamiento ideal para el logro de metas planteadas y el apoyo real que se ha recibido en gasto para educación superior:

Gráfica 3

Tendencia y escenario del gasto federal en educación superior en México 2000-2006



Fuente: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados LX Legislatura (Noviembre 2007: www.cefp.gob.mx)

En el último año de presidencia de Vicente Fox la cobertura nacional de educación superior quedó constituida de la siguiente forma:

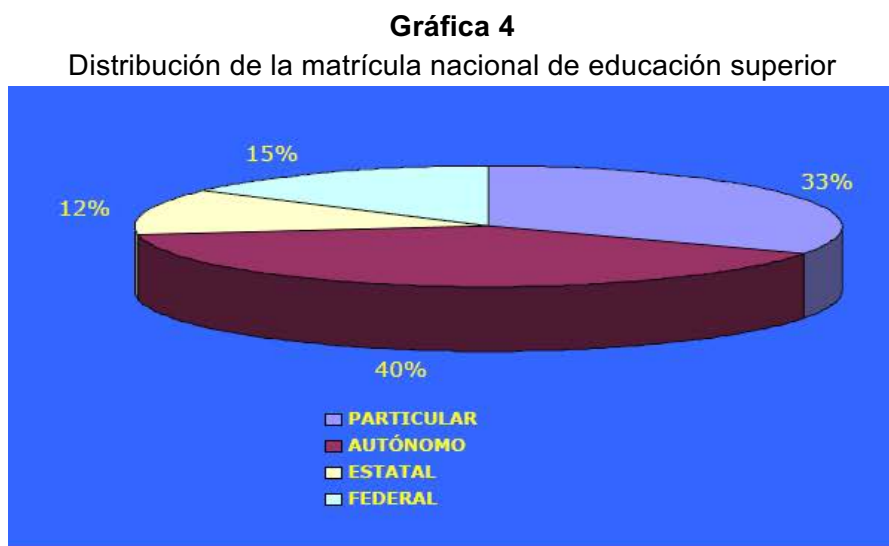
Cuadro 7

Cobertura Nacional de Educación Superior 2005-2006

NIVEL EDUCATIVO		TOTAL DE ALUMNOS
EDUCACIÓN SUPERIOR	LICENCIATURA UNIVERSITARIA, TECNOLÓGICA Y NORMAL	2 189 671
	TÉCNICO SUPERIOR	80 251
	ESPECIALIDAD	31 727
	MAESTRÍA	108 722
	DOCTORADO	13 458
TOTAL		2 423 829

Fuente: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados LX Legislatura (Noviembre 2007: www.cefp.gob.mx)

Así de 1, 078 191 estudiantes universitarios que se contaban en 1990 (Ver cuadro 4), solo 16 años después la población aumentó más del doble lo cual refuerza el argumento de la insuficiencia de recursos financieros, en lo que respecta a la distribución de matrícula este mismo periodo de tiempo se reportó oficialmente lo siguiente:



Fuente: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados
LX Legislatura (Noviembre 2007: www.cefp.gob.mx)

Esta gráfica deja clara la separación del gobierno en lo que respecta al sostenimiento de la educación superior y la relevancia que cobró la autonomía en este nivel educativo, esto analizado desde la perspectiva de la función docente, permite evidenciar el aumento en la carga de trabajo de los académicos sin una posibilidad de remuneración pertinente; asimismo fueron aumentado las normas y disposiciones a las que se debe apegar la práctica profesional en este nivel educativo, como evidencia de ello se tiene que en México hay firmados y vigentes 30 instrumentos internacionales, cuatro de ellos son Instrumentos Internacionales Multilaterales:

- A) La Carta de la Organización de los Estados Americanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de diciembre de 1951, en el artículo 49, inciso c) señala que: “La educación superior estará abierta a todos, siempre que, para mantener su alto nivel, se cumplan las normas reglamentarias o académicas correspondientes”. Firmado en la Ciudad de México el 19 de julio de 1974 y ratificado por el Senado de la República el 14 de mayo de 1975,
- B) El Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, fue publicado en el DOF el 29 de julio de 1975, tiene como objetivo fundamental el facilitar el ingreso de estudiantes de educación superior a instituciones de los países firmantes.
- C) Acuerdo en Materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudio, Títulos, Diplomas y Grados Académicos entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España, publicado en el DOF el 27 de diciembre de 1991, y
- D) Convenio de Reconocimiento Mutuo de Certificados de Estudio, Títulos y Grados Académicos de Educación Superior entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República de Colombia, firmado en la Ciudad de México el 7 de diciembre de 1998 y publicado en el DOF el 22 de abril de 2002.

Y los 26 restantes son Instrumentos Internacionales Bilaterales que pueden agruparse en las siguientes materias:

- A) Intercambio de Investigadores, profesores y estudiantes con :República de Panamá, República de Guatemala, El Salvador, Costa Rica, República Dominicana, República de Filipinas, República Federativa del Brasil, Belice, República de Honduras, Federación de Rusia, República de Eslovenia.
- B) Impartición de Conferencias relacionadas con la cultura, con República de Corea y República de Filipinas.

- C) Convalidación de estudios parciales o totales de cualquier grado de enseñanza, con República de Cuba, República de la India y República de Venezuela.
- D) Otorgamiento de becas, con República de la India, República Argentina Democrática y Popular, Gobierno Popular y Revolucionario de Granada, Jamaica, República de Chile, República de Bulgaria, República de Turquía, República de Moldova, República de Polonia, República de Trinidad y Tobago, República de Panamá, República de Bolivia y República de Eslovenia.
- E) Proyectos académicos conjuntos, con República de Moldova, Federación de Rusia y República de Eslovenia. (http://www.senado.gob.mx/content/sp/memoria/content/estatico/content/boletines/boletin_33-34.pdf).

Y en lo que se refiere a las disposiciones normativas del marco jurídico de México para la educación superior, ésta se pueden encontrar en primer término en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3ro en las Fracciones V, VII y en el artículo 75 Fracción XXV; La fracción V del artículo 3ro establece: “Además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”; mientras que la fracción VII del mismo precepto constitucional señala: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas...”.

A su vez, el artículo 75 en su fracción XXV, establece: “El Congreso tiene facultad para: “ establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica..., así como dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el

ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a este servicio público...”. A partir de esta normatividad base, se cuenta también con legislaciones secundarias que plantean las acciones de la Educación Superior en el país como la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley de Planeación, de donde se derivan los Planes Nacionales de Desarrollo, Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y la Ley de Ciencia y Tecnología.

Además de todas estas disposiciones normativas, la educación superior y el trabajo de sus académicos está en constante supervisión y evaluación, de acuerdo con Rodríguez G. R. (2008) en 2006 la OCDE hizo una segunda revisión de la educación superior en México, como parte de la serie de estudios denominada Thematic Review of Tertiary Education. Con el mismo título, y el subtítulo “México Country Note”, el estudio fue dado a conocer en noviembre de 2006. En éste participaron, como especialistas contratados por la OCDE, José Joaquín Brunner, Paulo Santiago, Carmen García Guadilla, Johann Gerlach, y Léa Velho. Por parte de las autoridades mexicanas, la Subsecretaría de Educación Superior, entonces encabezada por Julio Rubio Oca, organizó el informe nacional respectivo que, al cabo, se publicó con el título La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance (México, SEP y FCE, 2006).

El equipo revisor, tras reiterar recomendaciones de transparencia, racionalidad y eficiencia en la asignación de recursos fiscales a las instituciones de educación superior (IES), se detiene en la propuesta de medios para “expandir y mejorar” las opciones de becas y créditos para los estudiantes. Esa recomendación busca atender dos aspectos: mejorar la cobertura del sistema y abrir nuevas alternativa para el financiamiento del sistema en su conjunto.

En consecuencia, se propone expandir la cobertura del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (Pronabes) pero también, de manera complementaria, establecer un sistema de créditos reembolsables de escala nacional (págs. 62-64, cit. en Rodríguez G.R., 2008).

Finalmente cabe señalar que en mayo de 2007, el subsecretario de educación superior, el Doctor Rodolfo Tuiran señaló a los rectores de las Universidades y Centros de Investigación afiliados a la ANUIES en su discurso de inauguración del Foro de consulta “La educación superior en México: Análisis y perspectiva” que el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, había iniciado, por mandato de la Ley de Planeación, un proceso de consulta cuyos resultados contribuirían a alimentar la elaboración del Programa Nacional de Educación, 2007-2012. Dicha consulta se centró en torno a tres ámbitos interrelacionados: calidad educativa, pertinencia social, y financiamiento de las instituciones públicas. (http://ses4.sep.gob.mx/news/News_Discurso_Foro_Colmex28mayo2007.pdf)

Tuiran manifestó que la actual administración del presidente de México a cargo de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se ha comprometido a elevar la cobertura de la educación superior a un nivel de al menos 30 por ciento y alcanzar a uno de cada tres personas de entre 29 y 23 años con equidad, de manera que ninguna entidad federativa tenga una cobertura inferior a 20 por ciento en 2012.

La tarea inmediata será la de abrir espacios para acomodar un promedio de 80 mil estudiantes adicionales por año, lo que exigirá recursos crecientes para crear nuevas instituciones planteles de educación superior y ampliar los existentes. Asimismo, señala que será necesario aprovechar la capacidad instalada y combinar armoniosamente las diferentes modalidades educativas, incluida la expansión de la educación a distancia y la creación de un sistema nacional que regule la oferta de programas de esta modalidad y garantice su calidad.

De esta manera en la actualidad se demandan “mayores esfuerzos a favor de la calidad de la educación para lograr una inserción ventajosa en la economía del conocimiento”. (http://ses4.sep.gob.mx/news/News_Discurso_Foro_Colmex28mayo2007.pdf).

En relación a ello Tuiran comenta que para estimular la mejora continua en la calidad de la educación se han extendido gradualmente en el país las prácticas de autoevaluación, evaluación externa por pares, acreditación e incluso la realización de exámenes nacionales a los alumnos y egresados de los programas y que estas prácticas son consistentes con la idea de que aquello que no se evalúa, se devalúa, por lo que constituyen una manera efectiva de rendir cuentas a la sociedad.

Javier Mendoza Rojas, en el marco del foro de consulta para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señaló el estado actual de la educación superior abordando una serie de hechos:

1. *El financiamiento es uno de los problemas estructurales que aquejan a las IES públicas y ha sido un tema reiterado de agenda de organizaciones como la ANUIES desde hace más de cincuenta años. El problema se puede sintetizar en la inexistencia de una política de financiamiento y de instrumentos que garanticen objetividad, equidad y transparencia. Se requiere atender, de una vez por todas, este problema estructural que, sin embargo, no es lo sustantivo del quehacer de las instituciones; es un problema de orden adjetivo.*
2. *Existen inconsistencias, brechas y disparidades en el financiamiento público, reflejado en los indicadores de subsidio por alumno en las universidades (de 12 mil a más de 70 mil pesos en 2005) y en el trato diferencial a los subsistemas. Los estados participan de manera muy desigual en el financiamiento de las IES (de más de 50% a poco más de 10%).*
3. *Durante el anterior sexenio, 2003 fue el año con mayor porcentaje de gasto federal otorgado a educación superior respecto del PIB (funciones de educación superior y posgrado): 0.66%. Año con año ha oscilado: en 2006 fue del 0.58% y en 2007 con el presupuesto aprobado se estima en el 0.60%. No se alcanzaron las metas de financiamiento establecidas en la*

Ley General de Educación (destinar el 1% a investigación en las IES) y el 1% en el PRONAE 2001-2006 como gasto público (éste se estima en 2006, incluyendo al federal y el estatal), en 0.76%.

4. *Las universidades públicas estatales enfrentan un déficit financiero estructural derivado principalmente de los regímenes de pensiones, los adeudos con instituciones de seguridad social, la plantilla no reconocida y el esquema de prestaciones pactado en los contratos colectivos.*
5. *El subsidio ordinario es inercial y está destinado básicamente al pago de nómina. En el Ejecutivo y el Legislativo no se han seguido criterios académicos para su determinación y distribución. El subsidio extraordinario (destinado a programas de mejoramiento de la calidad: PROMEP, FOMES, PIFI, etc.), no han resuelto el problema financiero de las IES públicas y no está asociado al subsidio ordinario. El esquema del PIFI de competencia por recursos en función de la calidad, sin establecer simultáneamente medidas compensatorias, ha privilegiado a las universidades más consolidadas, produciendo un ensanchamiento de brechas.*
6. *Los salarios del personal académico mantienen un fuerte rezago y los diversos programas de estímulo han llevado a la individualización y dispersión de su trabajo.*
7. *Se ha incrementando el promedio de edad de los académicos, las plazas son insuficientes para incorporar nuevos académicos, y no existe una política nacional para la renovación de la planta académica, lo que acrecienta el problema de fuga de cerebros.*
8. *El número de plazas autorizadas de personal administrativo se ha mantenido estable desde hace más de una década. Las IES han contratado nuevo personal ante a la ampliación de la oferta y la creación de nuevos campus sin contar con el reconocimiento por parte de la SEP. (Mendoza R.,J., 2007).*

Ante esta serie de señalamientos plantea un conjunto de propuestas encaminadas a la mejora de este nivel educativo desde el marco del Plan Nacional de Desarrollo:

1. *Dar cumplimiento, como mínimo, a lo establecido en la Ley General de Educación para alcanzar las proporciones de financiamiento respecto del PIB (1% del PIB para investigación en las IES). Establecer una estrategia acordada entre la federación, los estados y las IES para lograr, en 2012, que la inversión pública en educación superior (federal, estatal y municipal), alcance el 1.5 por ciento del PIB, precisando los compromisos que corresponden a cada uno de los órganos de gobierno en el alcance de esta meta. En un esquema federalista, los estados con financiamiento a sus universidades por debajo de la media nacional deberán incrementar su participación.*
2. *Diseñar políticas flexibles para el financiamiento extraordinario que reconozcan la diversidad del sistema y la heterogeneidad de las IES. Articular los criterios para la distribución de este financiamiento con los criterios con que determine el subsidio ordinario, a fin de dar certeza a las IES y sus unidades académicas.*
3. *Diseñar programas de corto y largo plazo para la eliminación de los déficit de las universidades derivados de los sistemas de pensiones, de los adeudos financieros con instituciones de seguridad social y del pago de la plantilla no reconocida, a fin de asegurar su viabilidad financiera.*
4. *Diseñar estrategias para la recuperación gradual del salario del personal de las IES, su retiro digno y el reemplazo de la planta académica. Establecer nuevos esquemas de retribución salarial y de estímulo académico.*
5. *Fortalecer al PRONABES para ampliar la matrícula y apoyar a los estudiantes de bajos recursos.*

6. *Diversificar las fuentes de financiamiento de las IES, a partir de una más estrecha vinculación con su entorno social y productivo, sin descuidar su naturaleza académica y de bien público.*
(Mendoza R.,J., 2007)

Todas estas propuestas son pertinentes a la situación universitaria de actualidad en México, y en lo que respecta específicamente a la función docente se retoma el punto cuatro sobre todo en lo que hace a la recuperación de la dignidad profesional, que debe plantearse como un reto no sólo económico sino social, pues estas nuevas propuestas se convierten en políticas que han de operarse en los contextos educativos y es principalmente el académico quien ha de comprometerse con su ejecución y difusión, además de ser quien se somete al final del camino a la evaluación y exposición pública.

Sin embargo si es importante reconocer que muchos de los retos de innovación planteados a la educación superior sólo podrán realizarse con un sustento económico adecuado, al respecto, la evolución del gasto público en educación durante los años corrientes del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa reportan lo siguiente:

Cuadro 8

Evolución del gasto público en educación 2006-2008. Por niveles educativos

FUNCIÓN	2006		2007	2008	Variación Real	
	Aprobado	Ejercido	Aprobado	Proyecto	2007A/2006A	2008P/2007A
EDUCACIÓN	353,020.0	372,931.0	365,420.4	412,876.4	-0.5	9.2
OTROS SERVICIOS EDUCATIVOS	12,384.9	10,484.9	12,363.3	8,831.6	-4.0	-31.0
EDUCACIÓN BÁSICA	227,761.4	253,075.9	238,163.9	258,608.2	0.5	4.9
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	34,343.0	37,433.0	41,359.4	44,771.8	15.8	4.6
EDUCACIÓN SUPERIOR	45,974.3	50,418.5	54,256.9	59,284.6	13.5	5.6
EDUCACIÓN DE POSGRADO	4,009.9	4,182.8	3,659.9	4,616.3	-12.2	21.9
EDUCACIÓN PARA ADULTOS	5,694.9	5,584.7	4,183.2	6,033.4	-29.4	39.4
DESARROLLO CULTURAL/CULTURA	7,245.9	8,911.7	8,566.6	8,686.6	13.7	-2.0
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	751.2	747.2	1,001.1	1,245.4	28.1	20.2
APOYO A SERVICIOS EDUCATIVOS	14,854.4	2,092.2	1,866.2	20,798.6	-87.9	976.8
<i>Parida Informativa</i>						
CIENCIA Y TECNOLOGÍA, INCLUYENDO RAMO 38	8,859.2	8,611.7	9,330.6	11,053.9	1.3	14.5

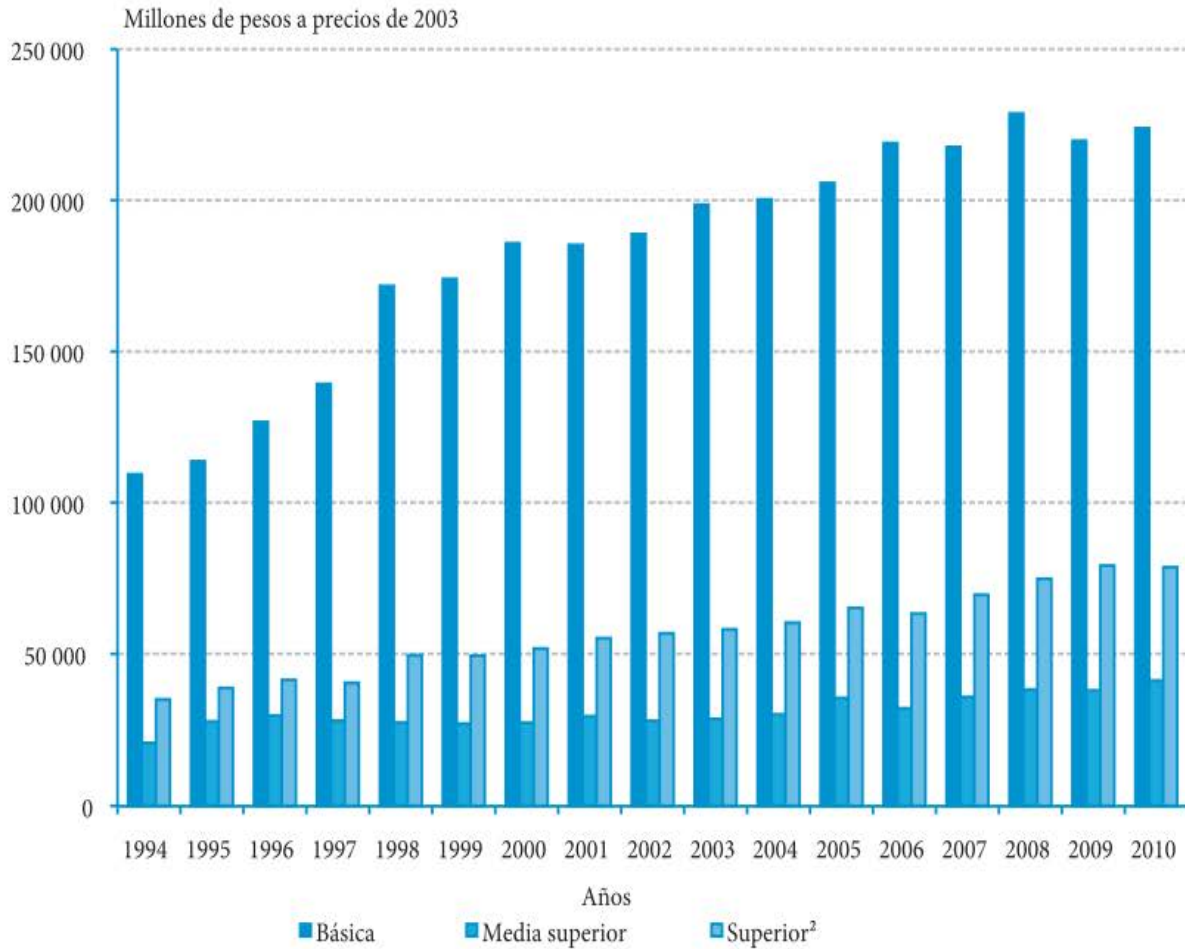
Fuente: Elaborado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la H. Cámara de Diputados con información de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2006; Presupuesto de Egresos de la Federación 2006-2007, y del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2008. SHCP.

Ya para el 2010 las cifras oficiales revelan la siguiente evolución:

Gráfica 5

Evolución del gasto público en educación 1994-2010. Por niveles educativos

Destino del gasto federal en educación por tipo educativo (1994-2010)
 (millones de pesos a precios de 2003)¹



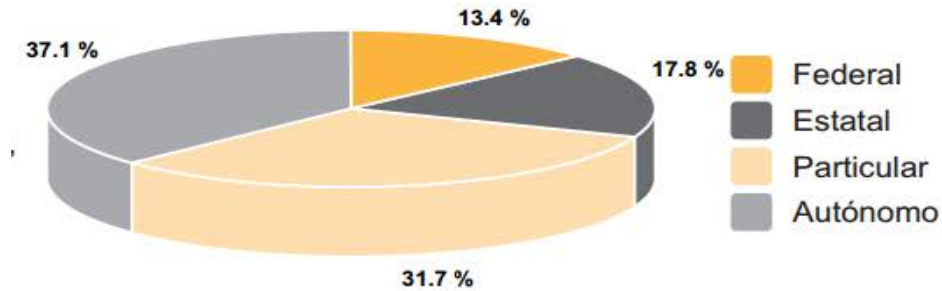
Fuente: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2010_AR03__a-vinculo.pdf

Como puede notarse se reporta un crecimiento en el gasto público pero si se analiza el tipo de sostenimiento se puede entender porque se reporta ese gasto:

Gráfica 6

Matricula escolarizada para el ciclo escolar 2011-2012

Por sostenimiento



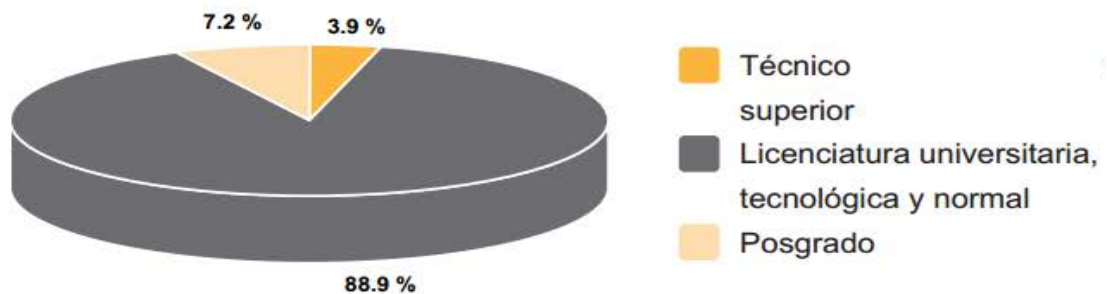
Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

Estas gráficas denotan el curso inevitable hacia la privatización que se ha sustentado en los dos periodos presidenciales del PAN. Si bien este ha sido un fenómeno generalizado, uno de los niveles que mayormente ha visto aparecer escuelas de corte privado es la educación superior, pues el aumento en la demanda de este servicio ha favorecido su proliferación. En el ciclo escolar 2011-2012 su distribución por tipo de servicio de nivel superior fue el siguiente:

Gráfica 7

Distribución de la matricula de nivel superior por tipo de servicio.
Ciclo escolar 2011-2012

Por tipo de servicio



Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

En lo que respecta a la cantidad y distribución de matrícula, docentes y escuelas, las estadísticas oficiales reportan lo siguiente:

Cuadro 9

Distribución de matrícula, docentes y centros educativos de Educación Superior por Entidad Federativa 2012 (primera parte)

Primera parte

ENTIDAD FEDERATIVA	TOTAL ¹						TÉCNICO SUPERIOR		
	Alumnos	Hombres	Mujeres	Docentes*	Escuelas**	Instituciones**	Alumnos	Docentes	Escuelas
Aguascalientes	38 930	19 323	19 607	4 962	44	30	3 307	463	6
Baja California	93 220	46 635	46 585	11 249	126	63	2 288	140	2
Baja California Sur	18 813	9 456	9 357	2 131	33	20	43	15	1
Campeche	25 028	12 750	12 278	2 195	67	37	1 779	199	6
Coahuila	84 403	44 991	39 412	8 978	136	86	6 734	644	11
Colima	19 919	9 825	10 094	2 338	53	18	501	63	2
Chiapas	74 415	38 158	36 257	7 157	171	106	2 033	112	4
Chihuahua	104 803	54 552	50 251	9 290	114	86	7 568	479	7
Distrito Federal	484 900	245 263	239 637	66 249	459	257	1 045	369	13
Durango	40 353	20 449	19 904	4 376	77	53	1 378	162	5
Guanajuato	105 455	52 398	53 057	12 764	231	137	7 252	809	15
Guerrero	57 288	27 265	30 023	4 166	130	77	2 559	223	5
Hidalgo	70 586	33 772	36 814	6 792	108	76	6 331	513	10
Jalisco	205 686	103 428	102 258	22 017	263	178	5 696	810	22
México	339 994	166 988	173 006	35 787	399	248	14 463	1 105	12
Michoacán	91 248	45 612	45 636	8 189	209	100	996	98	2
Morelos	47 807	23 360	24 447	6 155	99	73	1 644	215	2
Nayarit	29 021	14 213	14 808	2 461	41	28	4 286	331	6
Nuevo León	173 978	91 326	82 652	14 661	214	121	4 612	711	19
Oaxaca	60 500	30 116	30 384	5 494	113	77	563	35	1
Puebla	190 583	93 863	96 720	17 861	463	246	11 225	1 113	20
Querétaro	53 853	27 757	26 096	6 508	84	62	5 037	434	13
Quintana Roo	25 655	13 319	12 336	2 848	47	38	2 631	335	8
San Luis Potosí	63 495	31 666	31 829	5 489	88	55	1 379	203	4
Sinaloa	95 477	48 804	46 673	7 490	123	62	1 173	158	6
Sonora	97 758	50 415	47 343	8 592	141	54	5 785	604	11
Tabasco	66 578	34 181	32 397	5 639	70	49	3 066	305	5
Tamaulipas	111 047	57 316	53 731	9 036	184	90	6 168	403	11
Tlaxcala	27 670	13 073	14 597	2 831	59	46	967	63	1
Veracruz	166 556	86 096	80 460	15 702	356	188	4 480	283	19
Yucatán	58 775	30 065	28 710	5 709	119	81	3 308	274	7
Zacatecas	37 401	18 318	19 083	3 816	73	40	1 344	216	5
TOTAL NACIONAL	3 161 195	1 594 753	1 566 442	328 932	4 894	2 882	121 641	11 887	261

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

Cuadro 10

Distribución de matrícula, docentes y centros educativos de
Educación Superior por Entidad Federativa 2012 (segunda parte)

ENTIDAD FEDERATIVA	NORMAL LICENCIATURA			LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA			POSGRADO		
	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas
Aguascalientes	2 269	349	6	31 627	3 972	36	1 727	689	22
Baja California	2 927	453	17	81 765	9 699	92	6 240	1 050	67
Baja California Sur	1 485	194	5	16 447	1 619	24	838	366	15
Campeche	1 623	202	14	20 627	1 841	45	999	256	17
Coahuila	4 922	868	9	67 993	7 088	111	4 754	1 223	62
Colima	1 871	120	3	16 676	2 037	49	871	334	27
Chiapas	5 181	492	23	63 161	6 278	140	4 040	928	49
Chihuahua	3 372	300	5	87 138	7 910	94	6 725	1 192	57
Distrito Federal	7 224	1 090	25	415 194	54 675	329	61 437	10 823	297
Durango	4 110	430	10	32 162	3 723	55	2 703	477	39
Guanajuato	5 945	976	35	81 506	9 249	172	10 752	2 401	89
Guerrero	6 246	767	24	47 177	3 227	98	1 306	353	28
Hidalgo	2 787	260	10	58 300	5 565	90	3 168	809	42
Jalisco	4 582	758	28	180 312	17 318	195	15 096	2 296	106
México	8 509	1 483	43	296 983	29 923	328	20 039	5 284	168
Michoacán	6 209	458	17	80 315	6 706	162	3 728	1 028	67
Morelos	2 448	230	5	39 225	4 758	81	4 490	1 565	49
Nayarit	3 469	276	5	20 278	1 909	35	988	190	12
Nuevo León	6 522	749	11	146 271	11 402	154	16 573	3 102	108
Oaxaca	6 205	652	22	52 264	4 831	83	1 468	498	35
Puebla	9 725	928	38	153 214	13 812	377	16 419	2 483	146
Querétaro	2 486	227	7	42 104	5 111	60	4 226	996	43
Quintana Roo	1 254	119	5	20 770	2 324	38	1 000	329	17
San Luis Potosí	5 777	427	9	53 862	4 460	77	2 477	672	22
Sinaloa	2 275	233	3	89 884	6 975	119	2 145	413	31
Sonora	3 461	329	6	82 329	7 001	117	6 183	1 129	67
Tabasco	2 231	242	11	58 424	4 909	55	2 857	511	22
Tamaulipas	5 136	1 101	40	88 610	7 063	135	11 133	1 107	59
Tlaxcala	3 578	244	8	22 178	2 122	44	947	552	28
Veracruz	4 885	816	20	149 920	13 019	287	7 271	1 816	142
Yucatán	3 312	355	16	48 499	4 356	88	3 656	750	53
Zacatecas	1 744	201	6	31 628	2 979	57	2 685	652	40
TOTAL NACIONAL	133 770	16 329	486	2 676 843	267 861	3 827	228 941	46 274	2 026

Concluye

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas

A partir de Diciembre del 2012 Peña Nieto asumió la presidencia, entre los 266 compromisos firmados ante notario público se encuentra el 39 que decía: “Más jóvenes en la universidad: aumentar al menos a 45% la cobertura en educación superior”. (El Universal, 2016). Respecto a este compromiso en su tercer informe de gobierno dice que en el ciclo escolar 2014-2015 la matrícula ascendió a 4.8 millones de estudiantes, esto representa un incremento de 2.8% en relación al ciclo anterior.

INDICADOR DEL PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN, 2013-2018
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR^{1/}

Nivel educativo	Ciclo escolar		
	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Educación Media Superior	65.9	69.4	71.5
- Hombres	64.9	68.6	70.6
- Mujeres	66.8	70.2	72.3
Educación Superior	32.1	33.1	34.1
- Hombres	32.7	33.6	34.6
- Mujeres	31.6	32.7	33.7

^{1/} La periodicidad de este indicador es anual, por ciclo escolar. La tasa bruta de escolarización se refiere al número total de alumnos inscritos en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar, por cada 100 del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel.

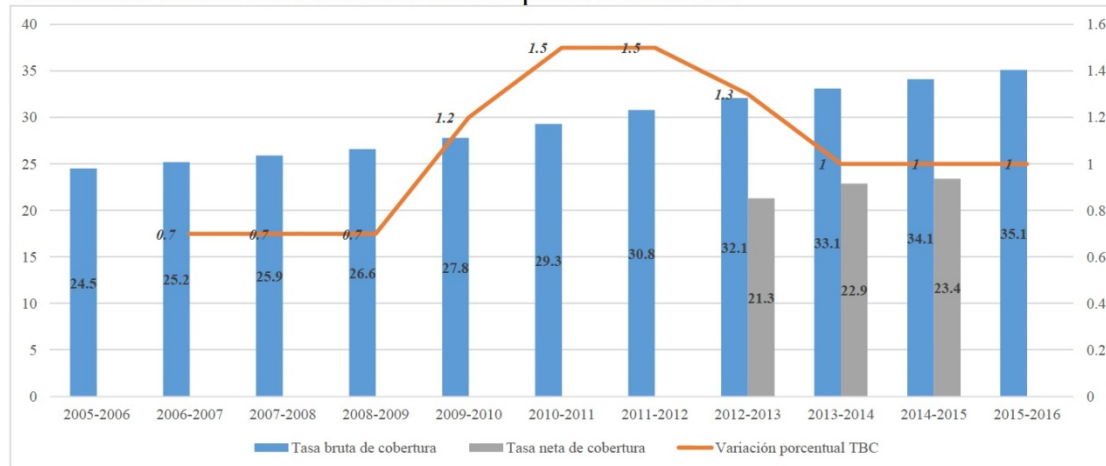
Fuente: Secretaría de Educación Pública.

González, Humberto (2015), en el blog de educación NEXOS menciona que “si revisamos la tendencia de crecimiento de la cobertura en educación superior correspondiente a la primera mitad de la administración de Peña Nieto, podemos ver que ésta ha sido mínima y ha permanecido estancada en un crecimiento anual de uno por ciento (véase gráfica). Lo anterior implica una disminución en el ritmo de

crecimiento comparado con algunos ciclos escolares bajo el gobierno calderonista e, incluso, dicho estancamiento es similar al presentado en los últimos años de la administración de Vicente Fox”.

González (2015) muestra una gráfica basada en las estadísticas presentadas en el tercer informe de gobierno y los datos corregidos por la ANUIES.

Crecimiento de la cobertura en educación superior 2005 a 2015



Fuente: ANUIES (2015). *Anuarios estadísticos*. Ciclo escolar 2014-2015/ Ciclo escolar 2013-2014/ Ciclo escolar 2012-2013. Revisado el 23 de noviembre, 2015. Tomado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> y Presidencia de la República. (2015). *3er. Informe de gobierno 2014-2015. Anexo estadístico*. Revisado el 23 de noviembre, 2015. Tomado de <http://www.presidencia.gob.mx/tercerinforme/>. Elaboración propia.

En donde se puede observar que para el 2018 no se alcanzara la meta del 40% de cobertura en educación superior. Esto nos deja dudas si el gobierno está dando datos fidedignos de lo que se ha logrado en materia educativa.

Aunado a esto analizando el contexto macroeconómico de México Marcial Reyes en el Reporte de investigación N°9 realizado en el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2015) “explica que el impacto de la reducción de los precios del petróleo ha reducido los ingresos de la nación, ejemplificando que cada reducción de un dólar en el precio del barril del petróleo, México pierde hasta 300 millones de dólares, es decir, unos 5,000 millones de pesos. (Financial Times)”.

Esta situación ha afectado la economía del país y pese al incremento significativo del gasto en educación en México de 2010 (492,094.7 millones de pesos) al 2016 (685,575.9 millones de pesos) aún es menor al presupuesto destinado del PIB nacional en años anteriores.

En la siguiente tabla se muestra el gasto en educación comparando el presupuesto 2015 contra el presupuesto del 2016:

Presupuesto público federal en México, para la Función Educación en ramos y por destino del gasto, 2015-2016. (Millones de pesos y variación real)					
	SF	2015 PEF	2016 PPEF	Diferencial	Diferencial
		Millones de pesos			%
1	Educación Básica	432,274.70	434,684.25	2,409.55	0.56
2	Educación Media Superior	80,189.01	90,283.73	10,094.72	12.59
3	Educación Superior	123,160.80	118,328.48	-4,832.32	-3.92
4	Posgrado	5,920.00	7,544.44	1,624.44	27.44
5	Educación para Adultos	5,388.65	5,577.00	188.34	3.50
6	Otros Servicios Educativos y Actividades Inherentes	30,673.00	28,800.31	-1,872.69	-6.11
4	Función Pública	383.92	357.75	-26.17	-6.82
TOTAL		677,990.08	685,575.95	7,585.87	1.12

Fuente: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). Reporte de Investigación N° 9 "Evaluación del Gasto Educativo en México". Octubre de 2015.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hkkSfcnpJsJ:www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/31549/158531/file/Reporte-9_Evaluacion%2520Gasto%2520Educativo.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

De los datos expuestos se puede observar que existe una “disminución de 3.92% para la Educación Superior” (CESOP, 2015). Esto provoca incertidumbre ya que al disminuir el presupuesto las instituciones estas se ven obligadas a buscar otros ingresos o dejar de brindar algunos servicios fundamentales para el desarrollo del alumno y del docente.

En la siguiente tabla se muestra la matrícula del Sistema educativo Nacional Escolarizado de Educación Superior:

Matrícula del Sistema educativo Nacional Escolarizado de Educación Superior			
Tipo educativo	Ciclo escolar		
		2013-2014	2014-2015
Educación Superior		3,419,391	3,515,404
Publico		2,372,637	2,474,541
Privado		1,046,754	1,040,863

Elaboración: Propia.

Fuente: Secretaria de Educación Pública. 3er Informe de Labores. Agosto de 2015. 2014-2015.

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf

Se puede observar que el peso relativo de educación superior respecto de la matrícula total en el ciclo escolar 2014-2015 fue de 9.8%.

En lo que respecta a las cifras estimadas de abandono escolar, reprobación y eficiencia terminal para el ciclo escolar 2014-2015 de Educación media superior y Superior la SEP muestra lo siguiente:

Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, Ciclos escolares 2012-2013 a 2014-2015.

Indicador Educativo	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Educación Media Superior	4,443,792	4,682,336	4,813,165
Absorción	100.9%	105.6%	100.7%
Abandono escolar	14.3%	13.4%	12.4%
Reprobación (considera regularizados)	14.7%	14.7%	14.5%
Eficiencia terminal	63.0%	63.2%	63.3%
Cobertura escolarizada (15 a 17 años)	65.9%	69.4%	71.5%
Educación Superior	3,300,348	3,419,391	3,515,404
Absorción	85.9%	74.8%	76.4%
Abandono Escolar	7.2%	8.0%	7.1%
Cobertura (no incluye posgrado) (18 a 22 años)	28.6%	29.4%	30.1%
Cobertura total (no incluye posgrado) (18 a 22 años)	32.1%	33.1%	34.1%

Elaboración: Propia.

Fuente: Secretaria de Educación Pública. 3er Informe de Labores. Agosto de 2015. 2014-2015.

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf

En la tabla se refleja que 30 de 56 jóvenes que se inscribieron al bachillerato deciden ingresar a la licenciatura, de estos 30 sólo 21 concluyeron el ciclo escolar 2014-2015. En seguida se mostrará las cifras estimadas de la matrícula en educación superior durante el periodo 2013-2015:

Matricula de Educación Superior por Nivel y Modalidad

Nivel Educativo	2013-2014			2014-2015		
	Total	Escolarizada	No escolarizada	Total	Escolarizada	No escolarizada
Total	3,882,625	3,419,391	463,234	4,032,992	3,515,404	517,588
Técnico superior	152,708	147,644	5,064	170,556	159,703	10,853
Educación normal	132,205	132,205		121,342	121,342	
Licenciatura universitaria y tecnológica	3,303,128	2,910,341	392,787	3,427,097	2,997,266	429,831
Especialidad	50,236	44,769	5,467	52,478	46,950	5,528
Maestría	208,262	155,077	53,185	222,380	158,779	63,601
Doctorado	36,086	29,355	6,731	39,139	31,364	7,775

Fuente: Secretaría de Educación Pública. 3er Informe de Labores. Agosto de 2015. 2014-2015.

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf

En el ciclo escolar 2014-2015 en el nivel de licenciatura se ve reflejado un aumento de 123,969 mil alumnos respecto al ciclo anterior.

De esta manera puede verse que en la actualidad, la educación superior, enfrenta nuevos retos derivados de las también nuevas políticas gubernamentales, se pide a este subsistema calidad y eficacia y se manejan selectivamente los recursos financieros, se aplican a los docentes universitarios políticas de incentivos basadas en la productividad del trabajo académico; hay nuevas relaciones entre el Estado y las universidades, se pactan metas, contratos, evaluación, y por supuesto, financiamiento. Los objetivos de la calidad y rendimiento han propagado nuevas culturas de evaluación, por lo que ésta se ha vuelto el tema central de las políticas de educación superior de fines del siglo XX.

2.2 La educación superior veracruzana.

Veracruz es uno de los estados más importantes de la República Mexicana, cuenta con una gran riqueza cultural y ambiental, sin embargo la calidad de vida de sus habitantes no ha alcanzado niveles que puedan considerarse los óptimos, existen regiones muy marginadas principalmente en los aspectos económicos, de salud, vivienda y educación.

En lo que hace al ámbito educativo desde años atrás, se observa en Veracruz un creciente aumento en el número de instituciones privadas de nivel superior, ya que la educación pública no alcanza a cubrir la también creciente demanda de matrícula.

De acuerdo con datos proporcionados la Universidad Veracruzana, en 1999 existían en Veracruz: la Universidad Veracruzana, dos universidades pedagógicas, siete universidades privadas, diez institutos tecnológicos, catorce escuelas normales y dieciséis institutos, centros y escuelas públicas y privadas, (www.uv.mx/informacióngeneral. consultado en noviembre de 2003) y aunque estas instituciones de educación superior (IES) formaban el Sistema Estatal de Educación Superior, en realidad no se encontraban vinculadas entre sí, cada una funcionaba de modo independiente sin establecer canales de comunicación ni de interacción interinstitucional, situación que no ha cambiado con respecto a la nueva conformación del sistema.

También en 1999 el c. Gobernador Constitucional del Estado, Licenciado Miguel Alemán Velazco (1998-2004) hizo público el Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004 (PROVEC) que se fundamentó en el Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004, en él las autoridades del Estado se propusieron reformar la educación para lograr que ésta respondiera a las necesidades y demandas de la sociedad veracruzana así como a los planteamientos del Plan Nacional de Educación y de los organismos internacionales; el modelo de transformación

socioeducativa propuesto se basó en tres ejes conductores, la reestructuración institucional, la renovación del pacto social y la vigencia de la justicia social (SEC,1999:18)

El PROVEC señaló que buscaría mejorar la calidad de los servicios educativos con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los veracruzanos; se describe como un proyecto que quiere no sólo educar o enseñar encerrados entre cuatro paredes, sino que pretende trascender e involucrar a la sociedad en su conjunto.

Esta propuesta de reforma educativa plantea que la “nueva educación” debe estar centrada en la formación humana integral y en el despliegue de la inteligencia. De esta manera el modelo educativo partió de una revolución conceptual en educación en donde se buscó humanizar con base en el restablecimiento de los sistemas de relaciones humanas, pues se parte de la realidad actual que manifiesta deterioro en las relaciones humanas (Ibídem).

Una de las estrategias que plantea el programa es la de “buscar la unificación de propósitos, la correlación de fuerzas, la interacción y comunicación que haga de toda la estructura educativa y cultural, un sistema, donde cada subsistema y sus elementos interactúen ordenados a un mismo fin” (Ibídem: 33); para cumplir con ello una de las decisiones derivadas del eje de la reestructuración institucional fue el de “Reforzar la vinculación entre los niveles educativos y los servicios que ofrecen, tanto públicos como privados” (Ibídem).

Esta promesa fue alentadora ya que como se comentó anteriormente en el Estado de Veracruz, se evidencia un problema de comunicación e interrelación entre las instituciones educativas de nivel superior.

En lo que respecta al nivel superior, este documento plantea como parte de las decisiones derivadas del eje de renovación del pacto social la de “Promover Proyectos de Formación para el Trabajo reforzando la vinculación entre el sistema educativo y el sector productivo” (Ibídem: 34).

Asimismo en las decisiones derivadas del eje vigencia de la justicia social plantea que se debe “Diseñar con la participación de la sociedad modelos educativos acordes a las necesidades locales, municipales y regionales” e “Impulsar la integración de nuevas Casas de Cultura y Centros Comunitarios de Cultura, consolidando el trabajo de los ya existentes” (Ibidem:35).

La estructura del modelo educativo que propone el PROVEC puede concentrarse en doce compromisos, derivados todos ellos de las doce acciones necesarias para materializar los tres ejes de intervención (Ver esquema 1).

Es relevante ver en el concentrado de acciones y compromisos como las autoridades educativas hacen la recomendación de crear nuevos modelos flexibles de atención educativa, particularmente para la educación media y superior con base en la innovación del sistema, ello resulta relevante toda vez que sirvió como sustento de acción para la Universidad Veracruzana en 1999.

Asimismo, este hecho sirve para señalar la necesaria participación de los académicos involucrados en estas propuestas de cambio, situación que no está señalada de modo explícito en el escrito, solo se hace alusión a la necesidad de un destacado desempeño que genere productividad, pero lo que se refiere a la remuneración o mejora económica se ve sólo como una promesa general que se supone ha de impactar a todos los participantes en la medida de los propios resultados.

A partir del año 2004 con el gobierno de Fidel Herrera Beltrán se señala en el Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010 que la educación y la cultura son de las más altas prioridades para el gobierno del estado ya que representan la mejor inversión social y la principal plataforma de desarrollo que permiten el aumento de la productividad, la constante innovación, la mejora de salarios y reducen la emigración.

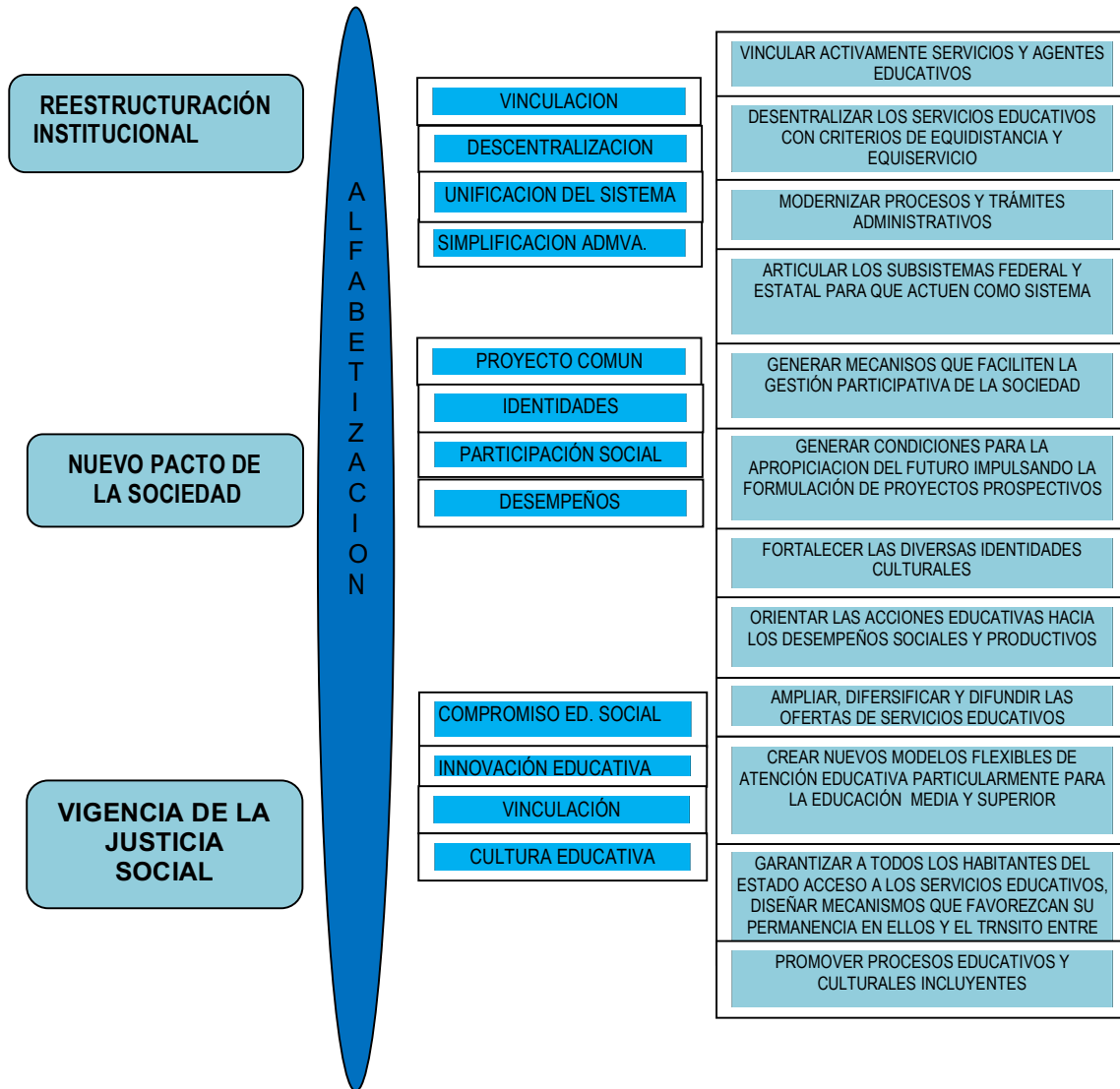
Un tema relevante del diagnóstico que se le hizo al sistema educativo veracruzano es el del rezago, ante lo cual el Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010 (p.100) señala que es necesario contar con planes y programas de estudio actualizados que les permitan a los egresados de la educación superior, media superior y técnica enfrentar las demandas del mercado laboral; y que para ello se requiere de la mejora de la planeación educativa, de los gastos en infraestructura, del equipamiento y tecnología y de la capacitación y actualización de los docentes.

Por lo tanto, puede verse que el discurso oficial gira en torno a la denominada calidad educativa, que implica que el docente sea un profesional capacitado, actualizado y comprometido con varias responsabilidades y funciones además de las propiamente didácticas, hecho que requiere necesariamente de nuevas conceptualizaciones al respecto de la figura y rol del docente

El siguiente esquema sintetiza las propuestas plasmadas en el plan de trabajo:

Esquema 1

Compromisos y acciones para la materialización de la
Reforma Educativa del Estado de Veracruz 1999-2004



Creación propia. Fuente: SEC (1999:36)

El documento también señala el papel prioritario de la investigación y evaluación educativa como sustento para la toma de decisiones, ya que estas dos acciones permiten la obtención de información actualizada que indique el desempeño del quehacer educativo y que sea accesible para toda la sociedad.

De los objetivos que plantea alcanzar, los relacionados directamente con el nivel superior son los siguientes:

- Impulsar la educación para la competitividad en la UV
- Renovar todos los niveles y modalidades educativas (...). En la renovación de los niveles medio superior, superior y técnico, también habrá que renovar los valores y destrezas del ciudadano futuro.
- Modernizar la educación superior para que sus egresados cuenten con conocimientos disciplinarios, transdisciplinarios y destrezas para la innovación tecnológica y la investigación, que sean capaces de asumir liderazgos y trabajar en equipo y se conviertan en un agente activo del desarrollo de la comunidad. (p.102)

Las líneas estratégicas que plantea son: fortalecimiento y aseguramiento de la calidad, modernización de la gestión, ampliación de la cobertura, recreación y deporte, y desarrollo cultural. Señala también una serie de acciones prioritarias, de entre ellas, las relacionadas con la educación universitaria son:

- Capacitar, actualizar y formar docentes en enfoques métodos y tecnologías educativas innovadoras.
- Implantar en el nivel medio superior y superior, planes, programas y sistemas de acreditación escolar que adecuen la formación y oferta de estudios en concordancia con las condiciones cambiantes del conocimiento disciplinario e interdisciplinario y del empleo.
- Reformar los planes, programas y sistemas curriculares de educación media superior y superior que permitan aprendizajes progresivos, escalables y alternativos para la adquisición de competencias laborales y de habilidades para el aprendizaje por toda la vida.
- Implantar un sistema estatal en red de servicios educativos, de información y de apoyo académico, basado en prototipos, estándares y especificaciones

compatibles entre si, para facilitar la operación de nuevos enfoques y prácticas educativas.

- Modernizar la infraestructura con el objeto de adecuarla a prácticas innovadoras y lograr su uso óptimo.
- Articular mecanismos y programas de evaluación y promoción del desempeño docente con mediciones de valor agregado educativo por educando, aula y plantel.

Al respecto de lo anterior hay que resaltar lo que refieren el primer y último de los puntos, que son los que hacen alusión a la figura del docente, y como puede verse el discurso nuevamente está dirigido al compromiso formativo que debe adquirir en función de las innovaciones estructurales y al sometimiento que tener frente a la diversidad evaluativa de su función.

Como resultado del proceso de reingeniería administrativa realizada por el Gobierno del Estado de Veracruz fue incorporada a la Secretaria de educación la Dirección General de educación Universitaria (DGEU) que representa un “espacio específico que permita vincular instituciones, padres de familia, alumnos, maestros, investigadores y, en general, a todos aquellos interesados en la oferta educativa, servicios y en el desarrollo de la educación universitaria en el estado de Veracruz” (<http://www.dgeu.gob.mx/>).

La Secretaria de Educación Veracruzana mediante la Subdirección de Estadística hace públicas la siguiente estadística de la educación superior, en lo que se refiere a matrícula, docentes y programas entre 2006 y 2007:

Cuadro 10

Distribución de Programas, matrícula y docentes de
Educación superior en Veracruz 2006-2007

NIVEL	PROGRAMAS	DOCENTES	ALUMNOS
TÉCNICO SUPERIOR UNIV.	23	139	1,766
LICENCIATURA	1,009	12,629	144,500
ESPECIALIDAD	58	61	810
MAESTRÍA	214	776	6,784
DOCTORADO	27	24	551
NORMAL	54	737	4,958
TOTALES	1,385	14,366	159,369

FUENTE: Subdirección de Estadística, SEV. 2006-2007(<http://www.dgeu.gob.mx>)

De acuerdo a la información que proporciona el cuadro puede verse el enorme aumento de programas de licenciatura, esto en consecuencia de la también creciente apertura de instituciones de educación superior de carácter particular, pues de 47 que existían en 1999 la cifra aumentó más del triple, pues hacia 2011 se cuenta con 157 (<http://www.dgeu.gob.mx/directorio.htm>), distribuidas en 33 municipios de las 10 regiones:

Cuadro 11

Distribución de Instituciones particulares de educación
superior universitaria en Veracruz 2011

Regiones	Municipios	No de instituciones
Huasteca Alta	Panuco	1
	Tantoyuca	4
Huasteca Baja	Álamo	2
	Chicontepec	1
	Tuxpan	1
Totonaca	Papantla	1
	Poza Rica	9
Nautla	Atzalan	1
	Martínez de la Torre	2
	Tlapacoyan	1
Capital	Altotonga	1
	Perote	1
	Rafael Lucio	1
	Xalapa	49
	Boca del Río	6

Sotavento	La antigua	1
	Manlio F. Altamirano	1
	Medellín de Bravo	1
	Veracruz	31
De las Montañas	Camerino Z. Mendoza	1
	Córdoba	6
	Coscomatepec	1
	Fortín	1
	Huatusco	1
	Orizaba	5
Papaloapan	Cosamaloapan	1
	Tierra Blanca	1
	Tlacotalpan	1
	Tres Valles	2
Los Tuxtlas	San Andrés Tuxtla	1
Olmeca	Acayúcan	1
	Coatzacoalcos	15
	Minatitlán	5
Totales: 10		33
		157

Fuente: <http://www.dgeu.gob.mx/directorio.htm>

Con relación a las cifras del cuadro 10, la distribución de los docentes por nivel y sostenimiento durante el mismo año es el siguiente:

Cuadro 12

Distribución de docentes de educación superior
por nivel y sostenimiento 2007-2011

NIVEL	ESTATAL	AUTÓNOMO	PARTICULAR	FEDERAL	FEDERALIZADO
LICENCIATURA	1020	4462	5633	1295	219
MAESTRIA	97	149	446	84	
DOCTORADO		24			
ESPECIALIDAD		42	19		
TSU	134		5		
NORMAL	351		337		49
TOTAL POR SOSTENIMIENTO	1,602	4,677	6,440	1,379	268

FUENTE: Subdirección de Estadística, SEV. 2006-2007(<http://www.dgeu.gob.mx>)

Al respecto de la información puede señalarse que se observa el mismo fenómeno que a nivel nacional, la mayor parte del gasto en educación superior se hace por sostenimiento autónomo y por los particulares.

Esta situación se ha mantenido en los últimos años, en lo que se refiere al gasto y sostenimiento de este nivel educativo, lo más importante de este punto sería señalar que no hay una regulación en cuanto a costos internos de las instituciones de la oferta privada, por ejemplo, no todas cobran lo mismo de colegiatura y no todas pagan lo mismo a los maestros.

El análisis de la matrícula, cuerpo docente y número de escuelas en el estado de 2007 a 2012 reporta los siguientes datos para cada uno de los tipos de oferta educativa:

Cuadro

Matrícula, cuerpo docente y número de escuelas de la Educación Normal
Del 2007 al 2012 en Veracruz

Educación normal

Concepto	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Matrícula (alumnos) ^{1/}	4,872	4,832	4,890	4,822	4,885
Por tipo de control					
Estatad	2,135	2,086	2,121	2,051	2,099
Federalizado	505	519	513	508	514
Particular	2,232	2,227	2,256	2,263	2,272
Por tipo de servicio					
Preescolar	1,776	1,754	1,773	1,753	1,744
Primaria	1,467	1,507	1,486	1,456	1,459
Secundaria	873	833	798	774	810
Especial	428	393	395	391	399
Física	328	345	438	448	473
Maestros	735	682	688	730	817
Por tipo de control					
Estatad	359	352	352	400	472
Federalizado	51	46	53	48	53
Particular	325	284	283	282	292
Por tipo de servicio					
Preescolar	193	541	534	606	683
Primaria	407	47	49	54	57
Secundaria	121	84	92	58	68
Especial	0	0	0	0	0
Física	14	10	13	12	9
Escuelas (Instituciones)	18	18	18	18	18
Por tipo de control					
Estatad	4	4	4	4	4
Federalizado	2	2	2	2	2
Particular	12	12	12	12	12

Fuente: http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

Considerando que existen en Veracruz Escuelas de Educación Normal de carácter público, la demanda para estudiarlas es muy alta, pero como puede notarse en el cuadro de datos es mayor la cantidad de escuelas particulares existentes. Véanse ahora los datos que se reportan en relación a los Institutos Superiores y Universidades Tecnológicas:

Cuadro

Matrícula, cuerpo docente, número de escuelas y becas de Institutos Superiores y Universidades Tecnológicas del 2007 al 2012 en Veracruz

Concepto	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Matrícula (alumnos) ^{1/}	20,431	23,808	29,498	37,093	43,538
Por Universidad					
Institutos Tecnológicos	18,722	21,354	26,119	32,765	38,043
Universidades Tecnológicas	1,709	2,171	3,008	3,942	4,954
Universidades Politécnicas		283	371	386	541
Maestros ^{2/}	892	1,032	1,156	1,315	1,475
Por Universidad					
Institutos Tecnológicos	759	863	961	1,068	1,170
Universidades Tecnológicas	133	154	168	219	272
Universidades Politécnicas		15	27	28	33
Escuelas (Instituciones)	19	25	25	25	25
Institutos Tecnológicos Estatales	16	21	21	21	21
Universidades Tecnológicas	3	3	3	3	3
Universidad Politécnica		1	1	1	1
Becas	11,205	13,220	13,948	12,501	13,095
Excelencia	801	1,068	1,276	908	1,015
PRONABES	10,404	12,152	12,672	11,593	12,080

Notas 1 y 2: incluye matrícula y docentes de maestría

Fuente: http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

Si bien el número de instituciones no ha tenido un aumento desde el 2008, la matrícula estudiantil y el número de docentes a cargo si ha ido en aumento. Cabe destacar el papel de las becas otorgadas, pues representan fugas económicas al país. Dentro de la oferta de educación superior del estado se encuentra el Colegio de Veracruz que reporta los siguientes datos:

Cuadro

Matrícula, profesores y programas del Colegio de Veracruz del 2008 al 2012 en Veracruz

Concepto	2008	2009	2010	2011	2012 ^{p/}
Matrícula (alumnos)	77	61	60	71	95
Profesores	17	24	22	23	22
Profesores - investigadores ^{1/}	11	13	14	14	12
Profesores visitantes	0	0	0	0	0
Profesores de asignatura	6	11	8	9	10
Programas ofertados	4	4	4	4	4
Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	1	1	1	1	1
Maestría en Desarrollo Regional Sustentable	1	1	1	1	1
Maestría en Relaciones y Negocios Internacionales	1	1	1	1	1
Doctorado en Ciencias	1	1	1	1	1
Investigaciones	10	10	11	14	12
Libros y revistas publicados ^{2/}	11	14	13	5	5
Tesis concluidas	7	4	7	7	15
Eventos ^{3/}	31	40	40	45	40

1/ Diez pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

2/ Libros, revistas, cuadernos COLVER y colección del A, B, C de la Administración Pública Municipal en Veracruz.

3/ Se refiere a coloquios, seminarios, talleres, foros, mesas redondas, cursos, simposios, conferencias, presentaciones de libros y ciclo de cine.

p/ Cifras preliminares al 31 de octubre.

Fuente: Secretaría de Educación de Veracruz. El Colegio de Veracruz.

Fuente:http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

Finalmente se presentan los datos correspondientes al tipo educativo de nivel superior con mayor demanda, el de licenciatura:

Cuadro
Matrícula, cuerpo docente y número de escuelas de Licenciatura
del 2007 al 2012 en Veracruz

Concepto	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Matrícula (alumnos)	151,882	160,019	171,325	194,820	211,273
Por tipo de control					
Estatal	23,339	26,728	32,648	56,451	69,122
Federal	19,969	19,821	21,010	20,536	20,616
Federalizado	2,509	2,948	3,146	3,590	3,702
Particular	55,995	58,147	58,434	56,523	58,199
Autónomo	50,070	52,375	56,087	57,720	59,634
Por áreas de la ciencia					
Exactas y naturales	2,144	2,172	3,258	3,492	3,684
Médicas	10,698	11,617	11,340	13,126	14,120
Agropecuarias	2,997	3,379	3,605	4,106	4,769
Sociales y administrativas	56,850	60,533	61,457	71,406	79,360
Ingeniería y tecnología	54,174	57,599	65,086	72,429	76,437
Educación y humanidades	25,019	24,719	26,579	30,261	32,903
Por campos de formación académica					
Educación	n.a.	n.a.	n.a.	23,213	25,212
Artes y humanidades	n.a.	n.a.	n.a.	6,796	7,337
Ciencias sociales, administración y derecho	n.a.	n.a.	n.a.	73,024	79,953
Ciencias naturales, exactas y de la computación	n.a.	n.a.	n.a.	11,074	10,632
Ingeniería, manufactura y construcción	n.a.	n.a.	n.a.	61,214	66,525
Agronomía y veterinaria	n.a.	n.a.	n.a.	3,853	4,499
Salud	n.a.	n.a.	n.a.	12,902	13,840
Servicios	n.a.	n.a.	n.a.	2,744	3,275
Por tipo de servicio					
Universitaria	114,252	119,922	127,274	142,364	154,046
Tecnológica	37,630	40,097	44,051	52,456	57,227
Maestros	13,249	13,418	16,574	17,199	20,648
Por tipo de control					
Estatal	1,243	1,403	3,758	4,450	6,342
Federal	1,314	1,318	1,487	1,427	1,368
Federalizado	210	230	232	225	234
Particular	6,168	6,319	6,975	6,993	7,330
Autónomo	4,314	4,148	4,122	4,104	5,374
Escuelas (instituciones)	136	145	154	157	165
Por tipo de control					
Estatal	22	28	28	30	30
Federal	8	8	12	8	8
Federalizado	3	3	3	3	3
Particular	102	105	110	115	123
Autónomo	1	1	1	1	1

Nota: n.a. se refiere a "no aplica"

Fuente: http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

Nótese la desbordante cantidad de instituciones de corte particular y por tanto la cantidad de docentes que en ellas operan y todo en respuesta a la masificación de la matrícula.

Otra posibilidad de estudios de nivel superior la constituye la Universidad Pedagógica Veracruzana, una de sus acciones principales es la de profesionalizar a los docentes insertos en el sistema educativo que no cuentan con perfil educativo de origen.

Cuadro
Matrícula de la Universidad Pedagógica Veracruzana del 2007 al 2012

Programas	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012 ^{1/}
Licenciatura	2,789	2,862	2,460	1,902	1,656
Licenciatura en Educación, Plan 1994	208	173	0	0	0
Licenciatura en Educación, Plan 1994 (dos años y medio)	71	55	0	0	0
Licenciatura en Educación	0	0	88	20	0
Licenciatura en Educación Física, Plan 1996	42	63	97	116	108
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Rural e Indígena, Plan 2000	2,468	2,571	1,788	902	504
Licenciatura en Educación Primaria	0	0	33	0	0
Licenciatura en Educación Básica, Plan 2009	n.a.	n.a.	454	864	1,044
Posgrado	247	192	269	424	478
Especialidad en Investigación Educativa	0	0	13	23	17
Especialidad en Competencias para la Docencia en Educación Superior	0	0	0	32	38
Maestría en Educación	44	39	53	33	42
Maestría en Educación Básica	148	136	133	121	125
Maestría en Desarrollo Infantil	55	0	25	79	91
Maestría en Docencia para Educación Superior	n.a.	17	16	0	0
Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo	0	0	29	136	165
Formación Continua	408	363	747	1003	890
Diplomado en Desarrollo de Competencias para la Docencia en el Jardín de Niños	134	60	120	75	112
Diplomado en Desarrollo de Competencias para la Docencia en la Escuela Primaria	182	287	627	903	778
Diplomado Comunidad de Indagación: Filosofía para Niños	30	0	0	0	0
Diplomado en Necesidades Educativas Especiales	22	16	0	25	0
Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe	40	0	0	0	0
Total	3,444	3,417	3,476	3,329	3,024

1/ Cifras a agosto.

n.a. No aplica.

Fuente: Secretaría de Educación de Veracruz, Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. Universidad Pedagógica Veracruzana.

Fuente: http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

Y finalmente se presenta la información referente al nivel de posgrado:

Cuadro
Matrícula, cuerpo docente y número de escuelas de Posgrado
del 2007 al 2012 en Veracruz

Concepto	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Matrícula (alumnos)	8,785	9,419	11,187	11,178	11,990
Por tipo de control					
Estatad	325	241	370	655	959
Federal	389	338	589	574	510
Federalizado	62	10	0	149	200
Particular	6,696	7,663	9,108	8,620	8,764
Autónomo	1,313	1,167	1,120	1,180	1,557
Por grado de estudio					
Especialización	811	729	833	958	1,180
Maestría	7,268	7,898	9,388	9,305	9,965
Doctorado	706	792	966	915	845
Maestros ^{1/}	837	805	766	894	1,106
Por tipo de control					
Estatad	102	88	96	174	126
Federal	84	85	84	78	82
Federalizado	3	0	0	0	0
Particular	432	433	444	442	467
Autónomo	216	199	142	200	431
Por grado de estudio					
Especialización	85	85	82	87	169
Maestría	729	702	671	796	888
Doctorado ^{2/}	23	18	13	11	49
Escuelas ^{3/}	16	17	17	19	19
Por tipo de control					
Estatad				1	1
Federal	1	1	1	2	2
Particular	15	16	16	16	16

1/ El personal docente de posgrado está incluido en licenciatura, este rubro se refiere al personal de instituciones que ofrecen únicamente posgrado.

2/ Se reportan docentes que dan exclusivamente doctorado.

3/ La cuantificación de escuelas se realiza con las instituciones que ofrecen únicamente posgrado.

Fuente: Secretaría de Educación de Veracruz.

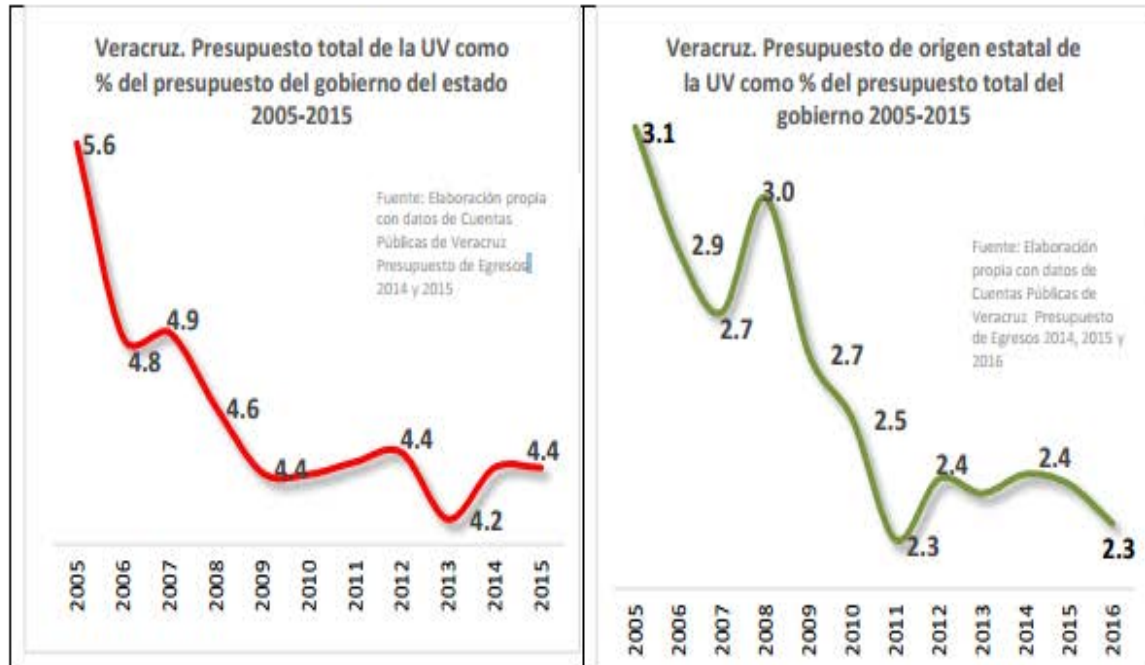
Fuente: http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2012/11/2informe_Anexo_Estadistico.pdf

A partir del 2011 el Gobernador Javier Duarte de Ochoa en Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016 (PVD), hace énfasis en su preocupación por la deserción escolar, por lo que propone una política que los incentive y les permita continuar con sus estudios. “Actualmente, de 1.9 millones de jóvenes en edad de asistir a la escuela, 31.1 por ciento se encuentra inscrito en una institución educativa. Por ello la meta a mediano plazo es incrementar este porcentaje y generar un alto nivel de profesionalización, así como una mayor participación de los jóvenes en la vida económica de Veracruz” (PVD, p.75).

Para el beneficio de la educación se debe trabajar con la participación de los tres órdenes de gobierno, padres de familia, alumnos, maestros, sociedad y sindicatos, para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar los valores de ética, respeto, amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; además, de reducir la desigualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

En general Javier Duarte de Ochoa se propuso disminuir el alfabetismo, superar el rezago educativo y elevar la calidad en todos los niveles educativos y en la prestación de los servicios.

Ubicándonos en la Universidad Veracruzana; la principal institución de educación superior en Veracruz, recientemente en diversos diarios como Vanguardia el 7 de Julio de 2016 dieron a conocer que el gobierno de Veracruz para el 2015 debía a la Institución 2077.4 millones y para Junio del 2016 2300.9 millones de pesos. “Estos adeudos han provocado que la Universidad veracruzana tenga retenidos diferentes programas de mejoramiento de instalaciones, reposición de equipo, e incluso deudas con su personal y sindicatos, por prestaciones pendientes de cubrir” (Vanguardia, 2016).

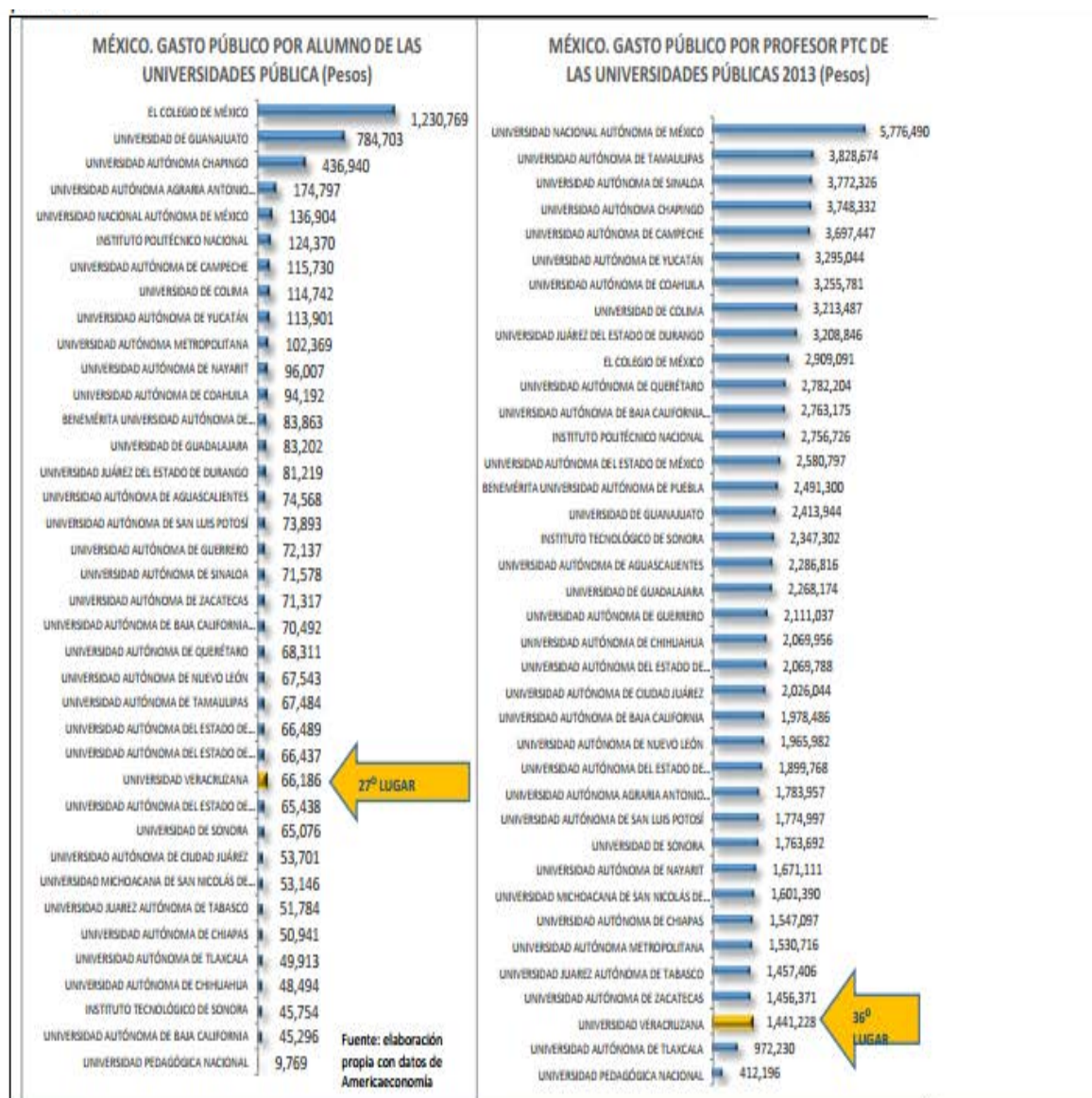


Fuente: Universidad Veracruzana. Finanzas Públicas, Educación y Desarrollo.

http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2016/04/Universidad_Veracruzana_Finanzas_Publicas_Educacion_y_Desarrollo-1.pdf

Como se observa, la Universidad Veracruzana está sujeta a la voluntad del gobierno estatal que le reduce los recursos, de los cuales depende su funcionamiento.

La siguiente tabla realizada en un estudio en 2013 muestra la pobreza de los recursos de la UV, dejando con un monto anual por estudiante de 66,186 mil pesos ubicándolo en el lugar 27° de 38 universidades; y a los profesores PTC con 1,441,228 mil pesos anual, dejando a la UV en el lugar 36.



Fuente: Universidad Veracruzana. Finanzas Públicas, Educación y Desarrollo.
http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2016/04/Universidad_Veracruzana_Finanzas_Publicas_Educacion_y_Desarrollo-1.pdf

Los siguientes datos estadísticos realizados del periodo 2015-2016 por la Dirección de planeación Institucional de la mayor casa de estudios de Veracruz muestran el total de personal académico en toda la universidad veracruzana y por regiones, en donde se puede observar que de los 6025 mil maestros más del 50% son PTC y que la región Xalapa tiene una carga de 3,296 mil docentes:

Total de personal académico por función y tiempo de dedicación.
Incluye técnicos académicos y SEA
2015-2016

Función	Tiempo de dedicación			Total
	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Por Horas	
Docencia	1,979	32	2,441	4,452
Investigación	692	9	4	705
Difusión Cultural y Extensión de los Servicios	643	2	111	756
Académicos en funciones Administrativas	99	2	11	112
TOTAL	3,413	45	2,567	6,025

Fuente: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Personal-Academico2016.pdf>

Distribución porcentual del total del personal académico por tiempo de dedicación. Incluye Técnicos Académicos y SEA
2015-2016

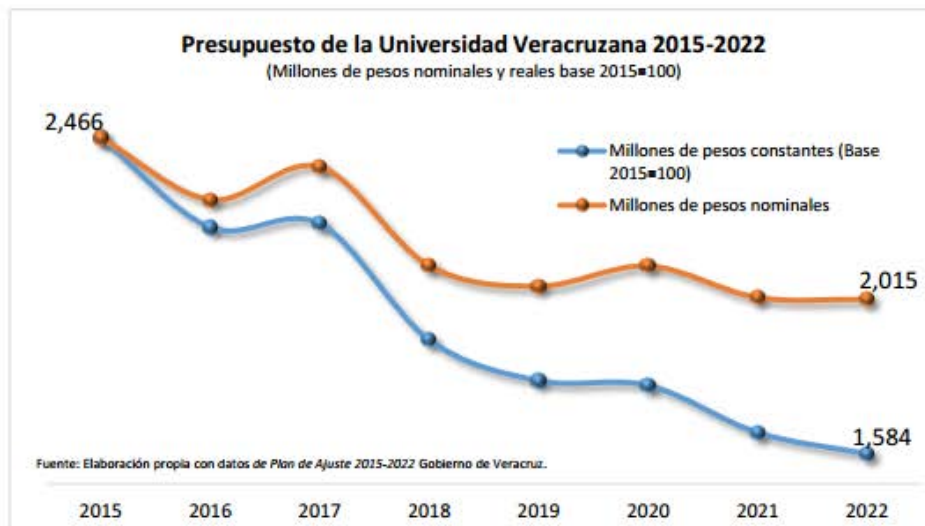


Fuente: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Personal-Academico2016.pdf>

Total de personal académico por función y región. Incluye técnicos académicos y SEA						
2015-2016						
Función	Xalapa	Veracruz	Región		Poza Rica - Tuxpan	Coatzacoalcos - Minatitlán
			Orizaba - Córdoba			
Docencia	2,032	944	496		550	430
Investigación	612	90				3
Difusión Cultural y Extensión de los Servicios	576	93	43		29	15
Académicos en funciones Administrativas	76	9	14		2	11
Total	3,296	1,136	553		581	459
						6,025

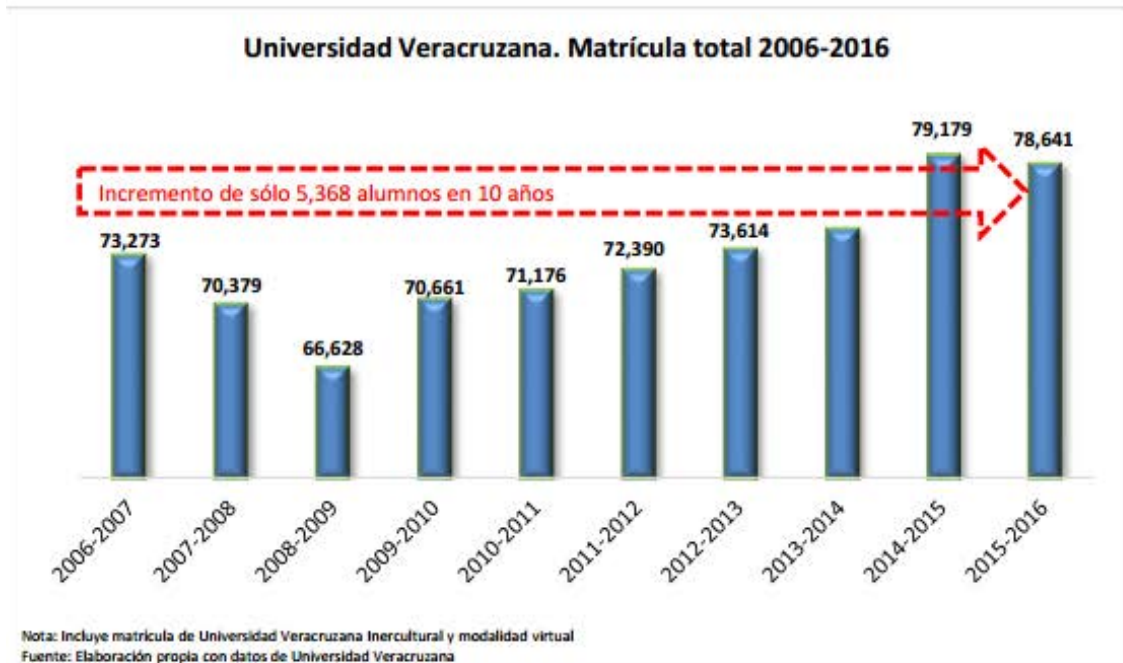
Fuente: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Personal-Academico2016.pdf>

“El gobierno del estado tiene un plan en marcha para exterminar la educación superior gratuita en Veracruz. En los próximos seis años reducirá el presupuesto de la Universidad Veracruzana en un -36% en términos reales. De tal manera que mientras en 2015 asignó un presupuesto de 2,465 mdp, en 2022 éste será de 2,015 mdp, lo que en términos reales (es decir descontada la inflación) equivale a 1,584 mdp, es decir una disminución de 884 mdp reales, lo cual no sólo cancela las posibilidades de expansión de la universidad, sino que atenta contra su propia sobrevivencia” (Universidad Veracruzana Finanzas públicas, 2016).



Fuente: Universidad Veracruzana. Finanzas Públicas, Educación y Desarrollo.
http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2016/04/Universidad_Veracruzana_Finanzas_Publicas_Educacion_y_Desarrollo-1.pdf

La disminución del recurso económico de la Universidad veracruzana le ha impedido brindarle educación a miles de jóvenes. Como se muestra en la siguiente gráfica en el periodo 2006-2016 tuvo un incremento en su matrícula de 5,368 alumnos.



Fuente: Fuente: Universidad Veracruzana. Finanzas Públicas, Educación y Desarrollo.
http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2016/04/Universidad_Veracruzana_Finanzas_Publicas_Educacion_y_Desarrollo-1.pdf

Con toda esta información se ha brindado un panorama general de la educación superior en el Estado de Veracruz, puede notarse el crecimiento incesante de instituciones educativas de corte privado en las que de manera continua se desempeñan laboralmente los sujetos que fungen como informantes en este estudio.

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

La metodología alude a los procedimientos que se utilizaran para llevar a cabo la investigación, es decir, responde al cómo hacerla. Para esto es necesario tomar en consideración en primer lugar los paradigmas o enfoques que sustentan un estudio, generalmente se utilizan de modo principal dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, y más recientemente existen algunos autores como Hernández Sampieri y otros, que señalan los beneficios de integrar ambos y se ha dado lugar al llamado enfoque mixto. En el caso de la presente investigación se ha considerado pertinente utilizar el enfoque de tipo cualitativo.

En términos generales, un estudio cualitativo con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones, por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (Hernández-Sampieri y colaboradores, 2004)

Como ya lo dije antes, uno de los objetivos se persiguen mediante la realización de este estudio es conocer la forma en que enfrentan su trabajo docente los maestros universitarios que laboran en más de dos instituciones educativas, para ello se debe acudir a la “realidad personal” de los informantes sin fines de medición, sino para comprender y reconstruir dichas experiencias, para esto haré uso del enfoque cualitativo; el cual describo detalladamente a continuación.

La investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos educativos, como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados. “Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los participantes”. (Bernardo, 2000: 95)

En lo que respecta al papel del investigador, este mismo autor señala que: “El investigador cualitativo, intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. Se trata de entender al otro poniéndose en su lugar, en vez de registrar y analizar desde fuera los datos que le aporta” (Bernardo, 2000: 95)

Lo característico de la perspectiva cualitativa consiste en penetrar en el mundo personal de los sujetos para intentar descubrir e interpretar situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tiene, cuáles son sus creencias, intenciones, motivaciones, expectativas y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación.

3.1 Metodología de la investigación

Cuando se desarrolla un proceso de investigación la metodología constituye “un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación. De ahí, que la metodología en la investigación nos presenta métodos y técnicas para realizar la investigación” (Tamayo; 1990; pp. 91).

La metodología, en armonía con el enfoque permite abordar la realidad empírica en busca de información pertinente al objeto de estudio, en tal sentido existen también dos metodologías principalmente, la cuantitativa y la cualitativa; por ello y para ser congruentes con el enfoque elegido, se opta por asumir la metodología cualitativa en el entendido de que “la metodología constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis, o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis”(Morales; 1972; pp. 45).

Añadiendo entonces que “la metodología cualitativa constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos basándose en los datos obtenidos” (Cook; 1997; pp. 66).

3.2 Método de investigación

De acuerdo con Reyes “un método es el camino a seguir mediante la utilización de reglas, operaciones y procedimientos para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual” (Reyes; 2003; pp. 97). Se reconocen principalmente dos métodos a seguir dentro de la actividad investigativa, el hipotético-deductivo, que por su naturaleza tiene mayor correspondencia con las investigaciones de enfoque cuantitativo, y el método inductivo que es más pertinente para los estudios cualitativos y que es el que cree conveniente para esta investigación.

El método inductivo: “Impulsa al sujeto investigador a ponerse en contacto directo con las cosas, el camino va de la pluralidad de los objetos de la unidad de los conceptos puede aplicarse a un conjunto de objetos relativamente pequeño para examinarlos a todos y cada uno de ellos. Cuando el objeto de estudio es reducido, la inducción es necesaria, si es grande presenta dificultades” (Zorrilla, 1998:57).

3.3 Diseño de la investigación

De acuerdo con Hernández-Sampieri y colaboradores (2006), el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener información que se desea, éste le señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado. Este autor indica que en el caso del enfoque cualitativo se puede o no desarrollar el diseño, sin embargo es recomendable hacerlo.

Existen múltiples tipos de diseños para el caso de los estudios de corte cuantitativo: experimentales, cuasi experimentales y no experimentales, de estos se desprenden subgrupos que varían de acuerdo al objetivo de la investigación. Para el tipo de enfoque que aquí se usa, el cualitativo se utiliza el diseño flexible que de acuerdo con Hernández Guerson (2002) le permite al investigador ir construyendo la investigación de acuerdo con las necesidades que el contexto le presente, sin una estructura rígida que condicione acciones que no puedan llevarse a cabo debido a la subjetividad de los participantes.

3.4 Tipo de investigación

a).- Según la finalidad: Investigación aplicada.

Latorre Del Rincón y Arnal (1996: 43), definen que este tipo de investigación “tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario”. Al respecto se considera que en la medida que se obtenga información sobre el entorno que incide para el trabajo educativo del maestro universitario, se avanza en la posibilidad de tener elementos de concientización de los participantes del proceso con fines de mejora, especialmente por lo que hace a las autoridades quienes pueden trazar estrategias que optimicen dicho trabajo.

b).- Según su temporalidad: Investigación transversal.

Se define que “son investigaciones que estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado” (Rodríguez, Gil y García 1996:43). En este caso se pretende que las técnicas de investigación se apliquen a los docentes en una etapa concreta del ciclo escolar, y en lugares geográficos definidos, en el entendido de que si bien se pueden encontrar semejanzas y diferencias, se reconoce que no se pueden establecer generalizaciones a otros ambientes.

c).- Según la profundidad: Investigación exploratoria-descriptiva.

La investigación exploratoria “se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación” (Rodríguez, Gil y García 1996: 45). En ese sentido, este estudio se constituye como un ejercicio de acercamiento a una realidad educativa que no había sido investigada, pero al mismo tiempo se tiene también una intención descriptiva, ya que este tipo de investigación: “estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 46).

Las descripciones de la realidad vivida por los docentes permitirán conocer las experiencias de trabajo en diversos entornos educativos desde las dimensiones de análisis establecidas.

d).- Según el marco en que tiene lugar: De campo o sobre el terreno.

Este tipo de clasificación, de acuerdo con Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), considera que es necesario que el investigador acuda a un medio específico para realizar su estudio, en este sentido es que se denomina al presente estudio como “de campo”, pues se realizará una inserción a las escuelas participantes para poder contactar y entrevistar a los informantes.

e).- Según la concepción del fenómeno educativo: Investigación idiográfica.

Se considera que este tipo de investigación “enfatisa lo particular e individual. Son estudios que se basan en la singularidad de los fenómenos y su objetivo fundamental no es llegar a leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996:46).

En este caso se busca rescatar las experiencias y consideraciones de los docentes circunscritas a lo que viven en su cotidianeidad laboral en las instituciones de educación superior en que transitan laboralmente, en un lapso determinado, en un ambiente específico, por considerar que si bien se dan limitaciones que impiden la formulación de leyes generales, se obtiene información, que sumada con otras investigaciones que reúnan otras experiencias, permitirán obtener principios sobre la forma en que se desarrolla el proceso de construcción de significados sobre el ser y quehacer del docente universitario.

f).- Según la orientación que asume. Investigación orientada al descubrimiento.

Se define como la que tiene como “orientación básica generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva (...), su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 47), si bien se dice que existe mucha investigación sobre el tema, cuando se analiza lo que se ha realizado se puede notar la necesidad de acudir más a la voz de los sujetos desde su experiencia, por lo que considero que tal vez el aporte si bien puede ser modesto se constituye como valioso.

3.5 Población y muestra

De acuerdo con Hernández Sampieri y otros, se puede entender el término población como el conjunto total de elementos que constituyen un área de interés analítico; así cualquier conjunto de individuos u objetos teniendo una característica común observable constituye una población o universo.

En el caso de la presente investigación la población de estudio estará constituida por docentes universitarios que laboren en más de dos instituciones educativas, pero como el contexto de investigación es la ciudad de Xalapa, se cree pertinente hacer un muestreo que recoja los casos más representativos de esta situación que estén dentro del círculo social en el que se desenvuelve el investigador, por tanto dicho muestreo debe ser cualitativo, del tipo intencional o de sujetos voluntarios.

Según Hernández Guerson (2002) la muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc. sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.

Esta representatividad mencionada se refiere al aspecto numérico, es decir que aquí lo que importa es el discurso, así que la cantidad de sujetos participantes se determinará bajo el criterio de saturación del discurso.

3.6 Técnicas e instrumentos para recolectar datos

En los apartados anteriores expliqué el enfoque a utilizar en mi investigación es cualitativo, por tanto, en esta investigación entrevistaré a los sujetos voluntarios elegidos, los cuales, a mi juicio, proporcionarán información relevante e importante para el análisis e interpretación de la misma.

La selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El primer criterio guía para esta acción es el de pertinencia, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, lo que permite, además, incorporar elementos emergentes. El segundo criterio, que es el de relevancia, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta.

De acuerdo con Rojas Soriano (1999) la técnica es un conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación de los métodos. Cuando se realiza una investigación la técnica debe adecuarse al método que se utiliza lo cual presupone la existencia de una ligazón entre ellos. Para el método inductivo la entrevista constituye la técnica más pertinente, por ello se optó por elegirla, el instrumento correspondiente será una guía de entrevista que se definirá en apego a las dimensiones y categorías de análisis.

La entrevista cualitativa “se realiza mediante encuentros cara a cara con el entrevistador y los informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que estos tienen respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Así podrá saberse qué es lo importante y significativo para ellas, cuáles son sus creencias, valores, pensamientos perspectivas, para ello la entrevista ha de desarrollarse en un ambiente de conversación no directiva, evitándose todo juicio de valor por parte del entrevistador, con el fin de que el entrevistado aflore actitudes y sentimientos que no expresaría si se le preguntará de manera directa”. (Bernardo, 2000:120).

Para Gorden (1975), el proceso comunicativo de obtención de información mediante la entrevista “se sitúa en un contexto social en el que se da la combinación de tres elementos internos a la situación de entrevista (entrevistador, entrevistado y tema

en cuestión) y de elementos externos (factores extra-situacionales que relacionan la entrevista con la sociedad, la comunidad o la cultura.)” (cit. en Valles, 1997, p. 191).

Este mismo autor señala que la entrevista en profundidad se sitúa en un contexto en el cual tanto el entrevistador como el entrevistado cuentan con roles explícitos. El entrevistador escucha al entrevistado, animándolo a hablar y asume la organización y mantención de la conversación; mientras que el entrevistado presenta sus conocimientos y vivencias en forma de temas de conversación que revelan los aspectos problemáticos de su realidad social, habla de ella tal como la percibe desde su universo cultural.

El entrevistador debe ir haciendo una categorización diferida de la información recibida, es decir, una lectura de lo real, mediatizada por el entrevistado, donde se relativizan sus conceptos y categorías. Específicamente, se formulan preguntas abiertas, desencadenantes del discurso del informante. Esta categorización diferida termina en el registro de la información, donde se integran marcos de referencia, temas y relaciones del informante.

De acuerdo con Alonso (1994), “la entrevista en profundidad puede utilizarse para usos exploratorios preparatorios o de contraste, ilustración o profundización, con el fin de reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o efectuar una prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos. (Cit. en Valles, 1997, p. 202).

Valles afirma que “el guión de la entrevista contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, a partir de los objetivos de la investigación. Es un esquema abierto, con puntos a tratar, cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente, que recoge el flujo particular de información del entrevistado y que capta aspectos no previstos

en el guión. De este modo, se crea una relación dinámica en la que se van generando los temas de acuerdo al entrevistado, sin regirse a un orden prefijado”. (1997, p. 203).

De acuerdo con este mismo autor, existen tres elementos de importancia a considerar para la realización de las entrevistas en profundidad, el primero de ellos se refiere a las características externas del entrevistador (sexo, edad, apariencia física y social) y aquellas relacionadas con su actitud o personalidad y con su conocimiento en la materia.

Estos aspectos pueden incidir en la interacción entrevistador-entrevistado, por ello algunas entrevistas requieren de un conocimiento especial sobre el informante y el tema de la entrevista, a fin de ganarse a la persona que se entrevista, así como para ser capaz de recoger la información relevante.

Un segundo aspecto corresponde a las condiciones de tiempo, lugar y registro de la entrevista, elementos que influyen para la obtención de información. Al respecto, Valles (1997) plantea el desarrollo de la entrevista en un espacio de tranquilidad y privacidad, de preferencia sin la presencia de otras personas que puedan inhibir o distraer al entrevistado.

Señala también que: “el registro de la información actualmente utilizado es la grabación magnetofónica, la cual evita la pérdida de detalles, la desaceleración del ritmo de conversación y el efecto sobre la espontaneidad y fluidez del entrevistado”. (Valles, 1992, cit. en Valles, 1997, p. 218).

Un tercer elemento a considerar dice relación con el contacto y presentación del entrevistador, aspectos que inciden directamente en el momento de recabar la información. De ahí, el uso de redes personales del entrevistador o canales sociales que faciliten el contacto y presentación entre entrevistador y entrevistado.

Todos estos aspectos descritos se retoman para la estructuración y ejecución las entrevistas de este estudio; se opta por la utilización de instrumentos que proporcionan principalmente datos descriptivos, esto es “las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (ibídem); la intención es conocer la realidad personal de cada participante.

Por todo ello se considera a la fase de recogida de datos, como una de las más significativas en la realización de esta labor investigativa.

3.7 Análisis de la información

Al conseguir la información se realiza, para su análisis, la estrategia conocida como “análisis de contenido” que consiste en trabajar con los datos descriptivos en tres niveles:

a) Reproducción fiel Primer nivel: Se inicia desde el momento en que se realizan las técnicas para obtener datos, hasta que se transcriben textualmente las discusiones grupales, las entrevistas y/o las técnicas de contexto. Consiste en la transcripción fiel de la entrevista, grupo focal o evento del contexto, y su objetivo es, entre otros, la identificación de nuevas vías de investigación, la evaluación del entusiasmo de los participantes, las posibles modificaciones a la guía de temas y caracterización temprana de los participantes.

b) Segundo nivel: Descriptivo/Comprensivo

Comprender es transportarse a otra vida psíquica de acuerdo con el sistema de representaciones simbólicas y significados en un contexto particular. Interpretar alude a la capacitación de una vida psíquica por otra vida psíquica diferente de la primera; una parte habrá sido formulada en forma manifiesta, pero otra parte existe en el contexto en forma latente. Lograrlo prepara para la acción y constituye un recurso excelente para poder tender puentes metodológicos a la investigación.

El supuesto fundamental consiste en considerar que los comportamientos son el resultado de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad, la que es estructurada o construida por los individuos, pero que a su vez actúa estructurando su conducta y pensamiento.

En la investigación cualitativa se pretende finalmente la comprensión e interpretación de las experiencias subjetivas del investigador y de los involucrados respecto de lo que ocurrió u ocurre en el contexto del fenómeno; la exploración de los significados que las cosas tienen para las personas; la recuperación del punto de vista de los autores, y la comprensión de los significados que un fenómeno o situación tiene para las personas.

Si se entiende que el sentido de las cosas se vincula a conductas de acción o de omisión, en investigación cualitativa interesa identificar el sentido de dichas conductas de acción o de omisión, en investigación cualitativa interesa identificar el sentido de dichas conductas y su vinculación con las pautas de grupo, tanto del investigador como de los otros.

Este tipo de análisis conduce a la pérdida de los análisis objetivos, desde fuera, lo que no significa renunciar a realizar el análisis más integrado y completo posible de una situación, por lo cual se apela aquí a un trabajo de reconstrucción intersubjetiva que pasa por articular los diferentes análisis de los actores que participan en una situación concreta desde su propia perspectiva, posicionamiento, sistema de valores, experiencia e intencionalidad; es decir, es una restructuración de la subjetividad de adentro hacia afuera. Lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden o desarrollan por completo (Hernández, 1998).

c) Tercer nivel: Interpretativo/de reconstrucción

Se realiza a partir de la subjetividad adquirida por el equipo de investigadores. Se debe asegurar contar con la subjetividad que posibilite tener elementos para el acto interpretativo y la construcción de proposiciones. Las herramientas intelectuales del investigador son, en este orden: Teoría, experiencia y sentido común.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Toda vez que el interés central de este estudio es conocer cómo construyen los docentes del nivel superior sus significados sobre docencia y las competencias que se requieren al ejercerla, para -a partir de dichas construcciones- identificar la presencia de una metadocencia, constructo propuesto en esta investigación que refiere las acciones propias y clásicas de la práctica docente pero en las condiciones coyunturales que las políticas socioeconómicas globales le han demarcado a la política educativa, en las nuevas condiciones sociolaborales de las instituciones de nivel superior públicas y privadas impuestas a las contrataciones docentes y de frente a las nuevas teorías educativas delineadas en las reformas, lo que exige a los docentes adecuaciones a sus prácticas profesionales.

Esta “metadocencia”, se podría sustentar a partir de la presencia de tres elementos, en primer lugar que las actividades realizadas por un docente estén verdaderamente “más allá” de lo que el quehacer clásico de la docencia ha demandado; en segundo término, si los docentes están construyendo significados sobre docencia y esas nociones contengan elementos ubicables “después de” lo que tradicionalmente se ha constituido como docencia, y finalmente, que esta generación de nuevos haceres y nuevos significados se den en el marco de una práctica reflexionada que esté provocando que la docencia trascienda.

En este tenor se presentan ahora los hallazgos encontrados en la etapa de trabajo de campo, en la cual se recolectó el discurso de los informantes mediante una entrevista en profundidad que exploró las dimensiones de análisis determinadas en el problema de investigación planteado.

Se proporcionan algunos fragmentos textuales del discurso de los informantes que dan luz al respecto de las categorías exploradas para confrontarlos con los planteamientos teóricos que enmarcan esta investigación; se parte de la idea de

que para lograr asignar un significado a las cosas, acciones, o situaciones el sujeto debe haber interactuado con esa realidad, por ello como primer línea de análisis se exploró el ámbito de los “haceres” de los docentes, con la finalidad de examinar estas competencias que hoy se les demandan en una situación de multipráctica -ya que ellos laboran en tres o más instituciones educativas- y conocer si existen prácticas extra-ordinarias.

Estas subcategorías “multipráctica” y “competencias docentes” en este estudio constituyen a la categoría denominada “acciones en la docencia universitaria” que está explorando la dimensión social de esta práctica y se examinaron con la finalidad de describir las acciones que el entorno social les demanda a los docentes e identificar si las condiciones sociales han modificado su accionar, conduciéndolos a realizar más de lo que metodológicamente está sustentado que se debe hacer, condición necesaria para hablar de una metadocencia. Esta dimensión de análisis permite asimismo, determinar la mirada de los docentes al respecto de las condiciones “externas” a su quehacer.

5.1 Acciones en la docencia universitaria

Cuando se dice “docencia universitaria” es a lugar común pensar en un docente impartiendo clase frente a grupo, sin embargo la práctica docente de actualidad implica mucho más que “dar la clase” las instituciones educativas demandan haceres asociados a la vida académica en general que van desde lo administrativo hasta lo colegiado, y todo ello es evaluado con diversos mecanismos y fines de control condicionando incluso la permanencia del docente en el centro de trabajo.

En los contextos de educación superior a esta variedad de funciones se le ha denominado “diversificación de carga”, en donde la impartición de clases sigue siendo lo sustantivo pero debe ser complementada con tutorías, asesorías académicas, gestión, generación de conocimientos, participación en colegiados, entre otras; esta situación empero, sólo se reconoce de modo formal si el académico

posee una condición laboral de tiempo completo lo cual no hace que los docentes por horas puedan evadir la responsabilidad, sólo que no se les reconoce de forma contractual ni económica.

Los docentes sin embargo, señalan una larga lista de funciones y responsabilidades que incluso sobrepasan la idea de diversificación, en especial cuando lo que hacen lo deben hacer para más de un centro laboral, ello les demanda una multipráctica que les ha permitido el desarrollo de competencias para ejecutar su trabajo administrando tiempo, recursos y complaciendo los diversos requerimientos institucionales.

Los docentes que participaron en este estudio narraron de forma general su actividad con sus propias apreciaciones, cuando lo hacen se denota que suelen puntualizar la función docente con su actividad frente a grupo:

“Pues principalmente dar clases, y como a mí me gusta mucho pues te digo que es muy agradable, en las particulares ello implica mucho papeleo que la verdad si sirve para tener en orden el curso, soy flexible como maestra y me gusta renovar y traer películas, videos, audios, arte, pero no en todas las escuelas se puede a veces porque no hay los recursos, como en una de las particulares nunca hay cañón. (...). Pensándolo a la luz de mi situación laboral mi práctica docente es compleja”. **Ed1**

Nótese como alrededor de la idea de “dar clases” está presente el “papeleo” referido a los procesos de planeación y reporte de actividades, acompañados estos de procedimientos burocráticos que llegan a ser incluso protocolarios:

“como maestro uno cumple muchas funciones, la principal por supuesto es la docencia en sí, el dar la cátedra pues, pero a veces hasta para ello hay que seguir rituales protocolarios de llenado de formas, en ciertos tiempos y con cierta tinta” **Ed4**

Sin embargo, las actividades docentes deben ser entendidas en su justa dimensión con relación a los procesos administrativos propios y a la lógica de la didáctica misma:

“pues las funciones docentes de esencia son las mismas independientemente de la escuela, es decir la función central del maestro es dar clase para lo cual debe contemplar a la didáctica y entonces planear, ejecutar y evaluar el curso y la parte del control escolar es también función de uno, de cooperar, pase de lista, llenado de actas y esas cosas (...), ya hablar de lo específico es otra cosa, cada institución te pide ejercer tu función de forma diferente” **Ed3**

Los docentes tienen muy clara su función, lo que hacen y lo que se supone deben hacer de acuerdo a cada centro de trabajo y a lo que autores como Carr y Kemmis (1978) y Zabalza (2009) señalan como parte de la función docente, pero además a la hora en que describen ese quehacer las evidencias de una posible multipráctica salen a la luz.

“... en la virtual pues no hay contacto real con los alumnos y es mucha interacción con la computadora pues la relación es más formal y la mayoría de veces totalmente académica. En la maestría pues sólo son cinco sesiones por clase y es gente adulta, que trabaja, las clases son también muy formales y la coordinación también es muy formal y académica, y pues en la licenciatura los jóvenes siempre buscan la informalidad y hay que ser muy formal uno, pero al mismo tiempo flexible, mi actividad como docente va más allá de las clases en el aula, hay que tutorear, asesorar, gestionar, reportar, todo lo que la institución y la formación del estudiante requiera”. **Ed4**

Esta referencia permite centrar la atención en situaciones que por tan cotidianas a veces dejan de ser observadas, en este caso la formalidad, cada grupo o institución demarca un tipo de comportamiento docente adecuado a los tipos de estudiantes que se tienen, el maestro de nivel superior trabaja con adolescentes tardíos, jóvenes y adultos, la variabilidad conductual es alta ya que las situaciones de vida en estas etapas suelen ser complejas.

Ser formal puede constituir parte de la personalidad del docente pero a veces es más un requerimiento de las condiciones externas, y entonces se cambia de modo de actuar de un grupo a otro, de una institución a otra, de una modalidad a otra.

Luego, el docente señala que las funciones son aquellas que se le requieran ya por la institución, ya por las necesidades formativas del estudiante, es decir que para él en su actuar existe una apertura, para no siempre hacer lo mismo y de un mismo modo, sin embargo las normas institucionales suelen ser estrictas, dictan una forma unánime de actuación docente y si éstos quieren permanecer ahí, deben apegarse a ello, y aun cuando detecten necesidades educativas en sus estudiantes su campo de acción está limitado a veces simplemente por los recursos. Esta situación sin embargo, de alguna manera los docentes la ajustan:

“Extraordinaria, siempre me salgo de lo ordinario, claro ya te dije soy respetuosa de las normas pero me gusta ambientar diferente, dinamizar diferente, socioeducar diferente, le doy mucha importancia a la interacción con los contenidos, entre los estudiantes y eso me ha funcionado” **Ed5**

En los informantes se denota un gusto por la docencia y ello salvaguarda muchas de las situaciones adversas que enfrentan con la multipráctica y el tránsito interinstitucional; es evidente según su experiencia que deben poseer habilidades y estrategias para enfrentar un mismo trabajo de facetas diversas, para ser más claro en ello y presentar evidencias, a continuación se exploran con mayor detenimiento las subcategorías del estudio en el discurso de los informantes.

Al cuestionar a los docentes sobre la idea de una multipráctica señalada en función de lo que la realidad cotidiana les demanda hacer en el cumplimiento de su trabajo existen narraciones muy esclarecedoras:

“haber, por momentos... antes de, es decir en el intersemestre uno debe recibir cursos de capacitación, en la uv uno elige cuales y cuantos puede cubrir yo he tomado hasta tres en un inter, porque hay presenciales y

virtuales y en las particulares es obligatorio tomar el curso pero es de un día y siempre hay una junta general donde te dan tu carga y los formatos a llenar y te marcan los momentos de entrega de productos, es decir planeaciones, reportes de grupo, exámenes con clave, luego pues vendría ya las planeaciones y diseño de antologías o por lo menos compilación de lecturas, a la par de las clases hay juntas de academia y en la pública reuniones de sindicato, este y luego los momentos de evaluación y llenado de actas, pero también va uno en el proceso asesorando, a veces para llevar a cabo algunos cursos hay que gestionar cosas, en las particulares es difícil llevar a los chicos fuera de la escuela, hay que hacer oficios y programas, hablar con un montón de gente, y es complejo, luego también hay que ser orientador y canalizar alumnos que tienen problemas fuertes, es por hablarte en general”**Ed1**

Véase como hay una identificación de diversas funciones que han tenido que ser integradas como parte de un mismo esquema aun cuando la referencia es hacia tres contextos laborales diferentes, se visualizan entonces algo así como actividades de base común que adquieren particularidades de acuerdo a las posibilidades institucionales pero incluso esas actividades o funciones ya establecidas son variadas y están en apoyo a la función sustantiva de la enseñanza para un grupo escolar. Otra de las narraciones expone como ejemplo otras funciones a cumplir haciendo alusión al tipo de contratación que se posee:

Como maestro por horas no se supone que estés “obligado”, pero la verdad es que si quieres conseguir basificaciones si debes cumplir funciones que son propias de los PTC, yo me metí de tutor, como estoy estudiando hago lo posible por escribir para publicar pues también te piden difusión de conocimiento y pues me metí en proyecto aula que es un proyecto de la uv para hacer diseños instruccionales de las experiencias educativas, este fui ahí mismo facilitador, o sea tome los cursos, apliqué el diseño que hice en una de mis experiencia educativas y luego capacité a otros docentes para que hicieran lo mismo,... este... pido ser director de tesis o jurado, he sido coordinado de academia y participo en eventos que organiza la facultad, (...).**Ed6**

En un momento dado, uno de los entrevistados señaló a modo de broma “ya me canse sólo de pensarlo” **Ed5**, y es que como puede verse en la realidad de estos académicos deben cumplir con una multiplicidad de funciones asociadas ya al ser docente como exigencias propias del cambiante contexto social (Díaz-Barriga, 2005). Incluso lo reconocen abiertamente como parte ya de una “normalidad” laboral:

“Pues si, si hay multifunciones o como dices, multipráctica, mira, si se sigue haciendo lo mismo, yo ya llevo 25 años de maestro y si hay cosas que mantengo, pero si, las realidades cambian, los jefes, los programas, los criterios de evaluación, filtros de permanencia, etc., y pues yo lo que veo es que regresan las políticas del más con menos (...)” **Ed4**

Frente a estos resultados se dejará asentado que existen evidencias de una multipráctica asociada a las condiciones laborales, requerimientos institucionales y políticas educativas que buscan que el docente diversifique cada vez más su labor, atendiendo nuevas áreas de acción. Vale la pena cuestionarse si la formación de los futuros profesionales de la educación contemplan ya estos aspectos o si se sigue centrando la enseñanza en actividades propiamente didácticas.

El otro aspecto de las actividades del docente universitario está asociado con la idea de las competencias docentes, pues existe ya un nuevo discurso teórico que sustenta los quehaceres propios de la docencia y que apuntalan diversidad de funciones.

Los contextos actuales le requieren a los académicos nuevos conocimientos, por ejemplo tecnológicos, también nuevas instrumentaciones en su quehacer docente y apego a códigos de ética que le evitarán problemas incluso de corte legal; asimismo su propia situación laboral les ha requerido generar estrategias que les permiten interiorizar esa cotidianidad y adecuarla a su realidad, lo que más adelante se analiza como incorporación de habitus (Bourdieu, 2002).

En la medida que el docente analiza qué necesita, lo ejecuta y lo reproduce de forma regular, se vuelve más experto en ello, al grado tal que en ocasiones puede llegar a actuar por usos y costumbres más que por reflexión, es sólo el propio docente quien puede referir si esto le sucede o no, y que tan de acuerdo está en que este tipo de acciones lo vuelven competente, en cuanto a los informantes de este estudio existe quien no está de acuerdo con el discurso de las competencias en general:

“la verdad yo no comulgo con esto de las competencias, no hay claridad conceptual de qué son o como las aplican en realidad al campo educativo sin que sigan siendo instrumento del fenómeno globalizador y estén al servicio de los cambios socioeconómicos (...), sí creo en ser competente y, y para mi es hacer las cosas bien, hacer las cosas bien en relación a los parámetros establecidos, y pues... es que en este caso, los parámetros de una “buena docencia” se han difuminado” **Ed4**

El discurso de este informante alude a los señalamientos de Ignasi Brunet y Ángel Belzunegui (2003) cuando hacen la crítica sociológica al discurso de las competencias y a las denuncias de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) en relación a la falta de claridad conceptual del término competencias, pero los demás informantes concilian con la idea de poseer competencias profesionales en su labor diaria.

Hay quien señala que si es muy evidente que se requieren nuevas competencias, y que éstas tal como lo señalan Tobón (2005) y Perrenoud (2007), deben abarcar grandes grupos de acciones docentes de una manera genérica, aunque no siempre se puede:

“si se necesitan competencias para la docencia, sobre todo porque si ya se pide formar en competencias a los jóvenes, pues el maestro debe poseerlas y ser un ejemplo de estas competencias profesionales, ahora ya varios autores abordan el deber ser de la docencia en el marco de las competencias, lo que sigo identificando al leer esto es que suena muy lindo pero yo veo todo lo se se espera que se haga y yo digo ¿a qué hora? ¿de qué manera la institución te apoyará? porque piden pero no dan y luego ¿los alumnos lo reciben? mira hay grupo que no trabajan y uno se desgasta mucho o hay con quien hay que empezar, este o sea ponerlos a leer en clase” **Ed3**

Otro de los informantes señala abiertamente que “todos los docentes tenemos ya competencias adquiridas ya en la práctica” **Ed6** y es en esta idea que el presente estudio cobra sentido pues se procuró explorar cuáles son estas competencias que poseen y que tienen significado o son construidas por las particulares condiciones laborales que afrontan, los resultados apuntan lo siguiente:

“He desarrollado habilidades comunicativas desde orales hasta informáticas, uno debe siempre poder estar en contacto con los alumnos o por los menos con gente clave por si hay emergencias” **Ed2**

Comunicarse es importante, pero en condiciones de transitoriedad lo es aún más pues al no permanecer en un sólo lugar las complicaciones para estar en tiempo y forma aumentan, asimismo es necesario identificar personas y puestos en cada institución para facilitar procedimientos o pedir favores asociados a otros compromisos laborales; otro de los requerimientos actuales para cualquier profesionista es el manejo de las tecnologías de la información y el conocimiento, y en el caso del profesional de la educación superior aplica para aspectos comunicativos de contenidos formales y para las relaciones interpersonales, incluso parte de esta multipráctica incluye la participación del docente en ambientes virtuales, lo cual le requiere competencias alternas:

“Es muy diferente ser maestro virtual, requiere otro tipo de lógica, de organización, de comunicación y por supuesto habilidades informáticas, y pues hay que entrarle porque ya hay mucha oferta y ahí hay fuentes de trabajo” **Ed4**

La planeación y seguimiento de cursos virtuales o semipresenciales le requieren al docente habilidades, conocimientos y actitudes diferentes de las que regularmente se utilizan en un curso presencial, y generalmente esto no les fue proporcionado en su formación inicial sino que como parte de su función docente han tenido que preocuparse por su actualización o simplemente la necesidad los ha hecho ser autodidactas.

Existen también otros aspectos, que por muy sencillos que parezcan, evidencian competencias para lograr ejercer una multipráctica, por ejemplo una de las informantes señala:

“he aprendido a organizar horarios, y no cualquiera humm, tengo compañeros que se quedan sin materias porque siempre les chocan y es que en las particulares a veces no respetan la disponibilidad que les das así que hay que ser muy observador y conciliar tiempos, distancias y espacios en las distintas instituciones, observar quienes llegan qué perfil tienen, cómo se llevan con la coordinación, qué materias hay libres, en fin hay que armar el rompecabezas” **Ed1**

Es significativo escuchar la analogía de “armar el rompecabezas” deben existir una gran cantidad de variables en juego para lograr conciliar un ritmo de trabajo que sólo durará cinco o seis meses y luego vuelve a iniciar pues no hay estabilidad laboral, otro ejemplo es el que da otra de las informantes:

“Uno aprende a cargar en la maleta lo que si usaras, para no cargar de más, pero al mismo tiempo a no olvidar nada y además acomodar y organizar los papeles, a aplicar con un mismo material una técnica parecida pero contextualizada al grupo o materia aun cuando sean muy diferentes, te das mañas”. **Ed5**

Cuando se piensa en la cotidianeidad del ritmo laboral de un docente, yendo y viniendo de una institución a otra, recorriendo distancias en autobuses o taxis con portafolios llenos de materiales para sus clases, se evidencia como este tipo de habilidades son importantes, sobre todo cuando hay casos de docentes que laboran de forma fija en una institución, poseen un cubículo y aun así extravían documentos de los estudiantes, entonces es una virtud cuidar y respetar las tareas de los estudiantes y sobre todo en situaciones adversas.

Entonces las competencias deben ser vistas y formadas no sólo desde un aspecto teórico que demarque el “deber ser” pues la realidad contextual de la práctica docente como actividad laboral supera, como lo han señalado los discursos de los informantes, las actividades delineadas en las clasificaciones de competencias docentes propuestas por los expertos, quienes en su calidad de académicos establecidos tienen fuera de foco, en muchas ocasiones, los retos de la multipráctica y la transitoriedad en situación de inestabilidad y mala remuneración.

Esta situación contextual es lo que cotidianamente rodea a los profesores, pero es necesario ver también la parte interna de la situación, por ello la segunda línea de análisis en este estudio está enfocada a los “significados de docencia” que poseen los maestros universitarios, por ello éstos se constituyen como la siguiente categoría de análisis, para la cual se determinaron tres subcategorías “concepción de docencia”, “vida cotidiana” y “Representaciones sociales de docencia”, todo ello como parte de una dimensión personal del docente que permite conocer el lado subjetivo que poseen, es decir que esta dimensión pretende dar cuenta de la mirada del docente hacia lo interno de su quehacer, con lo cual se podrá determinar la presencia de nuevos elementos en los conceptos de docencia, que se deriven de la realidad práctica, segunda condición para hablar de metadocencia.

5.2 Significados sobre docencia

Es necesario conocer qué significa para estos académicos la docencia pues ello da luz para comprender su rol en una multiplicidad y una transitoriedad, al cuestionarles sus apreciaciones sobre la docencia, sus referentes personales de formación de origen y experiencia laboral salen a la luz:

“La docencia no tenía mucho sentido para mí, no era mi primera opción laboral y cuando llegue ahí me di cuenta que es una práctica que supera la teoría, lo más sorprendente de la docencia es que siempre la hemos vivido, mucho tiempo como alumnos, pero es una parte de todos y se ve muy distinta cuando tú estás al frente y eres responsable de ese grupo, de ese curso, de una formación integral. La docencia es una tarea exigente, que requiere diversas destrezas, yo no creo que cualquiera pueda ser docente”. **Ed6**

Tal como señala este informante la docencia es una actividad con la que muchas personas están familiarizadas, y puede prestarse a valoraciones de todo tipo, pero cuando la referencia proviene de alguien que la ejerce y se destaca el requerimiento de ciertas habilidades -que no cualquiera posee- para lograr realmente los fines de la educación, es una invitación a reflexionar sobre esta exigencia y compromiso que la enmarcan.

Las valoraciones incluso sobrepasan el reconocimiento de beneficios en el aula o en la institución, la docencia se ve como un bien social, una parte natural de quehacer humano capaz de generarle bienestar, este tipo de referencias permiten recordar los posicionamientos clásicos de los primeros pedagogos:

“La docencia es un engrane central del dinamismo social, es una labor inherente a la actividad humana que tiene la fortuna de potenciarse al profesionalizarse, es una actividad que si bien es demandante confiere grandes satisfacciones al que la ejerce, por ello los que aun sin haber estudiado educación la practican, suelen obtener complacencia por ello.”

Ed4

Sin embargo, continua saliendo a la luz la idea de que no es una tarea sencilla, es una tarea expuesta al juicio permanente de quien la recibe y quienes la regulan institucionalmente, así como de la sociedad en general:

“La docencia es una actividad exigente porque lo que se hace se evidencia socialmente y porque hay una responsabilidad hacia los demás.” **Ed2**

Destaca asimismo la idea de responsabilidad que todos los informantes refieren de distintas maneras, y es que la formación de otros seres humanos es una tarea de impacto para las familias, los entornos y las instituciones sociales, es una labor que de acuerdo a estos informantes, impone retos ya que se debe interactuar con un entorno cambiante en donde las fórmulas no operan.

La docencia entonces, desde estas miradas, se mueve a la par del contexto, pues el docente no puede quedarse atrás frente a los hechos, a las generaciones jóvenes, a las tecnologías y a las reformas. Se identifican en los discursos elementos clave alusivos a las emociones que la docencia despierta, entonces el gusto, la pasión, el bienestar, la realización son parte del docente.

“Es una labor apasionante pero rigurosa, en donde uno no se puede quedar atrás ni hacer las mismas cosas o del mismo modo, la docencia no es sólo enseñar contenidos es reinventar formas de que el aprendiente se encuentre con su realidad, que enfrente sus necesidades y resuelva problemas, es un trabajo que debe hacerse de modo colaborativo, que requiere mucha comunicación y buenas relaciones entre personas”. **Ed3**

Puede notarse que las valoraciones sobre la docencia son muy positivas y guardan la sinceridad del reconocimiento de aspectos difíciles, denotan la confianza, la esperanza de pensar en un docente creativo, que afronta las realidades educativas con apertura y flexibilidad, de cierta manera se dibuja la idea de competencias; sin embargo, no están alejadas de lo que se ha esperado de la docencia desde

tiempos antiguos, por ello además de las valoraciones deben explorarse los conceptos que los docentes han construido, y habrá que identificar en ellos los nuevos elementos asociados a la multipráctica.

Cuando a los docentes se les cuestiona sobre la idea de docencia, se les pide que la describan, que la conceptualicen, y ellos hacen uso de su referente teórico-práctico para lograrlo:

“Yo creo que la docencia es de las labores más noble que existe, y es la mejor profesión, es un proceso que permite unir a los seres humanos, a las generaciones que permite evolucionar a la humanidad, comulgo con la noción de educación como práctica de la libertad y con el de docencia como acción generadora. Me decepciona que no se valore la docencia en la dimensión que requiere y esta falta de valoración no sólo es de fuera sino que hay quien la ejerce sin valorarla.” **Ed1**

Las ideas de Paolo Freire han sido fuente de inspiración para una teoría que, de modo crítico, propone la actividad de enseñanza-aprendizaje como un acto de reflexión-acción, que permita que el docente no sea un depositario de conocimientos en las mentes de los estudiantes, sino un generador de ideas, de reflexiones que conduzcan a mejorar la realidad que les rodea. Esta conciencia del poder generador de la práctica docente hace que también exista una sensibilidad al respecto de la forma en que se ejerce y en el modo que socialmente es vista o valorada, y es un foco de alerta escuchar sobre el poco respeto que se le tiene, en ya muchos espacios, a la docencia, laboralmente está masificada y eso demerita la oferta y cada vez han llegado más personas sin perfil –y peor aun- sin vocación, a ejercerla, situación que provoca que a causa de algunos se juzguen de manera general los procedimientos del docente.

Existe también el reconocimiento de la gran cantidad de conceptos que hacen referencia a la noción de docencia y cómo al interior de esta gran variedad de discursos se manejan líneas de referencia tan diversas entre sí que generan

controversia, esto tienen que ver con los enfoques clásicos de la docencia que coexisten de modo multiparadigmático, consciente o inconscientemente, en la mente y en el actuar de los docentes, pues hay quien conoce los fundamentos de este quehacer, pero hay quien siempre ha trabajado con base en modelos de referencia hasta que adopta un estilo propio que puede ser, a pesar de lo controvertido, muy tradicionalista o llegar a manifestarse en la complejidad :

“Pues yo sé que es un concepto polisémico, que hay quien sigue pensando que la docencia es sólo enseñar, pero de modo personal pienso en la docencia como una actividad de múltiples quehaceres, que requiere de quien la ejecuta conocimientos sólidos y estrategias para compartirlos, de habilidades para trabajar con seres humanos generando ambientes de verdadero trabajo colaborativo y modelando valores. Debe tener habilidades para escribir, sintetizar ideas, para generar y usar material didáctico, paciencia para asesorar, para escuchar, es un mediador, en fin es una labor compleja.” **Ed5**

Vemos como en los conceptos de docencia siempre se dibuja el deber ser de la actuación de quien la ejerce, en este caso la descripción de la informante abre la idea de la multiplicidad de quehaceres, mismos que requieren de un compromiso formativo que permita una óptima ejecución. Asimismo, en este discurso se señalan claramente funciones que integran aspectos cognitivos, heurísticos y axiológicos y que van más allá de la práctica frente a grupo en un aula.

En el discurso de otro de los informantes destaca la idea del enseñante como un miembro de la sociedad indispensable, por ser la docencia una función básica en las prácticas sociales para el perpetuamiento de la especie, idea que en su momento Thomas Kuhn prioriza dentro de su idea de comunidad científica y que Foucault ha vinculado en un binomio con la investigación:

“Mira yo creo que la docencia es una función básica de perpetuamiento de la especie humana, todos necesitamos aprender, por lo tanto es indispensable el enseñante y si además éste tiene talento, el aprendizaje es placentero y uno lo disfruta, yo no sé si lo logre pero me veo como un docente que busca convidar a los estudiantes de lo que yo he aprendido y que lo disfruten tanto como yo, creo que no siempre lo que vale la pena tener es fácil de conseguir, por ello les genero esfuerzo, soy exigente pero comprensivo, no me gusta la irresponsabilidad y por lo tanto me exijo ser responsable, me encanta leer y quisiera que las personas disfrutaran de una buena lectura.”**Ed2**

Llama asimismo la atención esta idea de que el docente “tenga talento” y que ello se condicionante para que la docencia sea un acto placentero no sólo para quien la ejerce sino principalmente para quien la recibe.

Puede ya notarse como en los conceptos de los informantes se dibujan señalamientos de una docencia compleja, que exige de quien la ejerce muchas habilidades y valores además de los conocimientos propios del contenido a enseñar y de los conocimientos sobre la acción docente.

Se nota una conciencia sobre la acción docente basada en actos reflexivos derivados de una práctica ejercida y analizada, en donde hay un sustento teórico que demarca el deber ser que ha sido rebasado por las exigencias de la realidad práctica.

Otra interfaz relevante de este mismo fenómeno es la parte de la vida personal asociada con estos requerimientos de la práctica docente actual, se les preguntó a los informantes en primer término, cómo les impacta el trabajo en su vida personal, las respuestas abordan realidades muy significativas por ejemplo una de las informantes refiere:

“...mmmm, haber: lado negro, me ha dañado la salud, me ha hecho perderme acontecimientos escolares de mis hijos, me demanda mucho tiempo, pero no me quejo yo creo que cualquier trabajo implica cosas; lo blanco: me ha hecho crecer profesional y personalmente porque me gusta lo que hago y siento que puedo contribuir con los demás.” **Ed1**

La exigencia referida por los informantes no es sólo aplicable en cuestión de ejercer los procesos del aula, la dinámica laboral que subyace a ese momento didáctico, implica una gran inversión de tiempo y esfuerzo y por lo consiguiente renuncia a algunos ámbitos personales del docente, mismos que se retribuyen –difícilmente de modo económico- pero si de manera afectiva, pues la satisfacción que genera y la motivación de saber que se hace algo importante y que hay que hacerlo bien, son motores para el diario andar de los sujetos en cuestión.

Combinar la docencia con otros roles sociales como la paternidad es complejo sobre todo para el caso de las mujeres docentes, pues señalan tener mucho el peso de la responsabilidad de la atención del hogar y los hijos y sobre todo si son madres solteras, es cuando las grandes demandas de tiempo y atención que la docencia genera entran en un esquema de prioridades que ocasiona a veces grandes crisis personales:

“Si me impacta pero procuro que sea lo menos posible, entre semana, es decir cuido los horarios de entradas y salidas de las escuelas de mis hijos, y las cuestiones de la escuela las hago en la noche, ya que los acosté, sólo cuando hay juntas entre semana pues los dejo un rato, pero si los sábados pues yo salgo a trabajar y se le quedan al papá y a veces pasean sin mí, pero en la tarde o el domingo lo compensamos, es que yo cuido mucho la parte de mi familia”. **Ed3**

Y es que el impacto de un rol laboral como el de la docencia en las dinámicas familiares es fuerte y hasta ocasión de problemas, no es un trabajo que se haga en el sitio de trabajo y ya, generalmente el docente tiene mucho trabajo extraclase, antes, durante y después de un curso e incluso de cada clase; esto aunado a que

ahora el contacto con alumnos y jefes es permanente, es decir hay la posibilidad de que invadan fácilmente espacios personales gracias a las redes sociales o la telefonía:

“Hay que preguntarle a mi esposa, jajajajaja; llevo años así y si es desgastante para la familia, afortunadamente mi esposa se encarga muy bien también del hogar y hemos comprendido nuestros roles pero si le he robado tiempo a algunos asuntos familiares, pero es parte de lo mismo, es trabajo y es una fortuna tenerlo”. **Ed6**

Por si fuera poco esta realidad se debe multiplicar por dos, tres o cuatro, según el número de instituciones en el que se labore. La dimensión personal del docente no puede estar excluida en la práctica docente que desempeña, pero si existe un mayor impacto cuando el docente posee una estructura familiar en la que él es responsable de un tercero, particularmente cuando se trata de hijos, pues debe repartir su tiempo y energía en las actividades de su familia, mientras que quien vive solo, puede aportar tiempo extra a su trabajo.

Cuando se les cuestionó la parte inversa, esto es cómo impacta su vida personal a su actividad laboral las respuestas reportaron lo siguiente:

“Mucho porque antes que nada soy mamá, y pues en mi caso también soy papá, así que a veces lo que me pasa en casa pues impacta en mi trabajo a veces en mi estado de ánimo, a veces en mis horarios, a veces en mi cumplimiento o mi rendimiento.” **Ed1**

Las condiciones personales pesan mucho a la hora de ejercer la práctica docente y es que la evaluación del rendimiento laboral lo hacen la institución y los estudiantes y por formalidad los docentes no se pueden dar el lujo de fallar, pues ello implicaría perder su empleo y por tanto la fuente de ingresos económicos, pero en el hogar, la evaluación del rendimiento es una acción personal y los docentes refieren estar tan agotados por su multipráctica que las consecuencias se pagan en el rendimiento en casa.

La situación personal del docente es tan importante para su ejercicio profesional que el hecho de poseer o no un vehículo es de impacto para su labor, entonces cuando se alude a situaciones de mayor peso como la estabilidad emocional, es un punto de alerta:

“... ahí sí mucho, jajajajaja, porque he necesitado trabajar más para mantener a mis dos familias, y si no te voy a mentir los procesos de divorcio si le han pegado a mi situación laboral porque esos asuntos legales demandan tiempo, dinero, y estabilidad emocional, pero hoy en día yo diría que lo normal” **Ed4**

En atención a las dimensiones de la docencia citadas por Fierro y Rosas (1988), esta parte personal es muy importante para entender la práctica que se ejerce, los docentes son seres humanos con defectos, problemas, carencias, necesidades y a veces estos aspectos se trasladan hacia los espacios áulicos y generan conflictos, hay quien ha desarrollado habilidades para mediar su vida personal y su función laboral de tal manera que busca que interfieran de un lado hacia otro lo menos posible; en este mismo sentido, la estabilidad en la vida personal también impacta de modo positivo a las actividades laborales, de hecho algunos de los informantes refieren que las sustenta:

“Pues procuro que mi vida personal me lleve a la felicidad, soy una persona optimista y afortunadamente tengo una linda familia, soy muy amigüera y dicen que tengo buen carácter, así que creo que eso le ha beneficiado a mi lado docente y a esta situación de movilidad, me lo tomo con alegría y agradecimiento de hacer lo que me gusta””. **Ed5**

Esta parte inversa es también significativa dependiendo de la estructura de vida familiar que el docente posee, también aquí el hecho de tener hijos, sobre todo pequeños, es determinante para que la vida personal pueda priorizarse frente a las responsabilidades laborales o viceversa, hay quienes encuentran en la dinámica laboral la satisfacción de necesidades o el tiempo para evadir asuntos personales que no quieren resolver.

La tercer línea de análisis busca detener la mirada en el fenómeno de manera integral, ya que lo “externo” y lo “interno” se vivencia de manera unánime en cada realidad institucional, y como una sola realidad profesional y laboral, por ello “lo institucional” se conforma en este estudio como la tercer dimensión de análisis en donde se explora la categoría de “Habitus” remitiéndose a Bourdieu quien lo señala como un principio regulador y generador de prácticas e ideologías ya que existe un proceso de interiorización que constituye –de forma inconsciente– los principios incorporados en los individuos, y que sería el resultado de la articulación entre lo individual y lo social. Para comprenderlo se seleccionaron tres subcategorías “cultura institucional”, “transitoriedad” e “interacción social” de las cuales se hará alusión mediante los referentes discursivos de los informantes.

Conocer el habitus de la vida docente universitaria desde la experiencia de algunos de sus actores podrá permitir un acercamiento a la reflexión sobre la práctica de los docentes y valorar si ésta trasciende hacia nuevas acepciones y por tanto, nuevas ejecuciones y expresiones.

5.3 Habitus: interiorización de las prácticas

De acuerdo con la teoría de Bourdieu existe para los sujetos sociales una realidad que siendo social está realmente afiliada con la historicidad de los agentes, en dónde éstos interiorizan las estructuras externas y actúan conforme a ellas, de tal manera que frente a esta idea inicial se puede ubicar a la práctica docente como un espacio de análisis de esta teoría, pues se da siempre en entornos institucionales donde hay relaciones de poder que les asignan “un orden a las cosas”.

En los últimos años se ha visto contextualmente que la oferta de educación superior se ha masificado, sobre todo en lo que respecta al sector privado, abriendo mucho campo laboral para la docencia pero modificando las condiciones laborales, priorizándose la contratación por horas, este tipo de situaciones ha provocado que los docentes deban cubrir cierto mínimo de horas que les retribuya económicamente

sus gastos personales y que deban hacerlo en dos o más instituciones pues cada institución educativa asigna poca cantidad de materias a los docentes, en ese sentido los informantes al cuestionarles en cuantas instituciones laboran, comentan:

“de forma regular estoy siempre en tres escuelas distintas, y haaa, ... este el por qué (ríe discreto), pues por amor al arte, jajajajajaj, no pues tu sabes que el sueldo es poco y pues no, no alcanza, mira por un lado en las particulares te pagan bien poquito y pues te van dando que dos grupos, o tres si bien te va, y pues la UV no pagan mal pero no tiene una la cantidad de grupos que quisiera, vaya hay que estar viendo qué se desocupa, qué te dan y eso ¿no?” **Ed1**

La condición de estos informantes es similar, todos laboran en más de dos escuelas y tienen en común ser docentes por horas en la Universidad Veracruzana, lo cual ya es un condicionante para pensar que el salario es una de las principales causas de ejercicio docente transitorio.

Sin embargo las implicaciones de ello son significativas para el ejercicio docente pues el académico que está en esa situación no logra estabilizarse en ninguna de las escuelas, no puede comprometerse de lleno con la vida académica de alguna de las instituciones pues generalmente va y viene con prisa:

“Tres, en la uv y en dos particulares aunque en una de las particulares si bien doy la misma materia es para tres licenciaturas diferentes, bueno ahora que lo pienso acá también, es que yo doy las de lectura y redacción que en la uv son del área básica y doy en dos facultades diferentes. (...). La razón es porque soy por horas, no tengo una planta en ninguna escuela y se ha dado la oportunidad de trabajar en estos lados y como soy solo, pues ocupo el día en trabajar” **Ed2**

El hecho de impartir una sola asignatura o contenidos similares en las asignaturas que tienen a cargo facilita un poco el peso de la transitoriedad, pero de acuerdo con la información de los participantes de este estudio, no siempre se tiene esa

oportunidad, hay quien imparte dos asignaturas por institución y resulta que todas son diferentes y el académico debe ser muy ecuánime para “instalarse” en su función dentro de cada escuela y dentro de cada aula, conectarse con la clase anterior, con los miembros de ese grupo, con la finalidad curricular de esa materia, con los horarios en función de las prácticas cotidianas del lugar, por mencionar algunas de las particularidades que manifiestan los docentes:

“Ahora ya sólo en tres porque el cuerpo ya no aguanta tanto, pero en tres porque el bolsillo tampoco aguanta tanto, jajajaja. Antes estaba en cuatro porque también trabajaba fines de semana pero como era sábados y domingos la verdad ya no aguante. Ahora doy clases en dos particulares una privada en la mañana, temprano, luego vengo a la universidad y en las tardes doy en otra escuela privada también.” **Ed6**

Aunque a veces se piensa poco en ello, los docentes tienen una dinámica de desgaste físico muy grande, las acciones cognitivas no sólo desgastan el cerebro intelectualmente, sino que se gasta mucha energía y el cuerpo se deshidrata, luego con los horarios partidos, la necesidad de traslado y las ocupaciones propias de la vida personal, los docentes por horas suelen ser personas que tienen muy malos hábitos alimenticios, no comen en tiempo y forma, duermen poco y trabajan todo el día en horarios discontinuos que tampoco les permiten hacer actividades deportivas o culturales con regularidad, esto aunado a la carga de estrés que les genera su tipo de trabajo y sus condiciones laborales, son facturas que en algún punto de sus vidas sus cuerpos cobran.

Puede verse en este discurso de los informantes que una de las razones de peso que tienen los docentes para trabajar en varias instituciones educativas de nivel superior es la retribución económica y la distribución del tiempo laboral que dependen de su tipo de contrato laboral, ya que al ser maestros por horas necesitan completar su horario y su salario, esto tiene sentido, ya que es una situación social que ha pasado a formar parte de la realidad cotidiana, así el orden externo dictado por la clase dominante se llega a interiorizar en cada individuo como una realidad personal.

Ya asumida esta realidad como una condición natural sólo resta indagar el tipo de implicaciones que les genera a los docentes que viven esta realidad, los informantes a ese respecto señalan:

Cansancio, inversión de tiempo, y dinero por supuesto, además de mucho estrés, fíjate se vuelve parte de lo diario pero así es, ahora lo más así significativo ahora que lo pienso es ese tener que conectarte, es por fin llegar y decir ¿Dónde estoy? o ¿con quién o quienes estoy?, ja, porque tener que tomar conciencia de lo que sigue con las mismas ganas ¿sí?.

Ed2

De acuerdo con los informantes el gusto por lo que se hace es una de las píldoras que ayudan a solventar la situación, y lo cierto también es que conforme pasan los semestres el ritmo de vida laboral al que se someten se presenta ya como algo normal, forma parte de su vida cotidiana y lo procesan y valoran de esta forma, se centran en potenciar habilidades que poseen o que han desarrollado para confrontar la situación:

“Atención, mucha atención, me tengo que, que organizar muy bien este yo soy muy exigente y tengo mi bolsa de cada escuela para no revolver nada prefiero cargar doble, y este, (...), desgaste, es que es difícil porque cada escuela te pide ciertas cosas y uno quisiera cumplir bien en todos lados pero no siempre se puede. (...). Este estilo de vida rompe mis horarios cada semestre, no tengo estabilidad en horario de trabajo” **Ed3**

Esta estabilidad a la que alude la informante es un anhelo de todo ser humano, es parte del equilibrio y por naturaleza se tiende a buscarla, sin embargo la inestabilidad que viven estos docentes no es restrictiva de la docencia, desafortunadamente es una condición del nuevo orden sociolaboral estructurado con fines e intereses económicos de los grupos de poder, y cada vez será más difícil para las nuevas generaciones obtenerla.

Y en este contexto de desorden el docente debe ser lo suficientemente inteligente para poner orden disciplinado para respetarlo:

“Aplicarme, estar atento, he tratar de ser organizado, si, he poner atención básicamente asignar bien las tareas en horarios que intento respetar, lo virtual particularmente te demanda disciplina y eso mismo lo he aplicado a lo presencial para cuidarme, ya a mi edad las desveladas matan y ya muchos años fui “animal nocturno” jajajajajaja,...). La docencia en sí misma, ejercida con compromiso, desgasta; y esto del “tránsito” como tú bien lo llamas pues también, así que se va uno desgastando en este tren de vida” **Ed4**

Existe de acuerdo al discurso de los informantes una conciencia y un sentido asignado a su práctica, lo que permite observar que está una reflexión sobre ella, lo cual debiera permitir transformarla siempre que no la asuman como parte de la vida cotidiana y no la problematicen, ya que como señalan Berger y Luckmann (1968), son los productos de la actividad humana los que objetivizan esta vida cotidiana.

Los discursos coinciden en apuntar que el tránsito interinstitucional es desgastante para el docente lo cual repercute en su rendimiento académico además de su salud y bienestar, ello es importante toda vez que al haber análisis del contexto el docente puede seleccionar los procedimientos y las prácticas que le son más adecuadas, tal como lo afirma Lucas (1999), o en su caso elegirán con el referente de las posibilidades institucionales que cada escuela les plantea, por ello se les cuestionó acerca de los requerimientos institucionales que les solicitan en sus diversos centros laborales, ellos comparten los siguiente:

“En las particulares los formatos, el llenado de formatos que son diferentes en cada caso; este, la puntualidad por lo de la checada y el pago, asistir a juntas y a capacitaciones, haa en una me piden ropa y zapato formal; y en la pública asistir a las academias, ser formal en mis clases y registrar en línea mis calificaciones”. **Ed3**

Cada institución tiene una forma particular de operar, y en el caso de las escuelas particulares no existen lineamientos operativos que apliquen de modo regular a las instituciones de educación superior, de hecho no existe ni siquiera unificación entre ofertas educativas iguales, y la forma de operar administrativamente depende del dueño o del encargado de la escuela o carrera y muchas veces son personas que no son profesionales de la educación, un informante refirió como anécdota que un dueño de una de las escuelas en donde trabaja, en la junta de bienvenida les dejó muy claro y con un tono muy serio que debían entregar su planeación quincenal que en ella debían escribir lo que hicieron durante los quince días anteriores, los maestros se miraron unos a otros a los ojos pero nadie se atrevió a sacarlo de su error y por supuesto acataron la indicación.

Una de las actividades en las que se hace mucho énfasis en la educación de corte privado es en la entrega de las planeaciones, ya que estas escuelas son supervisadas por las autoridades educativas correspondientes y es un requisito administrativo de mucho peso en la evaluación:

“Las planeaciones en las particulares, estas planeaciones y ajustarse a lo que hay, porque se trabaja con lo que hay; hay que chequear en una checo con dedo, es digital y en otra particular y en la pública firmo pero en la particular hay un compañero verificando que escribas la hora en que entras y en la que sales y te ponen un reloj grandote enfrente, pues en las particulares también te leen la cartilla cuando van a empezar las clases que no tengas comunicación fuera de la escuela con los alumnos, no manifestarse amor con los compañeros, jajajaj, este reportar en tiempo y forma situaciones con los estudiantes o compañeros, este no comer dentro del aula, no hablar por celular en el aula, te cuidan mucho que no cheques y te vayas a otro lado o te tardes en entrar al grupo. Y en la uv hay que trabajar con los programas en colegiado y hay que participar de la vida académica.” **Ed5**

Hacer la planeación de un curso es de las tareas más pesada para los maestros, pues recordemos que tienen a su cargo más de cinco de ellos y no se hacen en los mismos formatos, cada escuela demarca la forma en que quiere el registro de la planeación así que el docente aprende a desarrollar habilidades para el llenado eficaz y rápido de los formatos, situación que a muchos docentes les requiere gran cantidad de tiempo y esfuerzo, sobre todo cuando tienen otra formación, especialmente de áreas que no son humanísticas. Otra área de requerimiento es la conductual:

“ y se vuelve requisito, este ser “buen” (hace comillas con sus dedos)maestro según los chicos ¿no?, este en todos lados le piden a uno tener sus documentos ¿sí?, este principalmente este la cedula que es, este, el que ahora es muy importante, este luego que me dicen cuales me tocan, este cuales materias me tocan, pues este ya, este tengo que entregar mis planeaciones semestrales, ellos me dan un formato y el programa y hay que entregarlo, te este, ponen fecha límite y hay que entregarlo y la antología que debe estar acorde al programa o al plan si es que ahí modificaste, este de esa es este lo más importante en la otra particular también te piden planeación pero esa es cuando ya empezaron clases, se entregan los viernes y se reporta lo de la semana que viene, esa es muy cansada la verdad (...)pues este acá en la pública pues lo que sí es importante es asistir a las academias (...)” **Ed1.**

Estos requerimientos como puede notarse están asociados a la cultura institucional de cada lugar, con el discurso presentado puede vislumbrarse el reconocimiento explícito de los informantes al respecto de las diferencias en las culturas institucionales de sus centros de trabajo y cómo les impactan en su persona, siendo ellos los que han debido aprender a interactuar con dichas culturas para ajustar sus prácticas y sentirse parte de la institución.

De hecho según Schutz (1974) y Kemmis (1996), la comprensión y la significación de su actuación dentro de las instituciones es una construcción que tiene que ver con su contacto con esos entornos.

Al cuestionarles a los docentes sobre las exigencias que esa diversidad de culturas les demandan ellos señalan:

“Pues cada escuela es diferente, yo en las particulares no me animo a ir de pelo suelto, este hay como mucha formalidad pero obligada ¿ves?, este debe dar una imagen porque eso exige la escuela, este las comidas que venden y los horarios respetar los horarios, haa, los calendarios a veces son diferentes en y hay que cumplirlos las formas de evaluación también son distintas y las debe uno de seguir al pie de la letra”. **Ed3**

Los informantes refieren demandas que van desde la apariencia física hasta cuestiones normativas, y si bien todo ello está asociado a la función docente lo cierto es que se requiere destreza y concentración para conciliar diversos requerimientos en un solo semestre incluso por día de la semana:

“Cada institución tiene una normatividad que en el fondo es la que enmarca los límites del poder hacer, sobre todo porque son cuestiones laborales, pero aquí entra en juego el sistema de vigilancia, de él depende que apego o no haya hacia las normas y en el sistema público es laxo, mientras que en el privado el control es importante y a partir de él se establecen las dinámicas de trabajo escolar”. **Ed4**

Los señalamientos de este informante son de sumo interés en el análisis de la dimensión social, refieren este juego de control y laxitud de las instituciones, señalan que en la escuela pública el sistema de control no es estricto, desde el ingreso a la institución hay diferencias, en las escuelas particulares debes identificarte para acceder y hay que registrar la entrada mientras que en las instalaciones de la uv las personas circulan sin restricciones y el registro de la asistencia del docente, si bien se recomienda hacerlo antes de entrar a la clase, se puede hacer en el transcurso del día o del turno.

Esto es parte del campo referido por Bourdieu, son variables con las que el sujeto interioriza el contexto, significa y actúa en el:

“Ciertos comportamientos y ciertas formas de trabajo, si pienso en dónde estoy parada puedo tener o no cierta libertad de hacer algunas cosas, de la propia clase he, como por ejemplo llevarme a los chicos del salón o partir dentro del salón un pastel”. **ED5**

Es decir que, tal como Schütz (1974) lo plantea, el actor social, en este caso el docente, da sentido a su hacer mediante interpretaciones complejas de su práctica y está en posibilidades de actuar de modo integrado, aun cuando transite hacia diversos contextos sin tener que desgastarse de más para incorporarse a la nueva cultura institucional:

“Pues yo creo que las exigencias propias de la operación de cada escuela pero pues uno cumple igual. Yo procuro ser el mismo en todos lados y si si hay diferencias en la cultura de cada lugar, claro pero pues uno no puede estarse camuflageando, sería más desgastante, hay que cumplir en eso descansa cada cultura en lo que se hace y en las escuelas se hace lo que debe hacerse, no todos lo hacen eso sí, pero de modo personal procuro hacer lo que me toca”. **Ed6**

Estas son acciones sociales que están enmarcadas en una cultura, entendida ésta según Vygotsky (1998) como el conjunto de procedimientos que permiten el acceso a estratos superiores, siempre y cuando este sea el sentido que el actor, en este caso el docente, le esté atribuyendo a su accionar, o puede ser que sólo se esté representando a la cultura institucional como un sistema de significaciones que orienta y da sentido y legitimidad a los grupos que operan en la institución (Díaz, M. 1986).

Para vislumbrar con mayor claridad los significados de los docentes participantes de este estudio, se les pidió ejemplificar cómo responden a estas culturas que afrontan, ellos comparten:

“Tan simple como vestirme, cuando yo digo esto no me lo puedo poner hoy porque voy a la escuela “X”, ya les estoy respondiendo”. **Ed1**

Este proceso interactivo refleja incluso la identidad provisional que deben adoptar en cada institución según lo que ésta les demande, la vestimenta es sólo un aspecto pero es relevante, hay docentes que no se sienten cómodos con cierto tipo de ropa simplemente por las condiciones de traslado a las que se someten, sin embargo deben adecuarse a las normas y lo hacen.

En ocasiones la normatividad ha debido cuestionarse, pues las instituciones a veces pierden el sentido de la realidad:

“Una vez una escuela retraso diez minutos su reloj institucional para fomentar la puntualidad ¿puede creerse? la entrada la librabas ¿y la salida? Llegaba uno tarde a su otro trabajo (...) después de serias discusiones logramos que se respetara el tiempo real, ¡era increíble tener que vivir en otro horario dentro de una de las escuelas!” **Ed3**

Este tipo de situaciones son ejemplo de la diversidad administrativa reguladora de la docencia, pero siempre que la institución no esté comprometida a estabilizar la situación laboral de sus trabajadores deberá organizarse en conciencia de que sus empleados se trasladan a otros centros de trabajo y que se debe respetar esa realidad.

Otra forma de responder a los requerimientos es aliándose con los compañeros de trabajo y aprendiendo de los que tienen mayor experiencia:

“Relacionarme con los de más antigüedad, si ellos han sobrevivido me ayudaran a hacerlo.” **Ed5**

Esta respuesta denota astucia, elemento esencial de quien ejerce una multipráctica interinstitucional, existen de acuerdo a los informantes, académicos muy inteligentes y muy bien preparados pero que no son capaces de trabajar en más de dos lugares, pues las destrezas para la adaptación y la astucia son ingredientes indispensables y si no se poseen o no se desarrollan hay deserción.

La forma en que los docentes responden en primer término a la cultura de cada centro de trabajo está asociada con su sentido de responsabilidad laboral y con sus valores, pero si deben buscar un equilibrio para relacionar las experiencias múltiples en una sola noción de práctica docente que puedan asociar a su ser profesional independientemente del lugar en donde se encuentren laborando.

De acuerdo a lo revisado en el apartado teórico, uno de los tópicos asociado fuertemente con la cultura institucional es la interacción social que establecen los miembros de la institución, los docentes basan gran parte de su actividad en el establecimiento de interacciones ya sea con sus jefes, compañeros maestros o sus estudiantes, que es con quien comparte la mayor parte del tiempo.

Muchas veces esta interacción que establecen es la que les abre las puertas para tener continuidad laboral o recisiones, de ahí que fue importante conocer de acuerdo a la propia perspectiva de los informantes cómo son las formas de interacción que establecen, ellos reportan lo siguiente:

“Procuro que sean buenas, o al menos de cordialidad, yo creo que es clave saberse relacionar y comunicar cuando estás en uno y otro lugar, así no te pierdes tanto los acontecimientos. En las particulares no te permiten tener más relación con los alumnos que la que se dé en las clases, pero yo generalmente me llevé muy bien con mis estudiantes y pues a mis compañeros maestros los saludo a todos pero sólo en la pública tengo mayores espacios para platicar y conocer con mayor profundidad a las personas, en las otras estoy casi siempre de pisa y corre”. Ed1

Los espacios en cuestión de infraestructura son relevantes para este aspecto interactivo, por lo general la estructura de las escuelas particulares no permite los docentes la socialización con alumnos o profesores fuera de las aulas, tienen un sistema de vigilancia y control estricto y lo dejan claro cada inicio de semestre, sólo la cafetería o espacios circunvecinos a la institución. Por lo contrario en los espacios de la uv existen muchos recursos informales para interactuar, lo que sucede también es que este tipo de docentes dispone de poco tiempo:

“Híjole me da pena pero interacciono poco y lo necesario que tiene que ver con el trabajo, la verdad en esta etapa de mi vida estoy muy absorbida por mis ocupaciones familiares y ya con el tiempo que le dedico al trabajo, poco socializo, este si interacciono pero más con los alumnos pues dentro de las clases ahí, pero luego no se me los nombres de los compañeros, si los conozco de vista y ya, es difícil, por los horarios”. Ed3

La dificultad por incorporarse de lleno a la vida académica hace que los docentes por horas tengan una visión parcial de la realidad institucional incluido en ello la comunicación e interacción con sus pares o la comunidad estudiantil en general.

Señalan además los informantes algunos cuidados que han aprendido a guardar en torno a esto:

“Pues lo normal, charlas informales en tiempos breves, comunicación laboral con algunos, personal con otros, apertura con los estudiantes pero con mucho orden porque los jóvenes son como niños pequeños y de todo quieren sacar provecho, y en general poco tiempo y pocos espacios para hacerlo”. Ed6

Algunos académicos refirieron que se debe ser cuidadoso con los temas que se tratan para no meterse en problemas laborales o chismes y hay que ser cuidadoso también de no perder los límites de respeto que se debe establecer entre docentes y alumnos.

Nótese que el ritmo que impone el tránsito entre instituciones deja poco espacio para este ámbito de relevancia, depende mucho de la personalidad de cada docente y su disposición de tiempo el establecer interacciones que le abonen estabilidad en la cultura con la que está interactuando.

Retomando las palabras de Utley (2010) quien expresa que la interacción “es la relación entre dos o más personas, o grupos durante la cual, los sujetos modifican constantemente su comportamiento, acciones y prácticas considerando el comportamiento, acciones y prácticas del otro, pero dentro de sistemas estructurados distintos”, entonces estas interacciones tienen relación también con la práctica misma, por ello es indispensable saber cómo el docente describe su actividad docente.

A través de este panorama que permite conocer algunos aspectos de la realidad desde la vida laboral de los académicos universitarios que participaron en este estudio ha podido distinguirse que el quehacer docente cada vez rompe más con los límites conceptuales y que los docentes tienen mucha claridad de su situación laboral, que analizan y reflexionan sobre su quehacer, por ello una última línea de conocimiento en esta investigación está asociada a conocer estas reflexiones y a confrontarlas ante el constructo de metadocencia.

5.4 Práctica docente reflexionada: ¿metadocencia?

Se recuperan las reflexiones de estos informantes en relación a las condiciones de la práctica docente universitaria, ellos señalan lo siguiente:

“Se han deteriorado y lo hemos permitido, la figura del docente universitario está desvalorizada en su paga y en su reconocimiento social, pero hay o habemos quienes por nuestra propia práctica hemos contribuido a ello. Las condiciones laborales son malas, no se respeta ni la dignidad de la persona ni el esfuerzo del profesionista, en las particulares ni servicio médico dan y los recursos de las escuelas generalmente son insuficientes o de mala calidad, a veces ni bibliografía actualizada hay”. **Ed1**

Resulta que no siempre las prácticas docentes de nivel superior guardan la responsabilidad que se debiera o la ética que se esperaría y aun cuando sean pocos los que lo hacen este tipo de sucesos marcan la representación social de la labor que de por sí ha ido en detrimento, muchos de los egresados de otras carreras al ver una realidad de desempleo señalan que trabajarán “aunque sea de maestros” y este mismo fenómeno de masificación hace que las instituciones educativas, principalmente de corte privado no ofrezca condiciones laborales dignas, pues simplemente quien no esté a gusto o no cumpla con las normas es despedido sin consecuencias laborales para el patrón y fácilmente encuentran un relevo entre las filas de profesionales necesitados de empleo.

La situación laboral forma parte de la preocupación constante de los docentes universitarios que trabajan por horas:

“Yo conozco quien vive muy bien de la docencia pero es un porcentaje pequeño en relación a la cantidad de docentes universitarios que trabajamos, es parte de una política mundial, ya la seguridad laboral está siendo privilegio de pocos, si de verdad la docencia universitaria brindara espacios para la gestión, la actualización de calidad, la publicación, etc y de forma gratuita pues las docencia y sus condiciones tendrían un mejor nivel, pero en su mayoría las condiciones son malas, los salarios son bajos y no siempre hay seguridad social ni prestaciones.” **Ed6**

En general los comentarios de los académicos destacan que las condiciones son malas en función de algunos fenómenos económicos, sociales y políticos, sin que ello implique que no quieran o valoren su trabajo:

“Pues depende de qué escuela hablemos pero en general son malas es un empleo masificado y por tanto mal pagado, se presta a veces por la simulación y aunque una institución diga ser una escuela la propia infraestructura impide proporcionar un servicio docente digno.” **Ed2**

Este aspecto es también fundamental, socialmente se asocia la calidad de la educación directamente con la actividad del docente y parece que los problemas y deficiencias del sistema recaen en él, señalando que si mejora su práctica mejorarán los sistemas y los procesos, pero lo cierto es que las propias condiciones materiales son limitantes del quehacer docente.

Al cuestionarles a los docentes con que están y con que no están de acuerdo respecto a sus condiciones laborales ellos señalan:

“Estoy de acuerdo en el control de las particulares, yo creo que si funciona pero no estoy de acuerdo en la paga y la forma en que abusan de los alumnos les cobran hasta la copia del examen y son muy altos los costos de titulación. De la pública estoy de acuerdo en las exigencias de control para ingresar y permanecer pero no estoy de acuerdo en que no se respeten del todo, a veces ahí hay mucho nepotismo.” **Ed2**

Como puede notarse el docente es capaz de reconocer que existen estrategias de control necesarias para el ejercicio de la práctica laboral pero son necesarias condiciones de justicia social que desafortunadamente no están reguladas.

“Del sector privado no estoy de acuerdo en las condiciones de contrato laboral pues no existe tal, es decir hay una simulación, yo soy docente pero para fines de salario no soy trabajadora, pasan años sin que se aumente el sueldo y sólo se paga por la hora frente agrupo, ni vacaciones, días festivos, aguinaldos, intersemestrales, nada de eso, por eso uno necesita dos o tres escuelas; en la pública los procedimientos para basificar son difíciles, pasan años antes de que puedas hacerlo conozco compañeros que llevan doce años y siguen como maestros por horas y no estoy de acuerdo en que no hay suficiente claridad en cómo se asignan las experiencias educativas. Y estoy de acuerdo en que las exigencias de formación sean continuas, que los lugares se concursen para que no se preste a malas interpretaciones.” **Ed1**

La parte económica asociada a las funciones a cubrir es un punto de análisis importante, pues las exigencias van en aumento pero el sueldo en detrimento y las políticas de evaluación y certificación se intensifican.

Pero como de entre lo malo se tiene que ver lo menos malo, los docentes agradecen tener empleo en un contexto en el que muchas personas están privadas de oportunidades laborales:

“Pues aunque uno quisiera siempre mejores condiciones, no dejo de reconocer las bondades de mi vida laboral, estoy de acuerdo con la evaluación docente se me hace justo, no estoy de acuerdo en que cada vez se nos exijan más cosas por hacer y que se suponga que la calidad de la educación dependa de la enseñanza, pues hay muchas cosas que mejorar.” **Ed5**

Esta situación sin embargo, tiene en la mirada de los docentes, posibles caminos de mejora, ellos proponen:

“Que se regulen las leyes laborales para los trabajadores de la educación privada”. **Ed2**

“Mayores apoyos del gobierno a la educación superior y en las privadas invertir parte de las ganancias en mejoras a equipo e infraestructura”. **Ed3**

“Establecer procesos de evaluación que sean generales para el sector público y privado”. **Ed4**

“Darle prioridad a las relaciones interpersonales y a las necesidades de los trabajadores de la institución, para estabilizar los ambientes y potenciar el trabajo”. **Ed5**

“Ajuste de salarios, oportunidades de promoción laboral, programas de estímulos, espacios formativos”. **Ed1**

Las propuestas señaladas tienen posibilidades de operar, desafortunadamente la regulación y control de las instituciones de educación superior, sobre todo las de corte privado, no funcionan como debería y lo que se hace no ha beneficiado a los trabajadores de este sistema en muchos años ya, una forma importante para modificar esta situación es exponerla públicamente, pues realmente poco se conoce de este fenómeno en forma documentada.

Se cierra este apartado destacando que las líneas de análisis arrojaron resultados esperados al inicio del estudio, por ello es importante concluir con algunas ideas centrales.

CONCLUSIONES

Una vez que se han analizado los resultados obtenidos y se han confrontado con la teoría y el contexto que enmarcan este estudio, pueden plantearse las correspondientes conclusiones a las que el proceso de investigación permitió acceder.

En primer lugar se recupera el problema que dio origen a este documento, recordando que se inicia con un planteamiento en los siguientes términos:

- ¿Cómo es la construcción de los significados y competencias referentes a la labor docente de los académicos de nivel superior que ejercen una multipráctica al transitar de modo interinstitucional?
- ¿Puede referirse, a partir de estas construcciones, una metadocencia en la labor profesional del profesor universitario?

Se concluye que el cuestionamiento fue contestado, ya que se logró acceder a los significados que guardan un grupo de maestros universitarios al respecto de sus prácticas para identificar en ellos aportaciones relativas a sus experiencias cotidianas, asimismo se pudieron conocer las competencias que han desarrollado para el ejercicio de su actividad laboral y de qué manera éstas se asocian con las propuestas teóricas de actualidad.

Se analizó el fenómeno de la transitoriedad y la multipráctica lo que conllevó a descubrir las formas de interacción con la cultura institucional de los múltiples centros escolares y todo ello bajo una mirada que tuvo apoyo en la teoría del Habitus desarrollada por Bourdieu.

Para responder entonces al cuestionamiento de forma explícita, se presenta primero un análisis organizado en los puntos centrales del estudio.

En relación con la idea de habitus referida a la práctica docente de maestros universitarios que laboran en contratación por horas y que lo hacen en más de dos instituciones educativas se concluye que fue pertinente enfocar desde esa perspectiva teórica este fenómeno, pues en el proceso de interiorización de la realidad asociado con las acciones laborales que se ejercen en el marco de un contexto educativo diversificado en instituciones que sustentan el control de dichas prácticas puede reconocerse este habitus, visto como el principio regulador y generador de acciones e ideologías sociales.

Toda vez que Bourdieu propone que este habitus en su dimensión psicológica permite la conciencia (o no) de las estructuras, es que se necesitó identificar esta posible concienciación en los docentes universitarios, para verificar si existía una reflexión sobre la práctica, situación que puede afirmarse a partir de los resultados presentados en el capítulo anterior.

En el discurso de los informantes se denota que cuando ellos actúan en los diferentes entornos que laboran, la actuación está ya condicionada subjetivamente por su sistema histórico de relaciones sociales y por lo que ha logrado adquirir en el mundo práctico como disposiciones para vivir y trascender en estas estructuras externas en la que se desenvuelve.

En los docentes existen dos estados de una misma realidad, la parte subjetiva que les permite construir significados y experiencias en la vida cotidiana y la parte social, estructurada en instituciones que le son externas pero que ha interiorizado.

En este estudio existía el riesgo de que los docentes hubiesen interiorizado la multipráctica y la transitoriedad al grado de incorporarlo en su habitus sin una conciencia real que esté sustentada en la reflexión. Sin embargo, se puede concluir que el docente universitario es muy consciente de su realidad profesional y laboral y está buscando generar un orden que le permita ir más allá de la reproducción de prácticas culturales arbitrarias.

En ese tenor las conclusiones entorno a los dos estados de este fenómeno, el interno y el externo, son sencillas a la luz de la información encontrada.

En lo que respecta a la dimensión social, referida a este ámbito de exigencias externas al sujeto que pueden visualizarse en el mundo de las acciones de la docencia universitaria, se concluye que el fenómeno de la multipráctica es posible de referir en los términos del ejercicio simultáneo de la práctica docente en diversos contextos y con características diferenciales.

Es posible referirlo empero, a la luz del análisis de las competencias que el docente debe poseer para llevar a cabo esta acción, y queda claro que los listados de competencias propuestas por los expertos en educación no señalan con claridad las situaciones reales del contexto laboral, por lo que puede afirmarse que los docentes se han vuelto competentes en la acción misma y a veces a través de “mañas” que van más allá de un conocimiento teórico o de una metodología fundamentada.

Todo esto se presenta debido a las exigencias sociales que, desde las estructuras de poder, han planteado esquemas económicos que restringen más y más las condiciones laborales, se han ido perdiendo derechos y espacios, las contrataciones temporales imperan en el contexto mundial y los mecanismos de medición de calidad generan procesos evaluativos con parámetros cada vez más altos, la función docente se ha diversificado tanto que incluso los académicos caen en el descuido de la actividad sustantiva de impartir clases por cubrir los requerimientos que se les solicitan.

Asimismo la relevancia de la función docente se ha ido disipando, las representaciones sociales indican que la docencia se desestima debido a las malas prácticas de algunos profesionales, la masificación -que ha generado una baja remuneración económica- y las malas condiciones laborales que se les ofrecen.

Por lo que respecta a la dimensión personal, que representa al ámbito subjetivo y está expresado por los significados sobre docencia, se tiene que los académicos a pesar de las condiciones externas valoran esta profesión porque sigue representándose como un bien social capaz de transformar la realidad, como parte de la propia naturaleza humana que busca generar y compartir conocimientos entre grupos humanos llevándolos a la colaboración y al mejoramiento social.

Sus concepciones de docencia denotan construcciones cognitivas derivadas de las experiencias de multipráctica que afrontan en sus rutas interinstitucionales, por ello no sólo están en apego a los conceptos clásicos, sino que en algunos aspectos los rebasan, desafortunadamente esto no ha sido lo suficientemente documentado.

Las formas de comunicación e interacción que tienen que establecer han evolucionado para confrontar la diversidad de signos, usos y costumbre de cada cultura institucional, el docente debe aprender a comunicarse incluso consigo mismo para estar siempre ubicado y adaptado al entorno en el que se encuentre y luego salir de él y conectarse al que sigue.

Los requerimientos de cada centro escolar les imponen retos de sistematización, estrategias de economía de funciones, tiempo y recursos, el docente adquiere competencias incluso de forma inconsciente y construye significados que luego se traducen en acciones.

Esta interrelación de ámbitos internos y externos, generan procesos de análisis, acciones de metacognición que han llevado al docente a ser reflexivo y con ello intentar mejorar sus condiciones; entonces, en este estudio se puede concluir que cabe la consideración de referir una metadocencia a las prácticas docentes universitarias.

Es importante también como parte de este ejercicio conclusivo dejar vetas de investigación abiertas para futuros estudios, en ese sentido, se considera necesario que se abunde sobre esta temática, que se generen otras líneas de investigación al respecto enriqueciendo las categorías aquí analizadas, que se realicen observaciones similares en otros contextos, con más informantes y con diversas metodologías.

Todo ello debido a que es necesario reconocer que se tuvieron limitantes de tiempo y recursos, al momento de desarrollar el estudio, pues al ser un trabajo de investigador único y al estar ligado al marco de un programa de posgrado hay tiempos que cumplir y otras responsabilidades asignadas; sin embargo los objetivos planteados al inicio fueron alcanzados, pues se logró analizar el fenómeno de la metadocencia entre los académicos de nivel superior que transitan por diversas instituciones educativas a partir de sus experiencias cotidianas en las dimensiones social, institucional y personal para conocer la forma en que construyen los significados sobre docencia y las competencias que desarrollan en su ejercicio profesional.

Se concluye también que la investigación es un ejercicio serio para la generación de conocimientos que enriquece la formación de quien la desarrolla, que permite poner en práctica las competencias adquiridas en el proceso académico y que será siempre indispensable para consolidar el quehacer de cualquier profesional.

Por otra parte hay que reconocer que el área temática de la función docente es un campo siempre fértil para el análisis y la reflexión, por lo que no resta más que invitar a que se siga explorando con la finalidad de enriquecerla.

SUGERENCIA PARA TRABAJO FUTURO

Si bien el ámbito de la docencia es frecuentemente requerido para la investigación educativa, es un terreno innagotado pues se centra en procesos dinámicos que se aparejan a los entornos sociales donde se desarrolla. La docencia en nivel superior ha cambiado sustantivamente en los últimos años y se esperan más cambios en la medida que el recorte presupuestal para gastos educativos continúe; en ese sentido se sugiere dar continuidad a esta línea de investigación a través de estudios que analicen y generen pruebas de respaldo para afirmar que la docencia en nivel superior cada vez va “más allá” de lo que tradicionalmente se plantea como función sustantiva.

Se requieren investigaciones de cada función adjetiva que deben cumplir los docentes y valorar el peso de éstas frente al del proceso de enseñanza-aprendizaje, con tal de suscitar evidencias sobre el equilibrio en las acciones, sin dejar de lado el análisis de las dimensiones de la docencia.

Asimismo se requiere continuar indagando sobre los ámbitos diferenciados para la labor docente que se desarrolla en distintas instituciones de nivel superior, con tal de generar propuestas que permitan señalar límites y orientar prácticas acordes a los diversos niveles de competencia docente esperados y a las necesidades de saberes futuros.

Se sugiere asimismo abordajes diversificados para este mismo fenómeno en estudios con perspectivas empírico-analíticas y metodologías cuantitativas que presenten resultados de mediciones controladas de variables e indicadores asociados, también se podrían hacer intervenciones cobijadas en investigaciones evaluativas o con metodologías de investigación-acción participativa y así, tener una mirada más holista del asunto.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Aubrun, S., & Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3em. dimension*. París: Consevatorio de Arts e Metiers.
- Belzunegui, A., & Brunet, I. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica sociologica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- Berger y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrour.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. España: Amorrortu editores.
- Bourdieu. (1994). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003a). *Elo oficio científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Francia: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción*. México: Laia.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Eesclée de Brouwer.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. . *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brunner, J. (2000). *Educación, globalización y tecnologías educacionales*. Chile: UNESCO.

- Bufi Z., S. (2002). *Evaluación de la docencia universitaria*. México: Universidad Autónoma de México.
- Carbonel, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. . España: Martínez Roca.
- Carrión. (2006b). *Pedagogía para la sociedad del conocimiento*. México: Unesco.
- Carrión., C. (2006a). *La educación en la sociedad del conocimiento*. Mexico: UNESCO.
- Castro C., D. (2003). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora. Tesis Doctoral*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cisneros-Cohernour, E., & Stake, R. E. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Número 3. Disponible en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art17.pdf , 219-223.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Córdova R., E. (2004). *Practica docente en la Benenéríta Escuela Normal Veracruzana*. México: Universidad Veracruzana.
- Díaz, M. (1988). *Poder, sujeto y discurso pedagógico*. Bogotá: CIUP.
- Diaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos* , 09-30.
- Gadotti. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo Ventiuno editores.
- García C., B., & Loredó E., 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. Número 1. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf , 247-263.

- Giménez, G. (2005). *Introducción a la sociología de Bourdieu*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Gimeno S., J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Morata.
- Gimeno S., J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gonczi, A., & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. En: Argüelles, A.: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- González R., A. (2003). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Gors S., B., & Kirschner. (2008). La investigación sobre la docencia en la universidad: el uso de entornos electrónicos en la educación superior. *Cuadernos de Docencia Universitaria*. Número 7 .
- Goyes O., N. (1994). Lenguaje y procesos comunicativos. *Revista de Ciencias Humanas* .
- Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales*. Argentina: Universidad de Córdoba.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández R., G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 38-77.
- Johnson, J. H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós Educador.
- Kemmis, S. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Marková, I. (1996). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En Páez, D., Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, España.: Aprendizaje.
- Martínez, A. (2006). *Lectura y lectores de Pierre Bourdieu. Lecciones y equívocos desde Francia y EEUU*. México: FHyCS-UN.
- Martínez, A. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires: Maniantal.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Mendoza R., J. (27 de septiembre de 2012). La experiencia de una década en las negociaciones para el financiamiento de la educación superior. *Campus Milenio Núm. 480* , pág. 23.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2002). *Aprender sí ¿pero cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Morín. (2003). *Educación en la era planetaria*. México: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de Los siete Saberes necesarios para la educación del futuro: <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/publications/>
- Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire*. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París, Francia: PUF.
- Perales P., R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós Educador.
- Peralta E., M. (2006). *Articulación entre Educación Parvularia y Básica*. Santiago, Chile: Universidad central.
- Pérez-Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pino, D., & Alfonso, Y. (2011). *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Quiroz E., R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 221-243.
- Ritzer, G. (2007). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez B., A. (2007). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo. Tesis Doctoral*. España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, R., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje.
- Rojas, I. (2010). Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa. Volumen 3, Número 1*. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.pdf , 203-217.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Número 2, Vol. 6*. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html> , 1-10.
- Ruiz I., M. (2001). *Profesionales competentes: una respuesta educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Saduño, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica, La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Sallán L., J. (2011). *Modelos de estrategia formalizada y eficacia organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas. Tesis Doctoral*. España: Universidad Politécnica de Catalunya.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Donald N. Levine.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Torres O., S. (2009). *La identidad de la docencia universitaria frente a la investigación científica en la biología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vygotski, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2009). "Ser profesor Universitario hoy." La cuestión universitaria. Disponible en . *Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria* , 69-81.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zamorano Aguilar, A. (2008). Teoría del metalenguaje y contenidos gramaticales en el Diccionario de Terreros y Pando (1786-1793). Una mirada desde la Linguística General. *Oihenart* (23), 625-653.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (Octubre de 2015). *Reporte de Investigación N° 9 "Evaluación del Gasto Educativo en México"*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hkkSfcnpJsJ:www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/31549/158531/file/Reporte-9_Evaluacion%2520Gasto%2520Educativo.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Secretaría de Educación Pública. (Agosto de 2015). *3.er Informe de Labores. 2014-2015*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf

- Gobierno del Estado de Veracruz. (2011). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011 – 2016*. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Veracruz/wo86957.pdf>
- El Universal. (s.f.). *266 compromisos de EPN*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://archivo.eluniversal.com.mx/graficos/red_politica/RP-Compromisos/#
- Nexos, H. G. (25 de Noviembre de 2015). *Cobertura en educación superior: de los compromisos a la realidad*. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://educacion.nexos.com.mx/?p=94#more-94>
- Vanguardia. (7 de Julio de 2016). *La deuda de Javier Duarte con la UV crece 223 mdp en seis meses*. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.vanguardia.com.mx/articulo/la-deuda-de-javier-duarte-con-la-uv-crece-223-mdp-en-seis-meses>
- Universidad Veracruzana Finanzas Públicas, E. y. (25 de Marzo de 2016). *Análisis y propuestas por el colectivo en defensa de la Universidad Veracruzana*. Recuperado el Noviembre de 2016, de http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2016/04/Universidad_Veracruzana_Finanzas_Publicas_Educacion_y_Development-1.pdf
- Universidad Veracruzana. (2015). *Dirección de Planeación Institucional*. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Personal-Academico2016.pdf>

GLOSARIO

Competencias.- Conjunto de saberes (conocimientos teóricos), procedimientos metodológicos y actitudes éticas que se conjugan de manera armónica en la práctica profesional para generar acciones eficientes y pertinentes a los entornos y procesos.

Construcción de significados.- Acto cognitivo en donde el actor social se apropia de la realidad y le asigna atributos que le permiten comprenderla, explicarla y actuar sobre ella; acto vinculado a los procesos relacionales que se desarrollan con los demás actores sociales del contexto y derivado de las posibilidades de vinculación con otros saberes previos.

Cultura institucional.- Conjunto de prácticas, ideologías y valores que se comparten al interior de una institución y que enmarcan las posibilidades de actuación en las funciones y roles que se desempeñan.

Habitus.- Categoría de análisis social propuesta por Bourdieu que alude a la interiorización de las prácticas desde las dimensiones individual y social

Interinstitucional.- Relaciones construidas por los docentes para armonizar su práctica en el marco de las diferencias institucionales de los centros donde labora

Metadocencia.- Constructo que alude a la idea de una función docente que va más allá de lo comúnmente esperado, porque implica el reconocimiento de una multiplicidad de quehaceres y por tanto de competencias no sólo de la profesión docente sino interrelacionales y culturales.

Multipráctica.- Ejercicio diferenciado de actividades que si bien están diversificadas, al mismo tiempo se enfocan a un mismo fin, lo que genera la necesidad de atención múltiple y concentración fina al unísono

Práctica docente.- Conjunto de funciones que debe cumplir el profesional encargado de formar a otros en el marco de un currículum institucional.

Transitoriedad laboral.- Movilidad en diversas instituciones educativas para la concreción de prácticas docentes institucionalizadas.

Anexos

Anexo I **GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES** **Para la problematización**

Edad:

Sexo:

Numero de instituciones en que labora:

- **Dimensión social**

¿Por qué trabajas en tantas escuelas?

¿Cuáles son las diferencias relacionas a la cultura institucional que percibes entre un lugar y otro?

Que haces para adecuarte a cada ambiente del entorno

Como te relacionas con alumnos y maestros en estas instituciones

- **Dimensión curricular**

¿Háblame de tu trabajo académico en cada lugar, cómo es?

¿Qué competencias dirías que has desarrollado para enfrentar tu situación laboral?

- **Dimensión administrativa**

¿Qué condiciones, normas y requerimientos se te hacen en las escuelas?

¿Cómo te asignan tu carga en cada escuela?

¿Cuáles formas de pago utilizan?

- **Dimensión personal**

¿Como empatas tu actividad laboral con tu vida familiar?

¿Que emociones te genera tu situación laboral en el día a día?

¿Cómo te sientes frente a tu asignación de carga?

¿Qué es para ti la docencia universitaria?

Anexo II

GUION DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Tipo social: Docente Universitario (maestro por horas)

Estimado académico: La presente entrevista tiene la finalidad de analizar la práctica docente que realizan en la actualidad los docentes universitarios, a la luz de las realidades sociales e institucionales, sus situaciones de vida personal y los retos pedagógicos que enfrentan; ya que se le ha considerado un participante idóneo y experto, mucho agradeceré su participación y colaboración en este estudio.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: CAMPOHABITUS

- 1.- ¿En cuántas escuelas trabaja y por qué?
- 2.- ¿Que implica para usted transitar de un lugar a otro para trabajar?
- 3.- ¿Cuáles son los requerimientos institucionales asociados a su labor que cada escuela le plantea?
- 4.- ¿Qué le exige a usted la cultura institucional en cada centro de trabajo?
- 5.- ¿Cuáles son las diferencias institucionales de las escuelas donde labora y que exigencias tiene usted para responder a estas culturas, puede poner ejemplos
- 6.- Platíqueme sobre las formas de interacción social que establece en cada centro de trabajo

DIMENSION SOCIAL: ACCIONES DOCENTES

7.-Puede describirme cómo es su actividad docente en las escuelas que trabaja

8.- ¿Como impacta su vida personal en su práctica profesional?

9.- ¿Cuáles son los beneficios que usted espera obtener de su práctica docente en varias escuelas? Por qué espera usted esos beneficios, o cómo se ha dado cuenta que puede obtener esos beneficios

10.- ¿Qué estrategias ha utiliza para desempeñar su labor docente trasladándose todo el día?¿Cómo fue que usted aprendió a hacerlo?

DIMENSIÓN PERSONAL: SIGNIFICADOS SOBRE DOCENCIA

11.- ¿Cómo es una semana de trabajo y vida personal para usted?

12.- ¿Cómo se ha adaptado usted a este ritmo de vida?

13.- ¿Qué piensa de la actividad docente?

14.- Usted cómo se concibe y como se define como docente, ¿Cuáles son las características que tiene usted como docente?

METADOCENCIA: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

15.- ¿Considera usted que la forma en que vivencia el quehacer docente es la forma natural de hacerlo? ¿Qué piensa ud de su práctica docente, con qué está y con qué no está de acuerdo, y por qué?

16.- ¿Qué piensa usted las condiciones de la práctica docente universitaria?

17.-¿Me puede usted decir tres cosas que le han enseñado a desempeñar su práctica docente en cualquier escuela a la que usted vaya?

18.- ¿Qué propone para mejorar las condiciones de trabajo docente universitario?

**ACTITUDES CREENCIAS Y VALORES PROFESORADO
UNIVERSITARIO UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

AUTOR

MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA

RESUMEN

En esta investigación, se analizan las actitudes, creencias y valores del profesorado universitario, respecto a la Educación Intercultural. Objetivo general, analizar las concepciones del profesorado entendidas como la fusión de los conocimientos, creencias y actitudes que dan sustento a lo que expresan y valoran desde una perspectiva intercultural. Se asume la existencia de elementos teóricos prácticos que permiten identificar, si el profesorado reconoce el enfoque intercultural en sus prácticas pedagógicas. Se recurrió a la aproximación metodológica cualitativa, utilizando el método hermenéutico interpretativo, y las técnicas de entrevista semiestructurada, estructurada, grupos focales y la observación. En los resultados se pudo observar que el profesorado, valora lo intercultural tanto en el aspecto teórico como en lo práctico. No obstante, reconocen limitaciones respecto al enfoque intercultural y la forma de abordarlo en su práctica docente. En las conclusiones se muestra el interés del profesorado por comprender el enfoque intercultural que permita desarrollar, prácticas pedagógicas que promuevan el respecto y dialogo intercultural, para fomentar en la comunidad universitaria la convivencia y la paz.

Palabras Clave: **Enfoque intercultural, Prácticas Pedagógicas, Profesorado Universitario**

ABSTRACT

In this research, the attitudes, beliefs and values of the university teaching staff are analyzed with respect to Intercultural Education. General objective, to analyze teachers' conceptions understood as the fusion of knowledge, beliefs and attitudes that sustain what they express and value from an intercultural perspective. It assumes the existence of practical theoretical elements that allow to identify, if the faculty recognizes the intercultural approach in their pedagogical practices. We resorted to the qualitative methodological approach, using the interpretive

hermeneutical method, and semi-structured, structured interview techniques, focus groups and observation. In the results it could be observed that the faculty, values the intercultural both in the theoretical aspect and in the practical aspect. However, they recognize limitations regarding the intercultural approach and the way of approaching it in their teaching practice. The conclusions show the interest of teachers to understand the intercultural approach that allows to develop, pedagogical practices that promote respect and intercultural dialogue, to encourage coexistence and peace in the university community.

Key Words: Intercultural Approach, Pedagogical Practices, University Teaching Staff

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- **DGEI:** Dirección General de Educación Indígena.
- **IIE:** Instituto de Investigaciones en Educación.
- **INEGI:** Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- **MAEPI:** Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena.
- **MEIF:** Modelo Educativo Integral y Flexible.
- **MIE:** Maestría en Investigación Educativa.
- **OCDE:** Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- **ONU:** Organización de la Naciones Unidas.
- **REB:** Reforma de la Educación Básica.
- **SEP:** Secretaría de Educación Pública.
- **SEV:** Secretaría de Educación de Veracruz.
- **TIC:** Tecnología de la Información y Comunicación.
- **UNAPEI:** Unidad de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas.
- **UNED:** Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **UNESCO:** United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- **UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund.
- **UTAI:** Unidades de Transversalización Académica Intercultural.
- **UV:** Universidad Veracruzana.
- **UVI:** Universidad Veracruzana Intercultural.

INTRODUCCIÓN

El punto de vista es fundamental, en el acto de escribir y también en el acto de vivir, todo depende del lugar donde uno se coloca para mirar lo que ocurre; y el lugar desde el cual uno mira lo que ocurre. Eduardo Galeano

Retomando la cita de Galeano y con la finalidad de realizar esta investigación, tendré que colocarme en un lugar estratégico para escribir, describir y analizar lo que pasa en mi experiencia cotidiana como integrante de un grupo educativo, pero también como observadora de las prácticas de los actores que en ellas participan, específicamente de los docentes, de donde surge este trabajo de investigación y del que ahora daré cuenta. Inicio con esta introducción.

Comprender, analizar y reflexionar en torno a las concepciones del profesorado de sus prácticas pedagógicas en la Educación Superior, desde el marco del enfoque intercultural, es atender uno de los muchos pendientes que se viven en el país y que repetidamente, se dice, tienen como fuente su heterogeneidad cultural.

Es preciso señalar que las culturas no son territorios fijos o cerrados, ni mucho menos conceptos operativos, más bien, debemos comprender a la cultura como concepto dinámico. Hablar de interculturalidad es dialogar de un espacio de interacción que aparece en un contexto de relación y comunicación de uno mismo con los demás.

La preocupación por la formación del profesorado universitario, en cuanto al reconocimiento de la diversidad, supone una reorientación de la forma en cómo se trata e identifica pedagógicamente a la diversidad étnica, cultural, lingüística, de género, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Sin embargo, señala Galeano (2005) “la diversidad cultural se percibe como un problema difícil de manejar y abordar”, por tanto, se considera la opción de la negación de la situación, *lo que no se ve, no se conoce ni se atiende*, creyendo de manera errada que la diversidad es algo problemático.

Es determinante distanciar lo que significa la diversidad y la diferencia, sobre todo, cuando pretendemos estudiar la diversidad humana, y promover el reconocimiento de esa diversidad como oportunidad para aprender de las y los otros en el ámbito educativo.

Abdallah-Pretceille (2006) menciona que los peligros más graves, al referirse a las personas, profesorado, estudiantado o grupos en función de sus diferencias, implican una apreciación moral, ya que incluyen, de manera espontánea, valoraciones de bueno o malo, mejor o peor. O bien, la estigmatización que da como resultado las pretendidas clases especiales para estudiantes especiales, incapacitados o superdotados.

Por tanto, es imprescindible ver la diversidad como una oportunidad que forma parte de la vida misma, comprendida como proceso, más que como categoría. Lo justo sería empezar a pensar que somos iguales en términos de dignidad, y que la diversidad humana es una característica inherente al ser humano, por lo que es necesario dejar de utilizar la *diversidad* como pretexto para la exclusión social.

Así mismo, la perspectiva intercultural, se comprende como propuesta teórica, que funciona como metáfora de las concepciones que ha construido el profesorado universitario acerca de lo intercultural y les permite formular en sus prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, discursos, interacciones, relaciones de acción y pensamiento en la educación.

Señalo lo anterior para centrar el trabajo que aquí se desarrollará y que se ubica en la Educación Superior, la cual debe avanzar en el reconocimiento de situaciones problemáticas derivadas de la confusión entre **diversidad, diferencias y desigualdad**, y reconocer la importancia de que el profesorado aprecie y valore la diversidad cultural de los estudiantes, quienes demandan propuestas educativas distintas, ya que provienen de comunidades indígenas, rurales, urbanas y semiurbanas, por lo que enfrentan un contexto universitario multicultural, y en la mayoría de los casos, no cuentan con las mismas oportunidades de acceso ni de participación.

Esta investigación tuvo como escenario la Facultad de Pedagogía de la UV perteneciente al Sistema Escolarizado, en la ciudad de Xalapa. Allí tuve la oportunidad de entrar al campo y recuperar las concepciones del personal académico, a partir de entrevistas semiestructuradas, y entrevistas a profundidad, les pregunté a las y los entrevistados, sobre las concepciones que habían construido respecto al enfoque educativo intercultural, y si lo reconocían en sus prácticas pedagógicas.

Esto permitió explorar sendas insospechadas de opiniones, creencias y valores que se ponen en juego en el ejercicio de la función docente, además de conocer las estrategias que utilizaban para propiciar en el alumnado el diálogo, el encuentro, solidaridad y respeto a la diversidad cultural.

La problemática detectada, en la presente investigación, tiene que ver precisamente con la falta de sensibilidad del profesorado de la facultad de pedagogía en el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales. Que reconozcan, aprecien y valoren la diversidad cultural del estudiantado, como oportunidad para la interacción, la comunicación afectiva y los procesos dialógicos en los diferentes espacios formativos en su vida universitaria, especialmente en el aula.

Trabajé la observación y la comunicación directa con el estudiantado de pedagogía, lo cual me permitió detectar que las relaciones inadecuadas de los grupos colegiados en la facultad mencionada, detonaban en la dispersión y falta de atención a los requerimientos de formación profesional del estudiantado, que en la mayoría de las ocasiones se encontraban en el centro de los constantes debates y falta de comunicación con sus profesores.

Algunos alumnos tomaban partido, opinando y actuando a favor o en contra de problemas que algunos profesores les comentaban, dependiendo de cómo se identificarán con estos, lo cual ya marcaba cierta desatención en las cuestiones académicas y se priorizaban los problemas internos de la facultad, problemas que concernían específicamente a los docentes y no al estudiantado.

También se observó que, al no respetar la diversidad de opiniones, el personal académico se mantenía en constantes disputas, luchas de egos y protagonismos académicos, mostrando actitudes negativas que llevaban a confrontaciones entre el personal, autoridades y alumnado, colocando la práctica profesional en segundo término y al alumnado en tercer o último lugar, en el mejor de los casos, ya que para muchos les eran indiferentes.

Ante esto surgen dos preguntas base: una, ¿por qué los docentes involucraban al estudiantado en problemas que nos les competían, y que más bien eran de orden administrativo?, es decir, atañían más a la relación directivos-docentes. Dos, ¿por qué el ambiente tóxico y la falta de consenso para establecer comunicación directa y plantear soluciones, afectan directamente el trabajo académico?

Era evidente la falta de diálogo para tomar acuerdos, el respeto y la convivencia al interior de la Facultad de Pedagogía se encontraban desgastados, las prácticas pedagógicas y la docencia reflexiva ausentes para dirigir y propiciar el trabajo en los distintos espacios educativos, esta situación fue la que detonó mi decisión por investigar las prácticas pedagógicas del profesorado de la facultad de pedagogía, a partir de sus propias concepciones del trabajo docente y en función del enfoque intercultural en la comunidad estudiantil.

Romper esquemas no es una tarea fácil. Surge una tercera pregunta, y tal vez la más obligada para la investigación hasta este momento: ¿por qué colocar el acento en las prácticas pedagógicas desde el enfoque intercultural y de manera concreta en la Facultad de Pedagogía en Xalapa?

Pensar el enfoque intercultural en el modelo educativo universitario es importante, puesto que permite una mirada retrospectiva para reflexionar, analizar, comprender las formas cómo se gestiona la diversidad cultural en la Universidad Veracruzana, y que respuestas pedagógicas se dan, ante la diversidad: social, política, género, sexualidad etc.

Analizar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva intercultural permite instaurar el escenario donde confluyen: la docencia reflexiva, respeto, diálogo y la convivencia armónica en un espacio formativo de interacción, favoreciendo la comprensión de la diversidad humana y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en el contexto de las sociedades presentes, entendiendo su pluralidad y su riqueza de expresiones.

Por lo anterior, consideré pertinente y atinente analizar e identificar las concepciones del personal académico en el marco del enfoque intercultural, siguiendo la reflexión de Aguado (2007, p.16) “acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos”, es decir, lo que decimos y lo que hacemos en las prácticas pedagógicas que desempeñamos, tiene su origen en nuestra concepción de la docencia, de la misma forma que las actitudes y valores que mostramos.

Otras posturas importantes en las que me apoyé para hablar sobre éstas concepciones fueron: siguiendo autores como Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos (2006), quienes mencionan que a pesar de la diversidad de los estudios que abordan la cognición del profesorado, no se cuenta con un consenso sobre la forma de categorizar los tipos de concepciones sobre enseñar y aprender. A pesar de esto, diversas indagaciones permiten afirmar que las concepciones actúan como filtros o decodificadores de la información que procede de manera externa y que se van construyendo de manera cotidiana.

Por lo regular, en las investigaciones sobre concepciones se utilizan modelos teóricos y conceptuales diseñados con antelación, por lo que, a partir de ésta idea, consideré pertinente sustentar el trabajo en la perspectiva que considera a las concepciones, como el conocimiento explícito de contenido, para este caso sobre el enfoque intercultural.

Dicho enfoque se ajusta mejor al logro de los objetivos de la tesis, bajo esta mirada, las concepciones del profesorado se consideran como una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada. (Pozo et al., 2006).

Como ya mencioné, la Universidad Veracruzana (UV) presenta una comunidad plurilingüe que requiere de personal académico sensible para reconocer, abordar y gestionar la diversidad cultural de forma profesional y comprensiva.

Cabe señalar que en las últimas evaluaciones realizadas al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF 2000) de la UV, se menciona que los tres ejes transversales: Teórico, Heurístico y Axiológico, demandan la necesidad de incorporar como un eje más el enfoque educativo intercultural, como una respuesta pedagógica al tipo de realidades que se afrontan.

Se ha demostrado, a través de las evaluaciones, que el Modelo Educativo Integral y Flexible es homogéneo y no corresponde con la heterogeneidad que presenta el estudiantado. Por lo que se requiere fomentar en la comunidad universitaria, la sensibilidad hacia el enfoque intercultural, principalmente en las y los profesores universitarios, con la finalidad de visibilizar los tipos de discriminación latentes, prejuicios y estereotipos que enquistán relaciones destructivas y desiguales.

Un asunto insoslayable es la importancia de fomentar la valoración respecto a las lenguas maternas y los usos y costumbres de las distintas culturas, para evitar la discriminación, etnocentrismo, relativismo cultural, racismo, xenofobia, que influyen negativamente en el colectivo universitario.

Estas aseveraciones son producto de la observación personal al interior de la Facultad de Pedagogía (UV), ya que es mi centro de trabajo. En el trabajo cotidiano observé y conocí, en la voz de mis propios estudiantes, que se quejaban de sentirse afectados por las confrontaciones de las y los maestros; parecían situaciones

difíciles de comprender y para muchos confusas, opinaban que debían quedar fuera del trabajo docente, es decir, ejercer su práctica profesional sin incidir negativamente en el estudiantado.

Estos y otros cuestionamientos los fui conociendo (como ya mencioné) a través del ejercicio de mi propia práctica profesional como docente de la Facultad, de igual forma reconozco que esta situación no es privativa de la Universidad Veracruzana, sino de una cuestión generalizada del Sistema Educativo en México, de sus formas de organización y control en los distintos niveles educativos.

Menciono que en este trabajo se contemplaron **beneficiarios directos e indirectos**. Los **beneficiarios directos** son las y los docentes de la Facultad de Pedagogía, al compartir sus concepciones sobre el enfoque intercultural, y si lo reconocían o no, en sus prácticas pedagógicas.

La entrevista fue un momento que obligaba a los y las maestras a la reflexión del trabajo docente, de las creencias y valoraciones que se ponen en juego y de sus actitudes, en el entendido de que la diversidad cultural, no es un obstáculo para su ejercicio profesional, sino una fuente de enriquecimiento mutuo.

Estas reflexiones del trabajo docente y su relación con el enfoque intercultural, espero redunden, más adelante, en el tratamiento pedagógico que haga el profesorado, construyendo, diseñando prácticas pedagógicas interculturales, gestionando la diversidad cultural y mejoren relaciones con el alumnado, respetando sus particularidades culturales, étnicas y lingüísticas, propiciando el trabajo colaborativo, la comprensión mutua, el respeto de las personas, creando así una sinergia para el logro de resultados, que serían difíciles de obtener de forma independiente, ya que la convivencia armónica, diálogo y el respeto a la diferencia, son algunos de los principios del enfoque intercultural.

Los beneficiarios indirectos son propiamente el estudiantado de la Facultad de Pedagogía, al obtener una mejor formación profesional, cuando los maestros realicen prácticas pedagógicas interculturales que tengan como sustento respetar la identidad cultural.

En este enfoque educativo el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de elementos culturales como: conocimientos, valores, costumbres, creencias y ámbitos sobre la base del respeto y trato digno, la presencia de las diferencias en el aula es una oportunidad para poder entender quiénes somos, cómo somos, de qué manera nos relacionamos y qué aprendemos de los otros.

Las implicaciones prácticas de asumir un enfoque intercultural en el contexto universitario urbano promueven, en primer término, que las autoridades académicas reconozcan los distintos escenarios donde discurre la práctica docente, con la pretensión de que ha futuro, se incluya como eje transversal del modelo educativo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, involucrando principalmente la sensibilidad del personal académico.

El reconocimiento de la diversidad facilita la mediación entre los conocimientos y valores del alumnado, a través del intercambio del diálogo y respeto en sus particularidades culturales, étnico y lingüístico, así como las distintas formas de saberes, haceres, estilos de vida y ritmos de aprendizajes, generando redes al interior de la comunidad universitaria, propiciando ambientes de aprendizaje óptimos.

Si bien es clara la necesidad de analizar, reflexionar, respeto a las prácticas pedagógicas desde el enfoque intercultural en la educación superior, cabe señalar que las resistencias y los obstáculos no serán los menos, ya que reflexionar en torno a esta perspectiva, por parte del profesorado, provoca reacciones de oposición, a veces de manera espontánea.

Los docentes temen salir de su zona de confort, es una resistencia fuerte, les da miedo a hacer algo diferente, a mirar desde ópticas distintas, sobre todo, cuando se está convencido de que el trabajo que se realiza se domina y lo consideran adecuado.

Estas lamentables situaciones que fui observando, me dieron la pauta para realizar esta investigación, por lo que señalo las razones fundamentales en tres dimensiones: **personal, profesional y social**, mismas que serán desarrolladas en los capítulos del trabajo, pero considero importante hacer referencia a ellas de manera breve.

Una razón sustancial se encuentra en la **dimensión personal** que señalo, primeramente, desde mi formación como pedagoga, con la firme convicción de que la docencia, más que una profesión es una oportunidad para poder interactuar, comunicarte y establecer relaciones afectivas con el estudiantado.

Lo anterior favorece construir puentes llenos de sentidos y significados que permiten trascender en la medida en que las y los estudiantes hacen suyos los conocimientos, sentimientos y conceptos que les compartimos y que arropan, ahora, bajo sus propias miradas y significados, pero que siempre queda un poco de cada una de las palabras que nos atrevimos a decir y enseñar en este noble oficio de servir a los demás.

Aparte de compartir conocimientos y experiencias, jugamos distintos roles: escuchar sugerir y acompañar en la construcción de sus propios proyectos de vida, pero sin decidir por ellos solo aconsejando y cerca para cuando requieran una orientación, un apoyo.

Otro motivo personal que consideré para realizar el estudio, es que la Universidad Veracruzana es un universo amplio multicultural, donde conviven una diversidad cultural integrada por una gran variedad de personas, con diferentes opiniones, creencias, valores, saberes y prácticas, donde se han establecido códigos, formas y relaciones complejas.

El género humano tiende a agruparse, vivimos en sociedad, en comunidades que generan sus propias dinámicas y en muchas ocasiones éstas crean problemáticas dignas de señalar y revisar, por lo que la Facultad de Pedagogía, Sistema Escolarizado de Xalapa no es la excepción.

Dicha facultad se encuentra sumergida en una serie de conflictos políticos, luchas de poder, diferencias intelectuales, protagonismos y antagonismos entre las y los académicos, violencia simbólica y con señalamientos directos entre las personas, en detrimento de la vida académica de esta institución, que afecta directamente al profesorado universitario e impacta sobre el estudiantado que ahí se forma.

Cabe enfatizar que la falta de trabajo colaborativo, el ausentismo del profesorado a las reuniones de juntas académicas, el no respeto a los acuerdos, entre otros sucesos, dieron la pauta a problemáticas que se fueron gestando desde hace largo tiempo, por lo que me atrevo a afirmar que la problemática se acentuó.

La falta de comunicación, diálogo y de respeto a las personas crean dispersión en los grupos y la segregación de otros que evitan los conflictos y se muestran indiferentes, lo que dificulta llevar a cabo mesas de diálogo y conciliación con la finalidad de afrontar, negociar, comentar y solucionar estas situaciones complicadas en la facultad, creando barreras en la comunicación, dejando a un lado la ética y honestidad profesional.

El ejercicio de la práctica profesional ha sido positivo, me ha llenado de satisfacciones, el ir construyendo, orientando y acompañando al estudiantado en su formación profesional y crecimiento personal es algo que tiene un valor incalculable.

Observar como alcanzan sus metas es enriquecedor el reconocimiento de las y los estudiantes al desempeño académico es la mejor señal de que se responde al compromiso ético, profesional y social, como docentes al servicio de la educación y en la formación de los futuros profesionales de la Pedagogía.

En la **dimensión profesional** encontramos, precisamente, las relaciones complejas con los y las compañeras académicas, la falta de espacios de encuentro y el poco o nulo diálogo al interior de los grupos colegiados, el incumplimiento de los acuerdos tomados al interior de las academias, eso cuando se llega a los acuerdos, ya que en muchas ocasiones ni siquiera se cumple con asistir a las reuniones, mucho menos proponer, innovar o crear proyectos de impacto a favor de la facultad.

La **dimensión social** de este trabajo se observa en la ausencia de un tejido social solidario y colaborativo. En la Facultad de pedagogía se dan relaciones ficticias, por la falta de diálogo, abunda la cultura de la simulación y la falta de conciliación, evaden alianzas, se evita compartir saberes, y trazar objetivos comunes.

Se genera un ambiente laboral conflictivo y tenso de manera permanente, la orden del día en las juntas es sin llegar a consensos sociales, políticos y comunicativos, quiero pensar que el estallido de un conflicto se da por el hartazgo de los afectados, en sus diferentes ámbitos, solo fue cuestión de tiempo, ya que ingenuamente para las autoridades, todo discurría plácidamente.

Durante la construcción de la tesis doctoral, la investigación, lamentablemente me dio la razón a lo que percibía dentro de la Universidad, ante la falta de un entorno laboral sano, con ambientes académicos productivos, creativos e innovadores, que afectaban directamente las formas y tipos de relaciones que se establecían entre el profesorado, el problema se fue agudizando y se desbordó en la Facultad de Pedagogía.

Los aspectos desarrollados en esas tres dimensiones, señalan los conflictos políticos, lucha de egos, protagonistas y antagonistas, luchas por el poder, la falta de respeto y trato digno a las personas, ausencia de trabajo cooperativo y colaborativo, etc.

Todo ello, fue cimentando esta problemática, la cual tienen que ver con la falta de reconocimiento y el respeto recíproco entre las diferentes formas de pensamiento, la ausencia de comprensión de las diferencias como riqueza cultural y el desconocimiento en las formas de abordar y gestionar la diversidad, principio fundamental de la democracia y del compromiso ético, profesional.

Este ambiente de malos entendidos, y confusiones, afectó directamente el ambiente laboral de la facultad, creando fisuras y resquebrajamientos de las relaciones del personal académico, y doblemente grave si se considera el hecho, que algunos académicos propiciaron que el estudiantado, tomara partido con actitudes negativas, prejuicios y estereotipos, que derivaron en manifestaciones violentas en detrimento del prestigio profesional de varios docentes, falta de respeto, honestidad y trato digno entre las personas.

Estas actitudes negativas cargadas de prejuicios y estereotipos dañan el tejido social, entendiendo que una actitud de prejuicio se denomina así porque tiene los tres componentes: cognitivo (se piensa mal de algo o alguien), afectivo (provoca desprecio, desagrado o miedo) y conductual (produce reacciones hostiles contra el objeto o sujeto).

Según Brown (1998, p.27), el prejuicio se entiende como el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo.

Cabe aclarar que el desconocimiento sobre otras culturas, los prejuicios y estereotipos que se atribuyen entre los seres humanos, condicionan la relación entre el profesorado y el estudiantado, la ignorancia lleva al racismo y a la discriminación sustentada en mecanismos cognitivos no basados en la experiencia, impactando el comportamiento y generando situaciones problemáticas.

Problemas que se manifiestan en muchas de las instituciones de educación, reflejando con esto la falta de capacidad para el diálogo y la negociación.

Con frecuencia se confunde el enfoque intercultural, con un enfoque cultural o multicultural, señala Walsh (2005), pensar desde lo intercultural involucra, interesarse en las distintas realidades sociales, políticas, económicas, de saberes y conocimientos.

Comento que de ninguna manera el enfoque intercultural es formular recetas para la práctica profesional del profesorado, ni mucho menos evitar las problemáticas que se generan al interior de los grupos, tiene que ver con reflexionar, analizar y replantear formas, actitudes, comportamientos, para encontrar puntos de encuentro de cooperación y trabajo colaborativo.

Esta investigación contribuye a los estudios interculturales en la educación superior, con aportaciones tanto en lo teórico como en lo metodológico. En el **ámbito teórico** porque permiten recuperar las nociones y concepciones teórico prácticas que tiene el personal académico de la facultad de pedagogía respecto al enfoque intercultural y si lo reconocen o no en las prácticas pedagógicas que desarrollan.

En el **ámbito metodológico** también se hace aportación porque son escasos los estudios interculturales que se han realizado en el ámbito de la Educación Superior, teniendo como informantes al propio personal académico de la facultad de pedagogía, y como ya mencioné no es fácil que se abran al diálogo, además de que utilicé herramientas etnográficas.

Esta aproximación metodológica permite poner en diálogo las concepciones del personal académico, analizar y reflexionar en torno a ello, la metodología cualitativa es adecuada para acercarse al conocimiento de las significaciones desde las concepciones e interpretaciones de las y los protagonistas. Éstas, lejos de reflejar meramente la realidad social, se la apropian, la mediatizan y la traducen proyectándola en otra dimensión, la de la subjetividad de acuerdo con Salazar (1997).

Así mismo, con una mirada desde afuera como investigadora y a la vez desde dentro, como integrante de esta facultad que conoce la dinámica del proceso educativo, cabe señalar que con la mayoría del personal que fue entrevistado se ha compartido el trabajo colegiado en las distintas academias conformadas a partir de las experiencias educativas que integran el plan de estudios de Pedagogía 2000, somos compañeras/os de trabajo.

Reitero que existen estudios relativos al enfoque intercultural pero pocos relacionados con la Educación Superior, existen estudios enfocados a la Educación Básica.

Para Schmelkes (2003), tendría que aplicar "...la interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo, no solo en los subsistemas intercultural y bilingüe, y no únicamente en la educación preescolar y primaria..." (págs.157-158). Lo cual justifica ampliamente la necesidad de trabajos como el que realicé, eligiendo a la facultad de Pedagogía como escenario.

Finalmente, el trabajo quedó estructurado en cinco capítulos a partir del desarrollo de toda esta problemática que bosquejo en esta introducción y que se detallan a continuación: el capítulo 1 contiene el planteamiento del problema; el 2 aborda aproximaciones teórico prácticas del enfoque intercultural; el apartado 3 señala el marco de referencia del enfoque intercultural en la educación superior; el 4 la metodología y el 5, análisis de resultados de las concepciones respecto al enfoque intercultural.

Este trabajo se concluye bosquejando una serie de conclusiones respecto a la teoría, la metodología y la investigación que se realizó.

Demos paso al desarrollo de la investigación e iniciamos con el capítulo 1 donde se delimita la problemática y el objeto de estudio, que dio sentido al trabajo de esta investigación.

CAPÍTULO 1

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

1.1. Antecedentes de la problemática

En las últimas décadas, las grandes transformaciones sociales han tenido como motor y propulsor de cambios sustanciales las luchas sociales por la igualdad, la equidad, y la justicia social. Además de la solidaridad en contra de la exclusión y la segregación, a favor de una sociedad democrática e inclusiva, donde se respeten los derechos humanos y exista un diálogo intercultural, sin olvidar los intercambios y retos planteados por las migraciones, la movilidad y la comunicación humana, en el mundo en general.

Todas estas manifestaciones sociales apoyadas principalmente con el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S), han traído al ámbito de la educación un discurso pedagógico, sociológico, antropológico y político en donde repetidamente se mencionan conceptos como: diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

Conceptos relacionados con la cultura del ser humano los cuales se asocian, en muchas ocasiones, con modelos y enfoques educativos que imponen retos al profesorado universitario en el ejercicio de las prácticas pedagógicas que desarrollan, por lo que se requiere que cuente con una clara intención académica y comprenda que el proceso de educar implica la aceptación de la diversidad cultural, la comunicación intercultural, y sobre todo, que respondan al tipo de sociedades en un mundo globalizado.

El multiculturalismo es un modelo específico de gestión de la diversidad cultural localizado geográficamente en un entorno de influencia anglosajona.

Señala Essomba (2009) que “Canadá, Australia, Estados Unidos, y más tarde en el Reino Unido o países escandinavos como Suecia, ... se empieza a acuñar el término *multiculturalismo* como una forma concreta, de responder a la diversidad cultural estructural de sus sociedades” (p.45) agrega que este término surge en el marco de países con una fuerte tradición liberal, donde el respeto a la libertad individual supone uno de los ejes fundamentales, no solo en la legislación, sino también al comprender las relaciones y las interacciones sociales en la vida cotidiana.

Los estudios americanos se refieren al término de “educación multicultural”, mientras que los estudios europeos prefieren hablar de “educación intercultural”, esto tiene que ver con la composición demográfica de los países considerados anteriormente monoculturales, situación que evidentemente se ha transformado.

El multiculturalismo surge principalmente, señala Essomba (2009) en países que se han forjado sobre la inmigración, y que comparten la realidad de la diversidad cultural como estados modernos.

En el caso de la interculturalidad, como mirada, teoría y paradigma para comprender la diversidad cultural es contemporánea al surgimiento del multiculturalismo, pero difiere en esencia con respecto a su localización geográfica y significado, se construye e interpreta a partir del principio de igualdad; nace en Francia en los años setenta y se convierte en un modelo que se extiende a Canadá, Suiza y Bélgica, en un primer momento, más tarde a países como España e Italia.

Siguiendo a Carbonell (1999), la interculturalidad promueve tres principios, a saber: la igualdad de oportunidades entre las personas; respeto de la diversidad; y creación de entornos sociales que permitan el intercambio y enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes.

En México las políticas educativas, respecto al enfoque intercultural, son un campo fértil tanto en su investigación como en la planeación y diseño de prácticas pedagógicas en la educación superior. Se han logrado avances en la educación básica en las escuelas de primarias bilingües interculturales que pertenecen a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Cabe mencionar que el enfoque intercultural no es un concepto reciente y existen docentes en las instituciones de educación superior que ponen en práctica procesos de enseñanza aprendizaje basados en este enfoque.

Es importante distinguir entre diversidad cultural y diversidad humana, reflexionar y analizar la interculturalidad donde se refleja la persistencia e influencia de tradiciones arraigadas en sus tres niveles: nacional, regional o local.

En 1990, como consecuencia de las reformas constitucionales en países latinoamericanos que afrontaban escenarios lingüísticos y culturales similares a los de México y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el concepto bicultural fue modificado por intercultural y en 1992 se reformó el artículo 4o. Constitucional reconociendo la composición pluricultural de la nación mexicana. (Bertely, 2011) en el México de hoy se reconoce el concepto de diversidad cultural en todos los ámbitos.

Los nuevos ajustes y cambios en los modelos educativos, presentaron perspectivas y formas de acceder a una educación que incorpora características y necesidades particulares de la población indígena, no obstante, existieron otras perspectivas que propusieron y desarrollaron distintos imaginarios, propuestas y proyectos para la educación indígena⁸.

⁸ En un apartado que corresponde al marco contextual. de este trabajo, se revisarán distintas aproximaciones teórico prácticas acerca de la perspectiva del enfoque educativo intercultural.

Ante las variantes que se encuentran en el uso de los conceptos, y con el ánimo de no divagar en cuanto al término intercultural, asumo para esta investigación la propuesta de lo intercultural en la educación que se muestra a continuación.

Siguiendo Aguado Odina et al. (2006) ofrecen la siguiente definición de intercultural:

Enfoque educativo basado *en el respeto* y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (p.125).

He observado qué en la educación superior, la comunidad universitaria presenta una serie de interacciones y relaciones comunicativas en torno a la diversidad de las personas que allí conviven, diversidad: étnica, social, cultural, política, etc., que ponen en juego en el día a día de la convivencia educativa.

Ante dicha situación se hace necesario abordar el enfoque intercultural, con la finalidad de provocar la reflexión y valoración de la diversidad en la comunidad universitaria que se muestra, como ya lo mencioné, en la convivencia diaria en los diversos entornos de convergencia social, así como las formas de experimentarla en los espacios del contexto escolar.

Considero que es en el desarrollo de las prácticas pedagógicas acordes con este enfoque, lo que posibilitaría, impulsar relaciones dialógicas, trabajo colaborativo y de igualdad en los diversos espacios académicos de la Universidad Veracruzana.

Siendo una aspiración mayor, lograr en la Universidad Veracruzana la igualdad de oportunidades y la superación de la discriminación, racismo estereotipos y prejuicios en sus diversas expresiones. Para ello, es indispensable ser consciente y atento a una sociedad moderna que demanda prácticas pedagógicas que se construyan a partir del respeto y la convivencia.

Es necesario lograr atender las expectativas de los alumnos que han evolucionado en sus maneras de aprender-aprender, y que exigen referentes teóricos-prácticos pedagógicos que puedan dar sustento al actuar docente, pero además, entender y comprender el mundo desde distintas miradas. Reconocer la diversidad humana es abrirse al otro, que es distinto a mí, pero que a la vez soy distinto a ella o a él. Es ahí donde radica la riqueza en este proceso de interacción, comunicación y relación.

En la actualidad, las instituciones de educación superior presentan situaciones que antes el profesorado no afrontaba de manera cotidiana en su práctica docente, resultado de la conformación de un alumnado diverso y multicultural con numerosas formas de relacionarse, lenguas maternas distintas, expresiones y rasgos culturales variados, es ahí donde se avizora el enfoque intercultural y el papel del profesorado como una opción de reconocer esa diversidad cultural, como un punto de partida para propiciar un intercambio desde las experiencias vistas como oportunidad de aprendizaje mutuo.

Lo cual permite al personal académico reflexionar en cuanto a sus prácticas pedagógicas, reconociendo el significado de sus actitudes ante la diversidad cultural y el papel docente en el proceso de mediación con base al respeto, el diálogo y la solidaridad. Educar en y para la diversidad cultural, atendiendo con esto a los Derechos Humanos con los que se cuenta por el simple hecho de *ser personas*.

A nivel internacional, se halla como referente legal la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en cuyo artículo 26 señala que la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de los seres humanos, fortaleciendo el respeto a los derechos humanos y a las libertades, favoreciendo la comprensión, tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los grupos étnicos o religiosos; fundamentalmente promoverá el desarrollo de las actividades de todas las Naciones para el mantenimiento de la Paz.

En México, ese derecho a la educación gratuita para la educación elemental y el libre acceso a los estudios superiores para todos, sin importar su grupo étnico y creencia religiosa, lo señalan la *Constitución* y la *Ley General de Educación*. El artículo 3º de la *Constitución de 1917* de México, establece como obligatorias la educación preescolar, primaria y secundaria que el Estado impartirá de manera gratuita.

La Ley General anota en su artículo 3º que el Estado está obligado a prestar servicios educativos a la población en los niveles preescolar, primaria y secundaria; idea que se complementa con el artículo 32 en donde exige a las autoridades asegurar las condiciones que permitan a todos los individuos el pleno derecho a la educación, así como una mayor equidad educativa.

Respecto a la educación media superior, el artículo 31 constitucional marca la obligación del Estado de impartirla y ahora con las nuevas reformas educativas federales este nivel educativo es obligatorio. Los padres de familia tienen el deber de ver que sus hijos reciban este tipo de educación, ya sea en escuelas públicas o privadas.

La educación superior tiene como base legal la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* cuya función es establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, entendiendo como tipo educativo superior “el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente”.

Reflexionemos, no obstante lo anterior, la realidad del tipo de sociedad que existe en México y en muchos países de Latinoamérica, muestran que se maneja una política de doble discurso en cuanto al aparente respeto a los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, lo cierto es que en las acciones se va en contra de las personas consideradas como “diferentes” (pobres, indios, negros, transexuales, gays, entre otros) generando una constante discriminación étnica, económica y religiosa, derivando en una sociedad basada en la desigualdad.

El enfoque intercultural propone un modelo de análisis y de actuación que incida en todas las dimensiones del proceso educativo, las implicaciones trascendentales se verán reflejadas en una amplia gama de problemas prácticos, ya que promueve la refundación educativa, a partir de reconocer la diversidad cultural en la comunidad universitaria, considerando lo global, social, ético y epistemológico y las formas de abordarlo por el personal académico en el contexto educativo.

Esto, por supuesto, debe darse de manera gradual y de forma efectiva con acciones proactivas como puntos de llegada, con la adquisición de conocimientos y capacidades para abordar y gestionar el reconocimiento de la diversidad cultural, aunque por sí sola la propia interacción entre las diferentes culturas, en sí misma, es un hecho educativo.

Ante esta situación y siguiendo el hilo conductor de este trabajo, se sostuvo principalmente el interés por conocer, las concepciones del profesorado respecto el enfoque educativo intercultural y si lo reconocían en sus prácticas pedagógicas, poniendo la mirada de forma implícita en el Modelo Educativo Integral de la Universidad Veracruzana, que enfrenta retos no sólo en la renovación del currículum, sino a una sociedad de grandes transformaciones con una variedad de personalidades, que presentan diferencias de contextos económicos, sociales, culturales, políticos, diferenciados y diferenciadores, con deseos, intereses y motivaciones distintos, que obliga a deconstruirse y reconstruirse en función de una realidad que exige respuestas diferentes ante situaciones distintas y novedosas, y que en muchos de los casos estas diferencias, se ven como déficit y generan desigualdades sociales.

De este modo, la diversidad cultural de la comunidad universitaria de acuerdo con Dietz (2007) se ubica como un “recurso” a ser gestionado de forma institucional a través de un diseño curricular estratégico, incluyendo los diferentes planes y programas de estudio y fundamentalmente en la formación del personal académico para abordar y gestionar en la Universidad. Señala este autor; “[...] no hablamos de

diferencia en el sentido de distinguir sus fuentes y características, sino de diversidad para enfatizar la interrelación, el traslape y los cruces de las variaciones existentes” (p.26).

Es por ello que la diversidad debe ser entendida como un proceso social e histórico, como lo señala Aguado (2010):

La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica educativamente (p.29)

Entendiendo con esto, que la diversidad es una característica de las sociedades modernas, que obliga a las instituciones de educación superior a su transformación en las formas de organización, producción y generación de conocimientos en las relaciones con los otros, con nosotros mismos y con el mundo, por tanto, no debe verse como un problema sino reconocerla, gestionarla y abordarla pedagógicamente.

El plan y la postura hacia una práctica del enfoque intercultural, en el ámbito educativo con visión de futuro, han de asumir el reto de educar en y para la interculturalidad, aunque para el profesorado universitario considero que hace falta un proceso formativo al respecto, ya que se preparan para desarrollar y enfrentar la educación en una sociedad marcada por la diversidad.

Como refiere Abdallah-Pretceille (2001 citada por Sáez (2002) la educación intercultural:

(...) está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora (p. 58).

Cabe reflexionar que es precisamente en esas resistencias del profesorado universitario, donde se pueden hacer ajustes, cambios, innovaciones que implican primero el transformar ciertos esquemas de pensamiento, creencias, mitos y costumbres arraigados y que tienen una relación directa con el ejercicio docente, que en muchas de las ocasiones piensa como sumar tareas a la agenda bastante cargada del trabajo académico.

Bermejo (2013, p.1) lo explica como una oportunidad inédita e histórica para reafirmar, recrear y pluralizar nuestra identidad con los signos que otros emiten desde distintos lugares del mundo, para que el avance de la escuela coincida con el de la ciencia y el conocimiento universal y no sea una instancia para repetir y reproducir cosas del pasado, incorporando las nuevas ramas del saber humano como la criogenética, telemática, clonación, biotecnología, nanotecnología, robótica, neurociencia y otras tantas que de manera súbita van apareciendo por esta característica de la velocidad tecnológica.

Esto me permitió la reflexión y la comprensión, de que la diversidad no puede significar lo mismo que diferencia, cuando lo que origina a la primera es una característica natural de los seres humanos, que permite una amplitud de criterios que admite a cada persona ser única e irrepetible.

Así, desde mi punto de vista, la diversidad es una cualidad que todos poseemos, en la que convergen un sinnúmero de rasgos que, combinados de manera distinta en cada persona, nos hacen ser una persona singular, se puede afirmar que somos únicos e únicas en tanto somos diversos y diversas.

Por tanto, la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, lengua, costumbres, edad, religión, capacidades, ritmos de aprendizajes, lugares de procedencia, etc.) anota Barraza (2010 p.10) “[...] sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona” por ejemplo

condiciones familiares, ambientales y personales. De igual forma se puede advertir que el término diversidad nos une como seres humanos, al mismo tiempo que somos únicos, gozamos de la cualidad de ser diversos.

Ante este compromiso que se plantea en la educación y en el entendido que es una labor titánica, la de romper esquemas e inercias imperantes en la comunidad universitaria, queda claro que el cambio y la transformación deberán darse de manera gradual, sistemática, de forma paulatina, que es un proceso de aceptación, adaptación y equilibrio en la función que cada quién desempeña, desde sus espacios de poder y comunicación.

Una cuestión innegable y que no puedo dejar de reconocer es que la U.V. ha logrado un esfuerzo con los aportes teóricos y metodológicos desde la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) a partir de su fundación en 2005. Dicha creación más que llenar un vacío de conocimiento deriva en un valor teórico por el impacto y desarrollo de proyectos académicos, por las actividades e intervención en las comunidades. Esta entidad universitaria atiende la demanda de educación superior en zonas rurales indígenas de alta marginación, con presencia en cuatro sedes interculturales del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas.

En la UVI se trabaja con la perspectiva intercultural y se desarrolla a través de cinco orientaciones: derechos, comunicación, salud, sustentabilidad y lenguas. Situación que promueve y fortalece el impulso de las comunidades, el diálogo de saberes, una mejor calidad de vida con sustentabilidad y el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias de Veracruz.

Hay que subrayar que a la distancia, es decir, a 11 años de su creación, el trabajo que desarrolla la UVI, pasa desapercibido para las facultades urbanas y semiurbanas, en muchos de los casos, no la conocen, ni lo aprecian, y por lo tanto no lo valoran.

Ésta es otra razón más que justifica el sentido de este tipo de investigación, con lo cual se difunde y visibiliza en gran medida la importancia del trabajo que desarrollan por el intercambio de saberes y porque se encuentran ubicadas de manera estratégica en los puntos neurálgicos del estado.

Por cuestiones de organización, y para clarificar el trabajo que se realizó, es preciso señalar que el análisis se efectuó a través de ejes de análisis de la investigación que se detallan a continuación.

1.2. Ejes teóricos de la investigación

La decisión por investigar las prácticas pedagógicas del profesorado universitario se generó, como ya se explicó anteriormente, de la observación directa a lo que subyace en esa pantalla de la realidad que se muestra hacia el exterior de la Facultad de Pedagogía, de la U.V. con la finalidad de comprender las tensiones en las relaciones de la planta académica entre sí, autoridades y con el alumnado.

La observación se basa en que continuamente se desagregan en subgrupos, trabajan de manera aislada, haciendo brechas en el trabajo colaborativo y manejando la cultura del silencio, de la simulación, lo cual ha provocado la radicalización de posturas, actitudes negativas y en consecuencia trastocan la formación del estudiantado, los cuales se ven a dos fuegos y en un intercambio de opiniones del profesorado, generando estados de incertidumbre, inestabilidad y un ambiente no deseable para su formación profesional.

Este escenario, dibuja la cotidianeidad de la práctica docente en la facultad de pedagogía, con prácticas profesionales erráticas, aisladas y sin articulación, es decir, reitero, ausencia de trabajo en equipo, de respeto, diálogo, solidaridad y democracia entre los grupos colegiados, sobre todo, hacía el interior de la institución.

Además se observó un ambiente discrepante que derivó en relaciones de tensión y preocupación para la comunidad universitaria en general, pero sobre todo para el estudiantado, por los desencuentros que perciben entre sus profesores y profesoras, cuestionándose si valía la pena seguir en este contexto hostil, nada saludable para nadie.

De este modo, la pretensión inicial de este trabajo es hacer una lectura comprensiva y reflexiva de las concepciones del profesorado sobre el **enfoque educativo intercultural**, siguiendo la propuesta de Abdallah-Pretceille (2010) señala que las prácticas pedagógicas se desarrollan, siguiendo una serie de concepciones teóricas y prácticas del profesorado, dentro de las cuales se puede según lo intercultural como hermenéutica planteada por esta autora, determinar la presencia de un enfoque intercultural.

Desde la mirada intercultural, una práctica pedagógica para que sea considerada intercultural debe ser reflexiva y crítica. Siguiendo a (Díaz 2004) “en un contexto educativo y social, cuyo fin último es la construcción de conocimiento y formación de estudiantes como medio para el desarrollo personal y la convivencia” (p.15).

Retomo además las ideas de la teoría del enfoque socioconstructivista que tiene entre sus mejores exponentes a Vigotsky, Luria, Habermas y Bruner, por mencionar algunos, quienes centran su atención en el proceso educativo y la forma cómo, el estudiantado, construye sus conocimientos, y establecen relaciones, se comunican e interactúan entre sí, estos autores acompañan la visión de Abdallah-Pretceille, respecto al paradigma intercultural para pensar la diversidad en la educación.

Dicha autora señala que las prácticas pedagógicas que realiza el profesorado admiten una serie de consideraciones “creencias, valores y actitudes” en los cuales se puede, según lo intercultural, efectuarse como hermenéutica esbozada por Abdallah-Pretceille (2006), delimitar la presencia de un enfoque intercultural.

Al tener claras las bases en las que se estableció el trabajo de investigación, surgieron de éstas las siguientes preguntas guías para recolectar información necesaria y documentar la investigación.

1.3.Preguntas de investigación

Pregunta General:

- ¿Cuáles son las concepciones sobre el enfoque educativo intercultural del profesorado de la Facultad de Pedagogía, sistema escolarizado de la Universidad Veracruzana?

Preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las concepciones del profesorado respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural?
- ¿Cuáles ideas, referidas al enfoque intercultural del profesorado, propician la comunicación afectiva y la discriminación en el contexto universitario?
- ¿Cuáles son las actitudes y creencias del personal académico en relación con la diversidad cultural y las interacciones que establecen con el estudiantado?
- ¿Cuáles son las valoraciones del profesorado respecto al Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad y el enfoque intercultural?

Recuperar las concepciones del profesorado, en torno al enfoque educativo intercultural y si lo reconocen o no en su práctica docente, ofreció la posibilidad fructífera de ahondar en ese escenario, y me permitió identificar en sus explicaciones el ambiente que prevalece al interior de la facultad. Así como, analizar y entender que el ámbito de la educación nos coloca en el terreno de las posibilidades para fortalecer el reconocimiento de la diversidad, fomentar la convivencia intercultural, rechazando todas las formas de discriminación, tipos y modalidades de violencia y de exclusión social para todas las personas.

1.4. Objeto de estudio

El objeto de estudio para este trabajo de investigación son **las prácticas pedagógicas** del profesorado de la facultad de pedagogía, atendiendo la propuesta de Abdallah-Pretceille (2010) señala que las prácticas pedagógicas, se desarrollan siguiendo una serie de **concepciones teóricas y prácticas**, donde se puede reconocer lo intercultural como hermenéutica en el trabajo docente.

Cabe mencionar que el enfoque intercultural comparte con el multiculturalismo el respeto hacia la diferencia, de la misma manera que instaura, a la diversidad cultural, como campo de interacción en el enriquecimiento mutuo de las personas y que influye en actitudes, discursos, distintas acciones afirmativas, toma de decisiones, partiendo de sus concepciones, en los espacios del contexto educativo.

Pensar en el enfoque intercultural como hermenéutica de las prácticas pedagógicas⁹ del profesorado universitario, hace eco en la coherencia con los principios asumidos por las sociedades que defienden los derechos de igualdad, democracia y participación social que además son:

- La garantía que permite alcanzar los objetivos que dan sentido a la escuela, como son la construcción de la identidad y el logro de la igualdad de oportunidades.
- Debe entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, que está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales.
- Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes.

⁹ Con prácticas pedagógicas se hace referencia, no solo a las acciones del personal académico desarrolladas en un espacio específico y de manera formal, sino de todas aquellas prácticas de las cuales, las y los docentes se valen para gestionar la diversidad cultural de la comunidad y que tienen lugar en los distintos espacios de formación del contexto universitario.

Retomo, lo que Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito (2005) defienden, que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes, tanto por coherencia con los principios de la sociedad democrática, como porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales. Con relación a lo anterior, se plantearon los objetivos, Que dan dirección al trabajo investigativo, y sirvieron de guías, para las acciones emprendidas y dieron sentido a la investigación, se detallan a continuación.

1.5. Objetivos de investigación:

Objetivo General:

- Analizar las concepciones sobre el enfoque educativo intercultural del profesorado, de la Facultad de Pedagogía, Sistema Escolarizado de la Universidad Veracruzana

Objetivos específicos:

1. Comprender las concepciones del profesorado respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural.
2. Identificar las ideas referidas al enfoque intercultural del profesorado, propician la comunicación afectiva y la discriminación en el contexto universitario.
3. Reconocer las actitudes y creencias del personal académico de la diversidad cultural y las interacciones que establecen.

Conseguir estos objetivos, supone tener en cuenta que la educación intercultural busca reconocer la necesidad de adoptar lo intercultural en educación como, “un enfoque que contempla las diferencias como normalidad y que favorece el intercambio y la comunicación, entre referentes culturales para lograr espacios donde nuevos significados se creen y sean compartidos por el grupo” (Aguado, 2005, p. 20).

La diversidad cultural da cuenta de la convivencia e interacción que existe efectiva y satisfactoriamente entre distintas culturas, es una característica de la sociedad, tiene que ver con las relaciones entre las personas y no sólo se hace presente en la escuela, sino también en el ámbito social. Revisaremos ahora en el siguiente capítulo los referentes teóricos respecto al enfoque intercultural en la Educación Superior.

CAPÍTULO 2

MODELOS Y TENDENCIAS TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

No es posible educar para la paz si quienes han sido afectados por la violencia no reconstruyen espacios de confianza y de tolerancia. UNESCO

2.1. La Educación Intercultural perspectivas teóricas

Ante una sociedad globalizada la educación superior exige repensar el rumbo hacia una nueva política educativa, que permita visibilizar las brechas sociales y la distribución desigual de la riqueza, considerando esas brechas como limitantes del desarrollo económico, social y regional que atentan, contra los procesos de democratización de los pueblos.

Un estado democrático tiene la obligación de responder a los grupos colectivos con características socioculturales sustentadas en las diferencias: lingüísticas, de género, sexual, religiosa, por discapacidad, edad, religión, etc.

Por tanto, los sistemas educativos en el mundo se ven en la necesidad de colocar la mirada en el profesorado para propiciar condiciones y reformas que permitan transformar las prácticas pedagógicas desde una mirada de diversidad, respetando el entorno, el ambiente, las creencias y valores de los seres humanos por medio del diálogo, el respeto y la interacción a favor de la convivencia armónica y en un ambiente de paz.

Ante esta situación y con la intención de planear políticas educativas que atiendan a esta sociedad globalizada: la UNESCO (2006), llevó a cabo, diversas reuniones donde se aborda el tema de la “*Educación Intercultural a favor de la Paz y el entendimiento*” quedando asentando el documento base de la 33ª reunión, en donde se define el concepto de educación intercultural:

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, ha sido definida como; 'la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo' (p.17).

En el entendido de que la interculturalidad supone el multiculturalismo y da como resultado el intercambio y el diálogo "intercultural" en los distintos planos, local, regional, nacional e internacional. Se reconoce el hecho de que tener un buen sistema educativo no significa que se pueda acabar con la desigualdad, ya que ésta se encuentra íntimamente relacionada con la distribución de la riqueza, de las voluntades políticas y de las oportunidades.

Durante la última década, la globalización cultural y educativa empieza a llamar la atención de los organismos internacionales en su afán por participar en el nuevo orden económico mundial, caracterizado por la economía de mercado, la competitividad y la acelerada utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Las políticas educativas nacionales, recuperaron los principios rectores de la *Reunión Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia*.

Otras modificaciones constitucionales en el marco internacional han sido la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948, la cual daría un motivo para atender las demandas vinculadas a las necesidades socioculturales.

En la década de 1990-2000, más de diez países modificaron sus *Constituciones* para introducir distintas formas de reconocimiento a la diversidad. Entre los países figuran Argentina (1994), Bolivia (1998), Colombia (1991), Chile (1993), Guatemala (1985), México (1992), Nicaragua (1987 y 1995), Panamá (1995), Paraguay (1992) y Perú (1993).

Es conveniente resaltar que, en estas modificaciones, ya no solo se plantean tomar en cuenta la opinión y aspiraciones de los grupos sociales considerados marginales, sino la afirmación que son ellos, quienes deben tomar en sus manos las riendas de su proyecto educativo cultural. Otro ejemplo importante de modificaciones es el que llevó a cabo la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT) realizado en su *Conferencia General en Ginebra* 1989 en donde se consensó el *Convenio 169* relativo al sistema jurídico internacional en materia de derechos indígenas en lo general y, educativo en lo particular.

Como se ha dicho, hay que destacar otro Marco Educativo, que es el celebrado en 1995 Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990*.

Un referente Internacional, es la *II Conferencia Iberoamericana de Educación* con la Declaración de Guadalupe referida a la Cooperación Iberoamericana en el campo de la Educación, en esta se enuncia el papel relevante que la educación desempeña, al servicio de una comunidad que se basa en la democracia, los derechos humanos, el respeto a las libertades y se compromete con el crecimiento y desarrollo sociocultural de los pueblos.

En el Informe a la *UNESCO* de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, (Delors, 1994) enfatiza que el aprendizaje constituye uno de los principales retos de la educación. Así mismo, se reconoce que es a través de la educación que se puede, a futuro, contribuir a lograr un mundo más sano, próspero, seguro, con un desarrollo sustentable y favorecer el progreso cultural, económico, la tolerancia y la cooperación internacional. (OEI, 1995).

En un objetivo importante del *Plan de Acción de la Cumbre Social de Copenhague* se destaca un componente vital que debe proteger la integridad de las culturas y los modos de vida autóctonos, así como erradicar la discriminación en todas sus formas, promover la igualdad de oportunidades, utilizar la educación como fuerza integradora y propiciar una mayor comunicación y acercamiento entre el gobierno y el pueblo (ONU, 1995).

Otro evento importante es la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer en Beijing, en 1995 que reunió a 189 representantes de gobiernos de todo el mundo, para atender de igual forma, los conflictos y las tensiones socioculturales presentes en el contexto internacional, señalando los obstáculos que entorpecen el adelanto de la mujer, insistiendo en la preocupación en su derecho a la educación.

Un acuerdo internacional importante de mencionar es *la Declaración Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* en Durban (Sudáfrica), denominando al 2001, año internacional contra estas acciones, en resonancia a la tolerancia y el respeto por la diversidad.

Existen muchas definiciones respecto a lo que se entiende por enfoque intercultural, situación que hace más compleja su dilucidación. Sin embargo, cabe mencionar que es necesario señalar los conceptos que se encuentran inmersos en educación intercultural tales como: cultura que regularmente se entiende como el conjunto de formas de vida, valores, hábitos, costumbres y comportamientos, psicosociales, actitudes y conocimientos transmitidos y defendidos por los distintos grupos sociales y étnicos a nivel nacional e internacional.

Cuando se habla de multiculturalidad se infiere el reconocimiento de un fenómeno social: la existencia de muchas y diversas culturas en el mundo. Se admite el hecho de la diferencia cultural, pero no se incorporan mutuamente los valores de las culturas diferentes, en cambio, la interculturalidad añade esta distinción significativa creyendo que se puede alcanzar una interdependencia enriquecedora de culturas, no sólo respeta el hecho de las diferencias, sino que lo valora positivamente y lo reconoce abiertamente.

Adoptar un enfoque intercultural en la educación resulta necesario si se parte de la consideración de que las diferencias culturales están presentes e influyen en las relaciones sociales y personales, el estilo de hacer docencia y establecer relaciones con los demás, otra mirada y propuesta que ha permeado esta tesis doctoral siguiendo a Aguado (2009):

Las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos; la forma en que clasificamos y ordenamos; la manera en que imaginamos como los acontecimientos y las personas se vinculan (o no) [...] en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación (p.16).

Bajo este argumento de Aguado es que se reconoce no perder de vista, la forma en que los docentes imaginan el acto de educar, de provocar aprendizajes y cómo este hecho condiciona las acciones y los discursos que desarrollan.

Así mismo, en el diseño e implementación de sus prácticas pedagógicas, situación indispensable en la que resulta deseable se asuman los principios de equidad, igualdad y participación social, para agenciar propuestas de formación docentes en competencias interculturales.

Ante estos referentes de talla internacional y en el afán de colocarse de acuerdo con las circunstancias, el reto para el Sistema Educativo en México y su interés globalizador, obliga a pensar los proyectos educativos promovidos a través de programas sectoriales desde el gobierno que atiendan en la medida de lo deseable y posible, estas recomendaciones para repensar las políticas en la reducción de las brechas de la desigualdad y la pobreza que generan tensiones socioculturales.

Cavilar hacia dónde se encamina la Educación Superior, revisar y afrontar ésta diversidad cultural que forma parte de su esencia misma, en donde convergen los ideales y en dónde otros se muestran divergentes, atender la demanda social de un modelo político de nación que incorpore al proyecto educativo una mirada

intercultural, que se entienda como pieza decisiva o eje de una política de integración, sin olvidar el papel que juegan los sindicatos en la toma de decisiones principalmente en México:

Un currículum o un calendario escolar no debieran particularizarse, en un Modelo Educativo Universitario no se debe perder de vista que el atender en una misma aula a un alumnado culturalmente heterogéneo, exige un esfuerzo para el que no siempre se cuenta con la formación y los medios necesarios. (Terrén, 2001, S/P)

El contexto cultural influye, en gran medida, en el comportamiento humano ya que ofrece una plataforma donde se fundamentan las decisiones que se toman, así como para evaluar las acciones propias y las de los otros. Estas diferencias afectan el trama donde se relacionan personas, por ejemplo, los contextos educativos con gran presencia multicultural donde tales diferencias afectan en muchas dimensiones (rol del profesorado, relaciones entre el alumnado y con el profesorado, funciones que se plantean a la educación, entre otros (Zhao 2007).

Considero oportuno, hacer algunas reflexiones respecto a ciertas críticas que se hacen desde el modelo neoliberal a la propuesta del enfoque intercultural en la Educación, algunos estudiosos señalan que evidentemente, no basta con declararse a favor de la multiculturalidad, si al mismo tiempo se impulsa una pretendida política multicultural con prácticas que son eminentemente occidentales, es decir, propias de una civilización colonizadora.

Lo primordial es la urgente revisión de la teoría política moderna, neoliberal que ha abandonado la consideración de la escala humana como elemento esencial para la actividad política de hombres y mujeres. Considero necesario señalar que sin la consideración de la cuestión de escala en las ciencias sociales, tampoco habrá multiculturalidad posible.

Más allá de un supuesto aumento de la libertad, lo que sí es factible verificar como un hecho de la modernidad, es la progresiva acumulación de un poder mayor cada vez en menos manos, de los dueños de la tecnología.

Desde los albores de la modernidad hasta los inicios del siglo XXI el poder no ha dejado de unificarse. Incluso ahora, con las progresivas reformas eficientistas de la ONU, estamos a un paso de lo que en otros tiempos fue sólo ciencia ficción: la conformación del gobierno mundial único.

El multiculturalismo representó un avance en el terreno de lo social, lo ético y lo político, puesto que logró hacer patente la situación de marginación de los grupos minorizados por las estrategias de exclusión generadas a través la hegemonía estatal y ha conducido a un replanteamiento de la conformación política de los estados.

Sin embargo, las demandas multiculturalistas se refieren fundamentalmente al reconocimiento de identidades, prácticas, instituciones y derechos de grupos minoritarios dentro de una cultura “nacional” dominante y homogeneizante, promovida y muchas veces impuesta desde el poder del Estado (Velasco, 2004, p.320).

El debate en torno al carácter multicultural de los Estados ha logrado colocar las necesidades de las minorías en las agendas de los gobiernos y ha dado lugar a la reflexión crítica y la denuncia del carácter hegemónico del orden mundial.

A raíz del multiculturalismo, se han realizado reformas educativas que visibilizan la diversidad cultural en los entornos escolares; se vigilan más de cerca las violaciones a las garantías individuales y se fomenta el respeto por los derechos culturales, pero, sobre todo, se posibilita la denuncia de las diferentes formas de exclusión y represión que ejerce la hegemonía estatal contra las minorías que conforman la nación.

Sin embargo, el multiculturalismo ha sido objeto de duras críticas. Según Walsh (2005), el multiculturalismo se convierte en un relativismo cultural en tanto que separa o diferencia a las culturas, omitiendo un aspecto relacional entre ellas y las condiciones necesarias para ello.

Clasifica la política multiculturalista en dos tipos. Por un lado, lo que denomina la versión compensatoria, en la que [...] se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. (Walsh, 2005, 5)

Por otro lado, está lo que denomina la versión liberal del multiculturalismo, en la que [...] parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos.

En este contexto, la tolerancia del otro es un cambio sólo en el nivel de las actitudes, es considerado como suficiente, para permitir que la sociedad nacional y monocultural funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia.

Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como el eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros. (Walsh, 2005, 6)

A pesar de que el discurso multiculturalista sigue vigente en las políticas sociales y educativas de EUA y Canadá principalmente, es un enfoque que ha sido severamente criticado por su falta de radicalidad frente a los mecanismos segregacionistas y por los efectos perversos que acarrea.

De hecho, el filósofo Slavoj Žižek -uno de los principales críticos del multiculturalismo- afirma que este modelo no sólo carece de instrumentos para combatir los efectos nocivos de un sistema hegemónico sobre las minorías, sino que además, los fortalece. Žižek considera que el multiculturalismo opera como un engranaje más de la maquinaria capitalista, convirtiéndolo en una estrategia de mercado y no en una realidad social. Retoma el análisis marxista sobre la fetichización de la mercancía, sólo que en lugar de mercancía se exotiza la diferencia, fetichizándola.

Así, un espacio social donde se reflejan tanto la versión compensatoria (Walsh, 2005) como la fetichización de la diferencia (Žižek, 1998) del multiculturalismo, es en el ámbito escolar, por ejemplo. Por un lado, las instituciones escolares reservan cierto número de lugares a ser ocupados por estudiantes provenientes de minorías étnicas. Este sistema de cuotas forma parte de una política compensatoria que funciona como paliativo al interior de un sistema dominante, más no lo transforma.

Por otro lado, los debates en torno a entender si deben permitirse los símbolos u objetos religiosos al interior de la escuela no resuelven las problemáticas de la convivencia entre alumnos con distintas cosmovisiones, pues se adjetiva como diferente sólo a quienes no pertenecen a la cultura dominante.

Sin embargo, a pesar de los efectos perversos y las críticas, la articulación entre el enfoque multiculturalista y la pedagogía crítica (con influencia directa de la Escuela de Frankfurt), muestra una cara del multiculturalismo, reaccionaria y radical frente al racismo y discriminación presentes en el sistema escolar de estos países.

Siguiendo a Muñoz Sedano (2001) en un Artículo publicado en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural*, para la teoría crítica:

...la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo (p. 12).

Este autor señala, que a esta educación multicultural, de tipo liberal, la teoría crítica opone una educación antirracista basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente.

Por otro lado, Giroux, Apple y McLaren entre otros, encabezan un movimiento pedagógico que encuentra su fundamento desde Marx, y la teoría crítica de Freire, con el objetivo de cuestionar las estructuras de dominación existentes y empoderar a los alumnos a través del pensamiento crítico. “La interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes” (Walsh, 2005).

La definición más comúnmente citada al hacer referencia al término interculturalidad consiste en que éste, se refiere a ciertas condiciones mínimas deseables para normar las relaciones entre individuos y grupos humanos con distintos horizontes culturales.

Al igual que el multiculturalismo, el interculturalismo ha transitado de la reflexión filosófica y sociológica, a ser un modelo de política social y educativa, Nery (2004, p. 39) lo define:

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros...

En esta definición, se exhorta a una nueva comprensión de la relación entre diversidad, diálogo y desarrollo, elementos históricos sociales, que deberán estar presentes para impulsar una verdadera transformación socioeducativa.

Mientras que en América Latina la problemática que genera la reflexión sobre la interculturalidad tiene un pasado enraizado en el colonialismo, puesto que está estrechamente vinculada con las luchas de los pueblos indígenas de toda la región. Incluso, la significación de la interculturalidad presenta variantes según las características y luchas sociales de las distintas regiones latinoamericanas.

En el caso concreto de México, observamos que la política en educación se rige por cuestiones económicas y de mercado, en la mal llamada *reforma educativa*, ya que obedece más a un carácter de reforma laboral, imponiendo modelos educativos con enfoques por competencias, que ven en los profesionales mano de obra especializada.

La polarización en la sociedad se ve reforzada por políticas públicas que tienden a reproducir la segmentación social originada por el establecimiento de una política económica basada, casi exclusivamente, en los beneficios del mercado y en una escasa institucionalidad reguladora por parte del estado.

Cabe señalar lo que en su momento advirtió Latapí (2002), respecto a la política neoliberal que se avizoraba:

El acuerdo del tratado de libre comercio en México, ha propiciado que la educación se doblegue a un organismo regulado por intereses económicos como es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) olvidando por completo la función social de la educación, de formar ciudadanos responsables con valores capaces de entender la trascendencia para el desarrollo de la humanidad (p.34)

Los sistemas educativos, que en el pasado fueron conducto de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose con ello un peligroso circuito de reproducción generacional de la desigualdad y falta de equidad.

En el campo específico de la educación, las políticas públicas han tendido a reproducir e incrementar la segmentación social, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación decadente comparada con la ofrecida a los estratos medios y altos, son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas.

El modelo neoliberal propone un modelo académico que acompaña los procesos educativos que se desarrollan en el aula y la dinámica institucional, gestionando las relaciones interculturales, sin embargo, al ejercer sus pautas promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, esta situación obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación, propiciando con esto, límites de pensamiento y de acción para el enfoque intercultural.

Los debates y polémicas sobre la diversidad cultural en el contexto educativo, principalmente en cómo esta diversidad es abordada en la práctica pedagógica, ha generado críticas en tanto han estado asociados a una situación problemática, creando barreras para su gestión negando el derecho de ver la diversidad como cualidad y oportunidad de aprendizaje y riqueza. Clarifiquemos los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y pluralismo cultural en el siguiente apartado.

2.2. Nociones de Multiculturalidad, Interculturalidad y Pluralismo Cultural

En el ámbito de la educación se ha desplegado un discurso en el que repetidamente se citan conceptos tales como: multiculturalidad, interculturalidad, multicultural e intercultural. Dichos conceptos tienen como argumento central la diversidad cultural, misma que en muchos de los casos se asocia con grupos étnicos, inmigrantes, movilizaciones de indígenas, demandas por el reconocimiento cultural, político, se ubica con discapacitados, inadaptados sociales, entre otros.

Esta situación puede generar ciertas confusiones conceptuales, por lo que considero necesario explicar brevemente la diferencia de la multiculturalidad e interculturalidad, ya que anteriormente se tenía la falsa idea de que eran sinónimos, pero se ha encontrado en el debate actual de especialistas que esto no es así. Por lo tanto, es necesario aclararlo, aun cuando no sea la intención de esta tesis hacerlo de manera exhaustiva, si es necesario hacer precisiones importantes y develar un poco este desconcierto.

León Olivé (2004, p.21) alude a que “La multiculturalidad en su sentido descriptivo se entiende como un fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio o estado”, incluso considera la Multiculturalidad igual a Pluriculturalidad.

En su sentido normativo señala que la Diversidad Cultural es un proyecto de regulación de la convivencia entre culturas, combina con Aguado (1996) que menciona: “Cuando aludimos a diferencias culturales en educación, exige una aproximación al concepto de cultura estableciendo una serie de consideraciones acerca de la diversidad cultural desde una perspectiva educativa” situación que debe quedar clara.

Por otro lado, Kymlicka (1996) revela “[...] las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios, que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales” (p.25) reconociendo esto, como el reto del multiculturalismo que además está ligado a la diversidad cultural, como un fenómeno que se da en el mundo y asume de facto la característica de diversidad.

Según Alsina (1999) se entiende el multiculturalismo como “[...] la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas”.

En opinión de Beuchot (2005) “el pluralismo cultural es el modelo con el que se trata de explicar o manejar” (p.14) [el multiculturalismo, es una denominación de origen liberal e implica y propicia la dominación], debido a que los criterios que establecen en el marco de las políticas del multiculturalismo limitan la posibilidad de desarrollar una educación intercultural.

Esto quiere decir que, el multiculturalismo crea modelos de sociedad que pueden servir de guía para establecer o modificar relaciones sociales, diseñar y justificar políticas públicas, en la toma de decisiones y ejecutar acciones, en su sentido descriptivo implica la diversidad cultural y se entiende como pluralidad.

Así lo señala la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* y el reto de conservar y preservar la existencia de diferentes culturas como patrimonio común de la humanidad, donde la educación tiene un papel relevante para su reconocimiento y vitalidad, adquiriendo manifestaciones diversas a través del tiempo y del espacio.

Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a las sociedades que componen la humanidad, *UNESCO* (2001) la define como una “fuente de intercambios, innovación y de creatividad, la diversidad cultural es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (p.1).

Se considera a la diversidad cultural y las diferentes culturas como patrimonio cultural de la humanidad, personas y grupos de personas que han desarrollado modos de vivir distintos, expresión y plasmación real de la creatividad e innovación del género humano, en un tiempo y espacio determinado.

La Educación Intercultural va a poner en contacto y comunicación esas diversidades, aceptando al otro como una realidad portadora de valores, pensamientos y emociones, en esta declaración de la diversidad cultural la *UNESCO* reconoce también, que los bienes y servicios culturales no deben tratarse simplemente como productos básicos o bienes de consumo, en lo cual se refleja actualmente la ausencia de políticas públicas.

Situación que hace necesario recuperar la perspectiva intercultural en el ámbito educativo que tiene como finalidad, contribuir a superar la exclusión y la marginación social, hacia una sociedad plural basada en la democracia, equidad, ciudadanía y respeto a los derechos humanos y a los derechos de los pueblos indígenas.

Hay que destacar que las instituciones educativas, autoridades universitarias, personal académico, alumnado y todos los distintos actores sociales son protagonistas claves, en este proceso de mirar la Educación Superior a través del enfoque intercultural “[...] dentro de su propia estructura preexistente, las instituciones de educación superior están intentando visibilizar la diversidad cultural, los diferentes saberes y su valoración por los miembros de la comunidad universitaria” señalado por De Souza Santos (2005).

Ahora bien, la importancia que reviste investigar sobre el enfoque intercultural es el de provocar la reflexión sobre la diversidad cultural, que se vive en el día con día, en los diversos entornos de convergencia social, las formas de abordarla en espacios de la labor académica, reconociendo que las instituciones educativas no solamente son eficaces en la medida en que favorecen resultados académicos, la calidad de la universidad también se mide por su disposición a ser sensible y promover el respeto a la identidad personal, socio cultural y sexual de toda la comunidad.

Por tanto, la perspectiva intercultural en la educación siguiendo a Abdallah-Pretceille, (2006) tiene que ver con una perspectiva que permite:

Aprender a ver, a escuchar, a estar atento al otro, aprender, la vigilancia y la obertura desde una perspectiva de diversidad y no de diferencias nos devuelven al reconocimiento a la experiencia de la existencia del otro, experiencia que se adquiere y se trabaja. No se puede comprender al otro fuera de una comunicación y de un intercambio (p.4)

Por ello, la necesidad de que el profesorado empiece por reconocer sus creencias, sus valores, desde una mirada de diversidad cultural y no de diferencias, trabajar con las diferencias no con los diferentes, estar atento a la comunidad estudiantil que demanda prácticas pedagógicas eficientes que logren corresponder con sus expectativas de formación profesional, que exigen conocimientos teóricos pedagógicos y que recuperen e integren sus saberes y experiencias a través de la

comprensión dialógica entre la teoría y la práctica en contextos plurales, pensar la diversidad como un proceso de interacción de comunicación y de relación, nos instala en el campo de la práctica profesional docente.

Colocar en el escenario actual el papel de la educación superior, obliga necesariamente a enfocar la mirada hacia las prácticas pedagógicas del profesorado universitario, de manera honesta y responsable debemos pensar en las herramientas básicas indispensables que debieran poseer para el ejercicio de la profesión docente, principalmente insistir en las competencias comunicativas interculturales, entendidas como un conjunto de elementos que el profesorado debe conocer, diseñar, y desarrollar en el trabajo con los grupos, que tienen una composición multicultural por naturaleza.

Considero importante la reflexión y comprensión del profesorado que además son un punto clave dentro de las prácticas pedagógicas que le permiten autoevaluarse, autocriticar el trabajo que realiza dentro y fuera del aula, delimitar las debilidades e identificar fortalezas en la consecución de lograr los aprendizajes esperados por parte del estudiantado.

Aguado (2011) sugiere, en primer lugar, están las creencias de los profesores acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde un enfoque intercultural basado en el diálogo, respeto, solidaridad y justicia social, se hacen presentes en esta articulación e interacción de teoría y práctica, indisociable en el acto de educar.

La renovación constante de la pedagogía y su aplicación recomienda diversificar, repensar y reflexionar sobre las formas, el personal académico ordena el trabajo que realiza en el contexto educativo. Siguiendo a Poggi (2013) sugiere “la formación de docentes para la interculturalidad es una necesidad aceptada ya en muchos países, no solamente en los de nuestra región”. (p. 69)

Un ejemplo de esto que se menciona es el proyecto TALIS, realizado por la OCDE (2009) un estudio internacional sobre la enseñanza aprendizaje, donde se reconoce esta necesidad universal de formación de lo intercultural, resultado de la presencia de poblaciones minoritarias tanto originarios como migrantes, en muchos países.

Este estudio se llevó a cabo en 23 países, donde se encontró que la mayoría de los profesores no se sienten bien preparados para el manejo de la diversidad en sus aulas. En muchos países ni siquiera hay conciencia de la necesidad de estarlo. Ello indica con claridad la urgencia de trabajar en la formación inicial y en servicio de todos los actuales y futuros docentes en educación intercultural, a fin de ir creando las condiciones para una relación conflictiva, desde planos de igualdad, donde se respete la alteridad.

Identificar las creencias del profesorado debe ser el primer paso, ya que este es el agente educativo sustancial para llevar a buen puerto el proceso de enseñanza aprendizaje, sin perder de vista las opiniones del estudiantado, quienes finalmente en el aula viven en sus experiencias cotidianas en el abordaje de los contenidos escolares y las prácticas pedagógicas que se realizan. Así como, las interacciones para alcanzar la transformación de la escuela, con una docencia reflexiva.

Es importante reconocer que la docencia se cristaliza cuando los estudiantes resignifican los contenidos del currículum, en términos de Dietz (2008), se transforman en saberes, haceres y poderes. Sin embargo, la Universidad Veracruzana y su personal académico, no ha llegado a sistematizar un registro de las “prácticas escolares exitosas” ni de medir o cuantificar los logros en cuanto a una docencia de calidad.

Regularmente, la interculturalidad como eje transversal en el marco de la política educativa en México, se asume como un ajuste a la educación convencional, que acoge rasgos culturales de los excluidos, esta distinción afirma la diferencia y hace el desafío más grande, principalmente porque se estableció para la población indígena.

Entendida la diversidad como una constante humana, que forma parte de la vida misma, cuando se plantea analizarla en el contexto de la educación, es indispensable distinguir entre diversidad y diferencia, siguiendo a Abdallah-Pretceille (2006) quien nos dice:

La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo (p.20)

Los conflictos de valores forman parte de la cultura. “La ética, la democracia, el multiculturalismo, todo ello no existiría si no fuera, precisamente, a causa del conflicto sobre el que se pretende mediar” (Bilbeny, 2000, p. 87).

Hay dos teorías extremas, desde la perspectiva ética-social, que ven de manera distinta los conflictos culturales: el liberalismo y el comunitarismo. Para el liberalismo, las crisis culturales son necesarias dentro del proceso de asimilación de las culturas al sistema neoliberal, con esta postura se reafirma en la convicción de que todas las personas comparten los mismos esquemas racionales y morales de la personalidad, y que son convergentes, a pesar de las diferencias culturales, en el elemento central del ‘poder de elección individual’. (Bilbeny 2002, p. 84).

En cambio, el comunitarismo lucha por conservar a toda costa las diferencias culturales, por lo que ha sido criticado como relativista, es una forma de resistencia contra la homogeneización.

Otra postura ante el pluralismo cultural que persiste en la educación superior es considerar que la realidad social, a diferencia de la realidad física, opone resistencia a ser clasificada en estructuras fijas preestablecidas, se resiste a las apreciaciones taxonómicas, y generalizaciones universalmente válidas para todo espacio y temporalidad, la realidad social se resiste a ser dictaminada, señalan Sacristán y Pérez Gómez (2008) “procedimientos algorítmicos, donde los pasos se encadenan

mecánicamente, conduciendo siempre a los mismos resultados. La realidad social y, en concreto, la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor” (p. 97).

La propuesta del pluralismo cultural, sostiene la convivencia pacífica y respetuosa de las culturas y permite que las culturas interactúen y se enriquecen, a la vez que se corrigen unas a otras.

El pluralismo, visto desde una perspectiva filosófica y sobre todo desde la ética, “aspira a orientar las conductas de todos los individuos en la dirección de un encuentro respetuoso en la diversidad de las diferencias legítimas.” (Orellana en Beuchot 2005, pp. 62-63) en esta postura el valor moral es tan absoluto como plural.

La diversidad de formas de vida constituye un rasgo intrínsecamente valioso de las distintas manifestaciones de la naturaleza humana, aquello que en un sentido filosófico todos los individuos comparten, se mencionan tres puntos a saber:

1. La diversidad, sin la cual no hay pluralismo y, en este pluralismo cultural y ético, diversas formas de vida.
2. Esta diversidad está considerada como valiosa en sí misma.
3. Se trata de llegar a una convivencia respetuosa de las diversidades legítimas.

En el pluralismo se reconocen estos elementos, ya que nos da la posibilidad de respetar las diferencias individuales y colectivas, y de alcanzar la universalidad suficiente para poder rescatar valores genéricos en medio de los valores particulares y a partir de ellos, nos lleva a cuestionarnos si las culturas son ilimitadas entre sí o no.

De acuerdo con Giménez (2003) el interculturalismo es otra modalidad del pluralismo cultural que se consolidó desde finales de los años ochenta y ha venido tomando cada vez más fuerza en el campo de la educación.

Nace como concepto en Francia, en 1975, en el marco de acciones sociales y educativas y responde a las raíces ideológicas del estado republicano francés; otro concepto ligado a la interculturalidad es *la integración* entendida como proyecto de convivencia, de construir y de compartir un ámbito común caracterizado por la igualdad y la empatía” (Essomba, 2009 p.48).

El multiculturalismo entendido como política, se considera una versión moderada del paradigma de la multiculturalidad, para la composición común en la que se sustenta la política pública, mediante la cual se hace la valoración positiva de la diversidad cultural y se aceptan las comunidades culturales diferentes.

La comprensión de que cada cultura es, por supuesto, representativa al grupo, comunidad y sociedad que la expresan, pero este hecho no avala “la deducción de que todo enunciado intercultural o universal sea, necesariamente, la mera expresión de una de estas culturas, oculta tras esta apariencia de imparcialidad.” (Bilbeny 2002, p. 121).

Mediante esta observación de valores particulares, entre diversas culturas comparadas, se va buscando lo que estas tienen en común, y los valores que se consideran universales. Los valores no tienen exactamente la misma realización en las distintas culturas en las que se encarnan (pero lo mismo se podría decir de los individuos), y es aquí donde funciona la analogicidad.

Lo análogo solo exige una similitud proporcional, restringida, relativa. Es lo universal respecto a lo particular, pero de tal forma que no pueda prescindir de sus diferencias, estableciendo una relación entre lo particular con lo universal, de este modo siguiendo a Beuchot (2005) lo particular cobra sentido por su referencia al universo en que se encuentra su sitio y su contexto:

Por ello, la analogicidad, aplicada a las culturas, hace que una cultura encuentre su lugar entre las demás, y ellas entre sí, con lo cual unas y otras cobraran sentido. Encontraran su puesto en el cosmos cultural que es el mundo. (p.66)

No se refiere con esto a una ética monocultural disfrazada, sino a una ética intercultural en la cual la universalidad de la ética tiene que ser compartida por todas las culturas y hacerse una aspiración realmente común de todas ellas. “La finalidad de una ética intercultural es contribuir, desde las actitudes y la decisión de conductas, a la convivencia en la diversidad, de manera que se haga posible este requisito tan esencial a la democracia pluralista” (Bilbeny 2002, p. 118) Por tanto, la ética intercultural se ha de construir, en lo práctico, a partir de procesos de diálogo e interacción cultural.

Una modalidad terminológica y conceptual sobre del pluralismo cultural, que gráficamente señala el plano fáctico de la Multiculturalidad, e Interculturalidad, y el plano normativo del Multiculturalismo e Interculturalismo, en este último se menciona que se promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, así como la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural y el derecho a ella, reconocimiento entendido como la aceptación del diferente tal y como es, se presenta a continuación:

Tabla 2.1. Expresión del pluralismo cultural

Plano fáctico de los hechos Lo que es	MULTICULTURALIDAD =diversidad cultural, lingüística, religiosa	INTERCULTURALIDAD =relaciones interétnicas, Intralingüísticas, interreligiosas
Plano normativo de las propuestas sociopolíticas y éticas Lo que debería ser	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción Positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2

Fuente: (Giménez 2010, p.17)

Desde ambos planos se comprende también que el multiculturalismo se asocia con el interculturalismo, que se concibe como comunicación cultural entre portadores de las diferentes culturas, sin olvidar que el multiculturalismo surge en países con una

amplia tradición liberal donde cada ciudadano es libre de ejercer sus derechos siempre y cuando no atente contra los derechos de los demás ciudadanos, el respeto a la libertad individual supone un eje fundamental a la hora de legislar y comprender “las relaciones y las interacciones sociales en la vida cotidiana, el famoso *vive y deja vivir*, una mentalidad que exige normas básicas comunes y respetadas por todos en el espacio de la vida pública” (Essomba, 2008, p.45).

Se debe tener presente que “A través de la influencia en el ámbito francófono, la interculturalidad se convierte en un modelo que se extiende a Canadá, Suiza y Bélgica en un primer momento y más tarde a países como España e Italia” (Essomba 2008b, p.47).

Es importante reconocer que deriva en un modelo de gestión de la diversidad cultural, su significado se dilucida y se comprende a partir del principio de igualdad, que se interpreta como el derecho que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley en el desarrollo de su vida cotidiana.

De acuerdo con Carbonell (1999), la interculturalidad promueve tres principios, a saber: la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto de la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes.

Distintos organismos internacionales han regulado estas leyes en la educación, a través de la creación de directrices internacionales.

2.3. Libro blanco sobre diálogo intercultural en Europa

Un documento importante que toca el tema de la interculturalidad gestado en Europa, es el denominado *Libro Blanco* sobre el *Diálogo Intercultural*, el Comité de Ministros en mayo de 2006, dicho documento será el medio donde se profundice el diálogo entre Europa y países vecinos, proporcionando normas e instrumentos

analíticos y metodológicos. Las partes que participaron coincidieron en que los principios universales, tal como los promovía el Consejo de Europa, servían de referencia moral.

Estos principios ofrecían el marco necesario para una cultura de tolerancia, y establecían claramente sus límites, en particular con respecto a toda forma de discriminación y actos de intolerancia.

En el *Libro Blanco* se puso de relieve que la igualdad de género constituía una condición previa, no negociable para el diálogo intercultural, que debía tener en cuenta la experiencia tanto de las mujeres como de los hombres: el reto de vivir juntos en una sociedad diversificada sólo podía encararse si lográbamos vivir juntos con igualdad y dignidad, señalado así por el *Consejo de Europa* (Estrasburgo, 7 de mayo de 2008).

Otro dato importante es que se pusieron de relieve un gran número de buenas prácticas realizadas, pero que es preciso sintetizarlas y difundirlas, para acabar con la reticencia y reproducir las experiencias positivas.

Un dato a favor de la consulta que se hizo al *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* es la necesidad de un proceso dialógico, que seguirá siendo pertinente durante muchos años.

Es necesario hacer énfasis, que lo que se cita en este trabajo del *Libro Blanco* sobre el *Diálogo Intercultural*, es producto de un estudio intenso que recoge las voces y las miradas a través de tres consultas con estados miembros, organizaciones de la sociedad civil, comunidades religiosas, comunidades migrantes, administraciones locales y regionales, y otros actores en Europa y señala tres cuestiones fundamentales.

- El diálogo intercultural es una necesidad real en nuestros tiempos. En un mundo cada vez más diverso e inseguro, necesitamos hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas y nacionales para asegurar la cohesión social y evitar los conflictos.
- El principal mensaje del Libro Blanco es que el diálogo intercultural, es imposible sin una clara referencia a valores universales: democracia, derechos humanos y estado de derecho. Este Libro Blanco ha tenido una amplia acogida, pero sus conclusiones y recomendaciones deben aplicarse y supervisarse en el diálogo entablado con todas las partes interesadas.
- El diálogo intercultural es una “labor en curso” – un paso más en el camino hacia un nuevo modelo social y cultural adaptado a una Europa que cambia vertiginosamente y a un mundo que evoluciona con la misma rapidez.

La meritoria del *Libro Blanco*, es que plantea el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor de la educación en un momento de crisis socio-económica, como la que se afronta actualmente en una sociedad globalizada.

Siguiendo a Touriñán (2005) la propuesta en el libro se hace partiendo de tres acontecimientos que influyen en el mundo informado, comunicado e intercultural.

La sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica- el Libro Blanco propone dos objetivos (Comisión Europea, 1995); a). Valorar la cultura general para cualquier tipo de formación. b). Valorar el desarrollo de la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación” (p.3)

Ante esta situación que viven nuestras sociedades del conocimiento y de la información, se hace necesario, como dicen algunos autores, (Fontela, 2001; Unesco, 1995; Varios, 1994; Touriñán, 2000 y 2003 y Tedesco, 1995) un replanteamiento en las formas de vivir la vida humana, que diluyan las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, entendido como la búsqueda de puntos de conciliación, que lleven a la sociedades a una convivencia armónica de las diversas formas de organización, estilos de vida del siglo XXI, y “se aproxime

paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social” para encontrar formas de recuperar y afianzar el tejido social deteriorado.

2.4 La Guía Inter/UNED para aplicar la Educación Intercultural

Otro documento que ha contribuido a esclarecer y orientar las formas para trabajar con el enfoque intercultural en la docencia es la *Guía INTER*, construida en 2006, por el grupo Inter de la UNED en Madrid España, ésta se diseñó como una herramienta útil, para analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica educativa, la intención principal de la guía es combinar la teoría y la práctica, y ofrecer una plataforma cuya idea es proponer una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Se plantean, primordialmente, desafíos para replantear y reformular las prácticas educativas desde el enfoque intercultural. De acuerdo con Serrano (2009), quien subraya lo que no es una educación intercultural, pareciéndome pertinente rescatar lo que el autor menciona, pues es indispensable aclarar lo que **No es** una educación intercultural:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo, las llamadas semanas interculturales, días gastronómicos, días de la paz, entre otros.
- Clasificar a determinados grupos como los otros y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como los otros.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.

- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario (2006, p.4).

Es importante que estos puntos queden claros ya que precisan lo que no es la educación intercultural, pues desde el ámbito académico se ha venido observando la incidencia de algunas prácticas que coinciden con esta postura, pero otras no tanto con el enfoque, por lo que es necesario repensarlas y transformarlas, es decir, darles dirección hacia lo que verdaderamente involucra la educación intercultural, y que, por lo tanto, podemos decir que **Si es** educación intercultural:

- Una educación basada en el respeto.
- Una educación inclusiva.
- Una educación que atiende a la diversidad.
- Una educación para la igualdad de oportunidades y recursos.
- Una educación basada en la justicia y en la equidad. (2006, p.3)

Es menester señalar que cuando el Grupo Inter (Odina, 2006) de la UNED, construyó esta guía didáctica, la intención clara y precisa no era proponer recetas para ser utilizadas en la docencia, sobre todo porque el enfoque intercultural, no plantea un formato, ni instrucciones para resolver problemas específicos con soluciones específicas, posiblemente la diferencia está entre mirar en la Educación Intercultural *lo intercultural*, como adjetivo y pensar el *enfoque intercultural* como mirada holística en la educación.

Para abordar cuestiones relacionadas con los debates sobre educación intercultural, es importante tener una visión amplia, revisar el abanico de las diversas concepciones que sustentan distintos autores acerca de la interculturalidad y el enfoque intercultural, por esta razón, rescato la idea planteada por Schmelkes (2008) con la intención de poder cuestionar, y revisar otras concepciones más generales, pero que van en el sentido de una educación democrática, holística, inclusiva e incluyente, que escuche a las minorías.

En esta definición que nos da la autora de interculturalismo, enfatiza la riqueza de las relaciones interculturales, pues a través de éstas se presentan panoramas alentadores, que posibilitan opciones y favorece el pensamiento, crítico, reflexivo que cuestiona lo que se da por naturalizado, en el entendido del interculturalismo como parte fundamental, que orienta la democracia en una sociedad multicultural.

En efecto, una sociedad pluricultural no puede ser verdadera y profundamente democrática si no es intercultural en el sentido que le da el interculturalismo, pues la democracia supone tolerancia y respeto, supone escuchar, buscar y entender a las minorías, estar dispuesto a dejarse convencer por otras formas de ver el mundo y de solucionar problemas (p. 4).

Lo anterior se ubica dentro de una mirada que reconoce el estado pluricultural de la sociedad, cuyos fines bien intencionados, están sustentados en ideales para caminar hacia la construcción de una sociedad que tenga como base el respeto, trato digno, la convivencia armónica y la solidaridad.

Sin embargo, dicha concepción la asumo como un deseo, una pretensión general, es decir, como una aclaración conceptual para aproximarme hacia lo intercultural desde una posición crítica.

Entonces, para fundamentar esta pretensión crítica de lo intercultural, me baso en las ideas sostenidas por Abdallah-Pretceille (2001) quien señala a lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. La propuesta de esta autora conceptualiza el enfoque intercultural como hermenéutica de las prácticas y de la comunicación, de las actitudes y valores que tiene el profesorado respecto a la educación.

De igual forma la autora analiza la educación como construcción cultural, la forma de elaborar y compartir significados; la diversidad como normalidad y la equidad como compromiso ético, hacia una educación democrática.

2.5 Principios pedagógicos y fines de Unesco sobre Educación Intercultural

Las distintas instituciones emblemáticas para dictar acciones multilaterales e intergubernamentales en el área de la cultura y el desarrollo, enuncian principios y directrices a seguir, respecto a la Diversidad y Educación Intercultural, estas cuentan con el reconocimiento, para atender, orientar y dar seguimiento a su implementación en las instituciones educativas de distintos niveles.

Como se enuncia en la *Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Cultura y las Artes* (UNESCO), sobre Diversidad Cultural, aprobada en la trigésima primera sesión de la Conferencia General que se llevó a cabo en París, el 2 de noviembre de 2001.

En la Declaración Universal sobre la diversidad cultural, en el Artículo 1º: La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad manifiesta:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes futuras (p. 4).

Ante esto, se deben detonar acciones para el fortalecimiento de las relaciones equitativas, mismas que se retoman en las constataciones de la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en Santiago de Chile (2008).

En este texto, entre otras cosas, se enfatiza que la práctica educativa hegemónica representa un foco importante de estancamiento al promover una pedagogía descontextualizada y excluyente. Además de inducir a la desvalorización de lo propio, genera en los estudiantes una actitud pasiva y dependiente.

Este tipo de proyectos cumple con el cometido del reconocimiento importante, que tienen las variaciones lingüísticas para la interculturalidad, en esta perspectiva holista, que significa integral, armónica y que se sustenta principalmente en los derechos humanos que tiene como base la construcción de procesos dialógicos, comunicación eficaz, relaciones igualitarias y justas entre personas, países, comunidades y las distintas culturas, fundadas en el respeto de las relaciones para la Paz.

Por otro lado, estas acciones permiten a la UNESCO, proyectar su liderazgo a todos los estados y miembros de esta organización. Así, bajo esta premisa, las instituciones educativas deberán estar atentas y ser vigilantes de que se den, estas relaciones equitativas, igualitarias democráticas con justicia social en el ámbito escolar de la cultura y las artes.

Señala tres principios sobre Educación Intercultural a saber, que por su importancia permiten impulsar un marco de acción, a continuación:

Principio I. La Educación Intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo toda una educación de calidad que se ajuste y adapte a su cultura, este principio puede aplicarse mediante:

- La utilización de programas de estudio y de materiales pedagógicos.
- La elaboración de métodos pedagógicos.
- Una formación docente apropiada.
- La interacción entre la escuela y la comunidad y la participación de los educandos y/o sus comunidades en el proceso educacional.

Principio II. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad, se puede aplicar mediante:

- La garantía de oportunidades iguales y equitativas.
- La utilización de programas de estudio y de materiales pedagógicos.
- Métodos pedagógicos apropiados.
- Una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente.

Principio III. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones, se puede aplicar mediante:

- La elaboración de programas de estudio
- Métodos pedagógicos adecuados
- La adquisición de aptitudes para comunicar y cooperar por sobre las barreras culturales, compartir y cooperar con los demás.
- Una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente. (p.35-39)

Para poder hacer efectivos estos principios en la Educación Superior, la Universidad debe tener muy presente el pluralismo cultural y reflejarse en los programas educativos y en proyectos formativos del modelo educativo que se trabaja actualmente, promoviendo el reconocimiento de las distintas culturas y desarrollar el gusto y el respeto para trabajar de manera solidaria en la construcción de una comunidad universitaria que reconoce las diferencias culturales como riqueza y no como motivo de divisiones.

Principios pedagógicos de la educación intercultural: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.

Además del reconocimiento positivo de las diversas culturas, lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.

No segregación de grupos, lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación, intento de superación de los prejuicios y estereotipos, mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Considero importante señalar, que estos principios se acercan, en gran medida, al objetivo general del *Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*, que plantea de forma clara y precisa que tiene como compromiso “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional”. (MEIF 2009, p.35).

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

De igual manera, en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía se retoma la propuesta de UNESCO respecto a la necesidad de una educación integral, que recupere la dimensión humana, de convivencia, creatividad, autonomía, tolerancia y respeto por los derechos humanos, la ecología y una formación integral que promueva los valores éticos y el respeto por la diversidad cultural.

2.6. Modelos, enfoques y propuestas educativas sobre la diversidad cultural

Una cuestión innegable es que, ante la diversidad cultural, la demanda social a los sistemas educativos ha traído consigo diferentes propuestas, como respuestas y alternativas de modelos y enfoques de desarrollo curricular y cada uno de ellos origina un enfoque diferente, identificable por características específicas, programas y políticas de actuación.

Mencionaré algunos de los autores principales que han escrito al respecto:

Tabla 2.2.- Modelos y enfoques educativos sobre diversidad cultural e interculturalidad

Mauviel 1985	Resume los modelos: multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural. Educación para la comprensión cultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia. Educación para el pluralismo cultural. Educación bicultural y bilingüe. Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.
Verne 1988	Define los enfoques. Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar. Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios. Contratación de profesores o de para-profesionales de culturas. Introducción de disciplinas culturales en los programas o modificación del contenido. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría
Banks 1989	Establece los modelos: Aditividad o adición étnica, incorporación de contenidos étnicos al currículum escolar. Desarrollo del auto-concepto de los alumnos de minorías étnicas. Compensación de privaciones culturales. Enseñanza de las lenguas de origen. Lucha contra el racismo. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social. Remedios para las dificultades genéticas. Promoción del pluralismo cultural. Diferencia cultural: programas educativos que incorporen las diversas culturas. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria
Grant y Sleeter 1989	Proponen los enfoques: Compensación. Atención separada de grupos concretos. Relaciones humanas entre los diferentes grupos. Educación multicultural. Reconstrucción social
Le Métais 2002	Señala los modelos de Supervivencia: dominio de la lengua, reconocimiento y atención a la lengua materna. Asimilación. Pluralidad o multiculturalidad. Inclusión. Interculturalidad.
Muñoz Sedano Madrid 2001	Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural (Esquema con modificaciones al artículo: Hacia una Educación Intercultural)

Enfoques y Modelos	
1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	1.1. Modelo asimilacionista. 1.2. Modelo segregacionista. 1.3. Modelo compensatorio.
2. Enfoque: hacia la integración de culturas	2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.
3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas	3.1. Modelo de curriculum multicultural 3.2. Modelo de orientación multicultural 3.3. Modelo de pluralismo cultural 3.4. Modelo de competencias multiculturales
4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.	4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales. 4.2. Modelo de educación antirracista
4.3. Modelo holístico	Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así, el enfoque intercultural y el Socio crítico.
4.4 Modelos de educación intercultural	Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Fuente. - Autoría Propia

El enfoque educativo en el que se centra el análisis en esta investigación, es respecto a la educación intercultural, en palabras de Medina (2009) se caracteriza por:

Ser una interacción en empatía entre las culturas presentes en la clase, que requiere un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y todos sus miembros (p. 25).

Es pertinente resaltar la coincidencia de las características del enfoque intercultural con las señaladas por Abdallah-Pretceille (2010) cuando sugiere, el paradigma intercultural como mirada para pensar la diversidad humana y afirma que el enfoque intercultural es “interacción, comunicación y el establecimiento de una relación entre personas, por lo que en ese momento nos coloca en el terreno de las prácticas” (p.2).

Abona, además, en la definición del enfoque intercultural. Con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural. Insiste ésta autora, que se debe abandonar el paradigma conceptual de la cultura, que son los trazos culturales, las fracturas, las desviaciones, los mestizajes, los caminos cruzados, los que hay que reconocer como portadores de sentido.

La reflexión, hasta este momento, sería aprender de esas relaciones: escuela y cultura comunitaria, prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, la gestión educativa y convivencia en la diversidad.

Siendo esto un proceso gradual que van alimentando las experiencias, la comunicación e interacción de las y los maestros en su trato cotidiano con el estudiantado y que eso va generando reacciones en cadena, que permiten eslabonar cada uno de estos en un proceso dialógico y constructivo en la práctica docente.

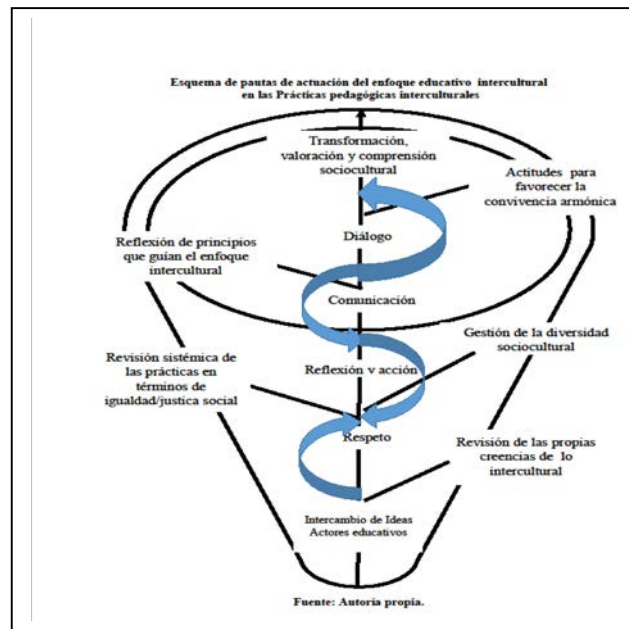
Coincidiendo con las ideas de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008a) “La relación entre comprensión e intervención forma una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente” (p. 95).

Esta idea de espiral dialéctica es la que podemos discernir y dualizar con el pensamiento de Aguado (2009, p. 26) en las recomendaciones que hace para la formación de los educadores desde el enfoque intercultural, donde sugiere que se puede utilizar el enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en la educación.

En un primer momento sería empezar por las creencias y actitudes del profesorado, para comprender y entender el porqué de sus discursos y prácticas en el contexto áulico. En un segundo momento, es la reflexión de principios la que guían la práctica fortaleciendo la cooperación-acción.

El tercer momento es la revisión sistémica en términos de igualdad, desigualdad y calidad en un proceso de reflexión y acción en la práctica docente, que se puede enriquecer con la tecnología y la innovación metodológica, “pero sustentada en un esquema espiral de acción-reflexión-acción”, que nos lleve a la transformación de la escuela, esta propuesta se presenta a continuación:

Figura 2.2.- Esquema de pautas de actuación del enfoque intercultural



Fuente.- Autoría Propia

Es precisamente a través de las prácticas pedagógicas de las y los docentes, que se debe encontrar el sentido de reconocer y gestionar la diversidad humana en la comunidad universitaria, teniendo en cuenta que cuando hacemos alusión al hecho educativo, de ninguna manera podríamos pensar en verdades absolutas, en reglas, normas, modelos educativos rígidos, situaciones cerradas, o saberes dogmatizados, cada grupo es distinto, las personas son diversas y los contextos impactan significativamente:

Por tanto, se coincide con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008b) en la idea:

La escuela evoluciona, reproduce tanto como transforma los influjos que reciben del contexto y la misma sociedad humana evoluciona creando nuevos patrones culturales nuevas formas de interacción, costumbres, intereses, necesidades, códigos de comunicación, que potencian a la vez que limitan la actuación del individuo y del grupo, pero que en todo caso, le sitúan en nuevas coordenadas (p. 99).

En la misma dirección la propuesta de Abdallah-Pretceille (2010a, p.6) señala, para este efecto “no se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino al contrario, aprender una forma de práctica cultural, de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas”.

Son estos momentos de incertidumbre de tacto pedagógico que requieren de estas coordenadas permeadas de imaginación, creación e innovación, consideradas por muchos como la “utopía” por alcanzar en el aula, no tienen límites y rebasa las posibilidades de abordaje exclusivamente técnico en el contexto educativo.

En concordancia con estos autores, la vida universitaria transcurre y se construye en un proceso de interacción cuando el profesorado y estudiantado universitario, así como, los distintos actores socioeducativos, suponen un proceso continuo que impacta a todas las dimensiones educativas, con una mirada inclusiva, la cual supone una educación para todos, donde se percibe la diversidad como un valor, educación de calidad para todos.

Desde el paradigma intercultural, esto tiene que ver con propiciar actitudes que delimiten los ajustes culturales, los signos, en un deseo no de adaptarse y conformarse, más bien, tendiente a una renovación permanente.

Señala Abdallah-Pretceille (2010b) “Las prácticas, actitudes, comportamientos culturales son por tanto aproximaciones a través de una vivencia subjetiva, en tanto que síntoma en la relación del individuo con el entorno” (p.6)

Coincido con la idea de que el profesorado debe aprender a comprender, enseñando, pero a través de los elementos de la propia cultura del estudiantado, apoyarse sobre la infinita diversidad del público, y de los distintos grupos, geográficos, generacionales que se muestran en sus comportamientos, y actitudes en las relaciones con los otros.

Respecto a las actitudes, estas constan de tres componentes: **cognitivo, afectivo y conductual**. Cognitivo es la creencia que el sujeto tiene acerca del objeto de la actitud y puede ser favorable o desfavorable. Afectivo es la emoción que le produce el objeto de la actitud y puede ser positiva o negativa. Conductual es la acción que el sujeto emprende cuando se encuentra con el objeto de la actitud, puedes ser de apoyo u hostil.

En muchos de los autores que revisé hay coincidencia en pensar que un problema del interculturalismo podría ser que nos lleve a un relativismo excesivamente tolerante con determinadas prácticas culturales contrarias a la dignidad humana. Por ello, esta actitud propone que, si bien todas las culturas son iguales y respetables, no lo son todas sus características, normas, valores e instituciones.

Un cuestionamiento necesario en el trabajo con el enfoque intercultural desde (Abdallah-Pretceille, 2006, p.2) sería **¿Cómo hacer operativa la formación sin ser lapidario, ni incompleto y sin aspirar por tanto a la exhaustividad?**

Compete trabajar en lo que serían nuestras respuestas como formadoras y formadores de profesionales de la educación, mover a la reflexión para sensibilizarnos y mirar desde la perspectiva intercultural con la idea de propiciar una convivencia social, en la que tengan cabida todas las diferencias y prácticas socio culturales, pero sobre la base de la aceptación de un código universal de valores y un escrupuloso respeto a la libertad, igualdad, justicia social, dignidad y profundo respeto por los derechos humanos.

Ante esto, es necesario que lo intercultural como mirada de la diversidad en la educación, proporcione al estudiantado conocimientos y desarrolle habilidades, estrategias, sobre las distintas culturas que se reconozcan como riqueza social, pero a la vez, se valoren como personas únicas e irrepetibles en este contexto multicultural que se comparte, donde prevalezcan los derechos humanos y la diversidad cultural presente en el ámbito educativo.

En palabras de Gimeno Sacristán (2000, p.75) “no sólo es una manifestación del ser irrepetible que cada uno es, sino que, en muchos de los casos, es poder llegar a ser, a tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”.

Pensar lo intercultural como hermenéutica de la diversidad en la educación es precisamente enfatizar el reconocimiento de las culturas presentes, de las cuales cada persona es portadora a través de ese intercambio de rasgos culturales, de los distintos trazos culturales que lleven a la reflexión y orientación de las prácticas pedagógicas, para que se genere una educación para todos y todas, porque la diversidad personal y cultural es lo que permite mejores oportunidades para relacionarse y aprender.

Es necesario puntualizar que la interculturalidad es conceptualizada según los referentes teóricos y prácticos exhibidos como un enfoque educativo basado en el respeto, la igualdad, la interacción y el diálogo, que pretende favorecer el proceso educativo bajo un modelo crítico-reflexivo de actuación con el reconocimiento, valoración e incorporación de la diversidad sociocultural, con la finalidad de promover prácticas pedagógicas interculturales que involucren a los distintos actores educativos (Aguado, 1995; Dietz, 2003, Leiva, 2011; Escarbajal, 2011).

Reconociendo la importancia del enfoque intercultural dentro de las instituciones de educación superior, visto como proceso gradual por las etapas que algunos autores mencionan y en el apartado siguiente se presentan.

2.7.- Propuestas del proceso intercultural y sus etapas

Necesariamente cuando se habla de un proceso intercultural, este se desarrolla por etapas, anota Cohen-Emerique (2013, p.16) quienes desempeñan un papel fundamental en el proceso intercultural y proponen las siguientes: descentramiento, descubrimiento del marco de referencia del otro, la negociación y mediación.

Desde las teorías críticas, se pone el acento en el rol del docente como transformador social y democratizador en la escuela, se comienza a pensar sobre la autonomía relativa del docente “*superando* la reproducción, describen al docente como mediador, crítico, investigador en la toma de decisiones, intelectual transformativo e investigador de su práctica docente” (Pérez Gómez, 1999).

Coincide esta mirada con Abdallah-Pretceille (2006, p. 3) quien señala, respecto de la competencia docente: “será más del tipo de saber hacer que de los conocimientos” no el maestro enciclopedia, sabelotodo, más bien con una práctica contextualizada, creativa, innovadora y divertida.

Para efectos de la perspectiva intercultural la competencia comunicativa cultural del docente se escribe en un conocimiento de lo múltiple y no de la totalidad homogénea, las competencias interculturales para el ejercicio de su profesión exigen la capacidad de pensar en términos de conjeturas y de hipótesis.

Se muestra la propuesta de la adquisición de la competencia cultural señalada por López García (2002) indica cuatro etapas que se detallan:

- ✓ 1.- Etapa de Percepción Inicial: Se capta todo lo que es diferente y compara los valores de ambas culturas, lo que produce el choque cultural. Como estrategia de socialización en ocasiones se niegan las diferencias culturales. Pautas comunicativas a tener en cuenta: no prejuzgar negativamente al interlocutor extranjero. Se debe aumentar

los conocimientos socioculturales y capacitar para expresar las diferencias y similitudes con la sociedad receptora, sin prejuicios.

- ✓ 2.- Etapa de Generalización: se cuestionan los valores de la sociedad observada, especialmente los que no coinciden con los valores de la cultura propia; pueden surgir los estereotipos y juicios negativos, que brotan como interferencia de la cultura materna y son más difíciles de corregir, se realizan generalizaciones sin tener en cuenta si el fenómeno observado es constante.
- ✓ 3.- Etapa de Reflexión: se tipifican los comportamientos iniciales y se extraen conclusiones: se reafirman las generalizaciones de la etapa anterior o se modifican, formulan afirmaciones sobre la sociedad receptora que están más contrastadas en la realidad.
- ✓ 4.- Etapa de Conceptualización: para alcanzar esta etapa, es necesario vivir una experiencia directa en la cultura meta, se aprecian, comprenden y juzgan las diferencias de manera empática (p. 12-15).

Personalmente considero que esta propuesta sería uno de los tanto intentos que se tiene por buscar formas y mecanismos para introducir la perspectiva intercultural en el proceso educativo, sin embargo, considero que todos los intentos son válidos, sin perder de vista que no se trata de formar en lo intercultural, ni de dotar al profesorado de formación específica en función de grupos particulares, ya que se estaría provocando precisamente, lo que no pretende el enfoque intercultural, que sería mayor exclusión discriminación y racismo social.

La otra propuesta que se enuncia es la de Planas (2003) quien menciona varios elementos sustantivos sobre el alumno:

- a) Defina sus tiempos para cursar los créditos
- b) Tenga la libertad para incluir o excluir lecturas partiendo de su relación con los objetivos curriculares

- c) Participe en el diseño y rediseño curricular colocando sus saberes y las estrategias de convivencia entre saberes
- d) Aprenda del taller y seminario que serán por excelencia los instrumentos didácticos en donde tendrán lugar los intercambios de saberes
- e) Comprenda que el aprendizaje colaborativo y significativo constituyen los pilares teóricos de una aproximación intercultural que entiende que el aprendizaje es responsabilidad del estudiante, debe ser situado y colaborativo
- f) Entienda que la figura del profesor debe cambiar por facilitador y el estudiante por la de promotor académico.

Se expone ahora la propuesta con la que más se coincide, tomando en cuenta las consideraciones que se han venido haciendo, respecto de las exhibidas y desarrolladas en un marco de diversidad (Gairín, 1999, p. 95)

- 1. Reconocimiento de que se puede aprender con tiempo, ritmos y modos diferentes. Se diversifican programas y se emplean métodos alternativos.
- 2. Las adaptaciones afectan tanto a los ambientes del centro como a la organización, el currículo y el método pedagógico.
- 3. Se planifica individualmente, pero coexiste la enseñanza individual, en grupos y en la clase colectiva.
- 4. Se potencia el trabajo colaborativo con grupos heterogéneos de alumnos, con programas y contratos que ponen énfasis en un aprendizaje no segregador.
- 5. Existe un cierto adiestramiento en habilidades de comunicación, confianza, liderazgo y resolución de conflictos. Cada núcleo de actividades da la oportunidad de definir y resolver diferentes tipos de problemas con la mediación del profesor: organización, percepción, orientación espacial, categorización, relaciones familiares, progresión numérica, entre otros.

6. Hay un seguimiento continuo de la intervención. Se evalúan necesidades y se establecen principios y programas que permiten valorar el progreso de todos los estudiantes.
7. Las actuaciones son el reflejo de un proceso colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y comunidad.
8. Proporcionar a los estudiantes apoyos en cascada en función de la diversidad existente: de sus compañeros, del profesor tutor, del profesor especialista y de apoyo externo.

Ciertamente, un planteamiento global como el que se menciona exige de cambios en la formación de maestros, cambios en las relaciones familia-escuela (entrevistas personales, entrevistas colectivas, talleres, cursos de formación) y cambios en las relaciones con la comunidad educativa en general, por lo que es necesario recuperar los contextos en que se pueden aplicar.

Si no, al menos utilizar las orientaciones que respondan a los usos y costumbres, pero sin detrimento de las personas, acorde con el pensamiento de Vygotsky (1928/1978) el niño construye sus conocimientos a través de la interacción con su entorno sociocultural, este autor señalaba que toda forma de pensamiento es social por naturaleza.

Por tanto, es fundamental recuperar la propuesta de la teoría sociocultural de Vygotsky (2000) quien señala como objetivo básico “elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozcan la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales”, se comprende el papel de la interacción como explicación y condición social de los aprendizajes.

Para el enfoque educativo intercultural el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de elementos culturales tales como: conocimientos, valores, costumbres, creencias y ámbitos sobre la base del respeto y trato digno, la presencia de las diferencias en el aula es una oportunidad para poder entender quiénes somos, cómo somos y aprender de las y los otros.

Muchos estudios se han realizado tomando como foco de atención la educación, en donde repetidamente se menciona que es el profesorado la pieza fundamental para generar los cambios que la escuela requiere y que el estudiantado demanda, que rompa con los procesos rutinizados y las estrategias didácticas pensadas para públicos homogéneos, que no tienen nada que ver con la constitución de la escuela actual, de una realidad que se afronta y que es multicultural, cambiante, escurridiza y llena de dinámicas difíciles de entender.

Un profesorado que se ajuste a las formas de mirar, atender y comprender la diversidad cultural que debe, a su vez, basarse en relaciones dialógicas entre culturas para lograr puntos de encuentro y negociación que enriquezcan el proceso de aprendizaje de las personas, partiendo del mundo de los valores, éticos y democráticos que propone este enfoque y que significan retos para el profesorado en servicio.

2.7.1. Retos, valores, finalidad y objetivos del enfoque intercultural

La importancia de reconocer que tenemos una sociedad esencialmente multicultural, y, sin embargo, las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno, nos remite a comprender lo oportuno y valioso de los propósitos y valores del enfoque intercultural.

Como toda propuesta educativa, el enfoque intercultural se inscribe en la perspectiva de brindar una educación basada en los derechos humanos, considerando de manera clara los propósitos y los valores que la guían y orientan, en los aspectos procedimentales, axiológicos y actitudinales.

La educación intercultural es una respuesta al reto de proveer educación de calidad para todos, lo señala Kuper y Bascuas (1999). La interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún otro grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la horizontalidad, integración y convivencia entre culturas.

El reto es comprender que la diversidad cultural y el patrimonio cultural son vitales para la “supervivencia de las culturas y el conocimiento” para esto una política basada en la educación intercultural, es un desafío de sociedades multiculturales, donde es urgente, impulsar procesos de intercambio, mediante acuerdos y consensos sociales, políticos y comunicativos que permitan construir espacios de encuentro y diálogo, alianzas entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, así como plantear objetivos comunes.

Siguiendo a Bartolomé (2010) se entiende que las posibilidades de un diálogo intercultural en una sociedad pluricultural y los obstáculos que enfrenta para el desarrollo de la interculturalidad son principalmente la discriminación por el idioma, género, costumbres, edad, religión, discapacidad y situación económica de las personas entre otras.

La **finalidad** que persigue la interculturalidad es contribuir a superar la exclusión y la marginación social, la discriminación, el racismo, con el fin de construir una sociedad plural basada en los principios democracia, equidad y ciudadanía, con respeto a los derechos humanos y a los derechos sobre todo de los pueblos indígenas.

El mismo autor señala que los **objetivos** que persigue la interculturalidad son: promover el reconocimiento y el respeto recíproco entre los diferentes pueblos y culturas, así como, las diversas formas de vida y pensamiento e impulsar acciones orientadas al desarrollo de competencias y actitudes.

La interculturalidad promueve los **valores** de la disposición de diálogo, empatía, negociación, reflexión, descentralización y concertación como método del siglo XXI, necesita de la construcción de una ciudadanía amplia, en la cual, exista igualdad de derechos en el ámbito de la educación como factor principal de transformación.

El enfoque educativo intercultural se entiende como un enfoque holístico en la educación, tal como se expresa en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p. 17-86).

Así mismo, el enfoque intercultural señalado por Besalú (2002), tiene como objetivo principal comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, esto permitirá orientar al estudiantado a entender el mundo, a partir de diversas lecturas y reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás. Lo intercultural subraya justo la comunicación e intercambio entre las formas culturales diversas.

El Estado Mexicano ha asumido la obligación de garantizar que la lengua y la cultura indígena no sean una limitante para ejercer esos derechos.

Sin embargo, la educación indígena continúa enfrentando retos relacionados con:

- Los conocimientos existentes acerca de la lengua castellana, dominante en el ámbito nacional, son mucho mayores que los de las lenguas indígenas.
- Escasez de maestros bilingües en planteles indígenas y presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo.
- Rezago constante de la enseñanza en lengua indígena en preescolar y primaria, en virtud de que se carece de profesores formados pedagógicamente en el concepto y práctica de la pluriculturalidad.
- Tensión entre el cumplimiento del programa curricular nacional y la inclusión de más contenidos como los establecidos para modelos pedagógicos de educación indígena, pocos materiales educativos se editan en lenguas indígenas (SEP, 2011, P.23).

La importancia y riqueza del enfoque intercultural, es que cuenta con una plataforma sólida, hablar de educación intercultural implica entonces, una formación sustentada en valores dando por hecho la existencia de un proceso de interacción entre las

personas, dicho de otro modo, “implica un proceso de interacción entre alumnos provenientes de diferentes culturas, evidentemente, esta coexistencia, se basa en el ejercicio de dos valores importantes: el respeto y la tolerancia” (Piero y Merma, 2012, p.132).

Tal como mencionan Ortega y Mínguez (2001) y Escámez (2003):

La educación intercultural está impregnada de una serie de valores su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marca los derroteros de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación. Es decir, se trata de abordar la educación en tanto cuestión axiológica (p.8)

Por otro lado, desde una perspectiva más individual que social, una adecuada formación en valores favorece en el estudiantado a orientar su proyecto de vida y hacer frente a las complejas circunstancias del mundo globalizado, de manera pertinente y atinente, siguiendo a Touriñán (2005) los valores son el fundamento de la educación y eminentemente tienen carácter pedagógico.

Esto quiere decir que se puede conocer, enseñar, aprehender y fomentar en el espacio educativo. Se insiste en recuperar la necesidad de fomentar valores que formen a la ciudadanía para una sociedad democrática.

2.8. La aparición del discurso intercultural en los modelos educativos

La migración del discurso intercultural y su aparición en la sociedad surge ante la necesidad de modelos educativos interculturales, la correspondencia con esta emergencia social la explica Dietz (2003b) a partir de los flujos migratorios y movimientos sociales de los grupos étnicos, en una primera instancia con fines de empoderamiento, demandado por las minorías étnico culturales, y por las propuestas educativas culturales que criticaban los discursos académicos imperantes que ya no atendían al tipo de sociedades modernas.

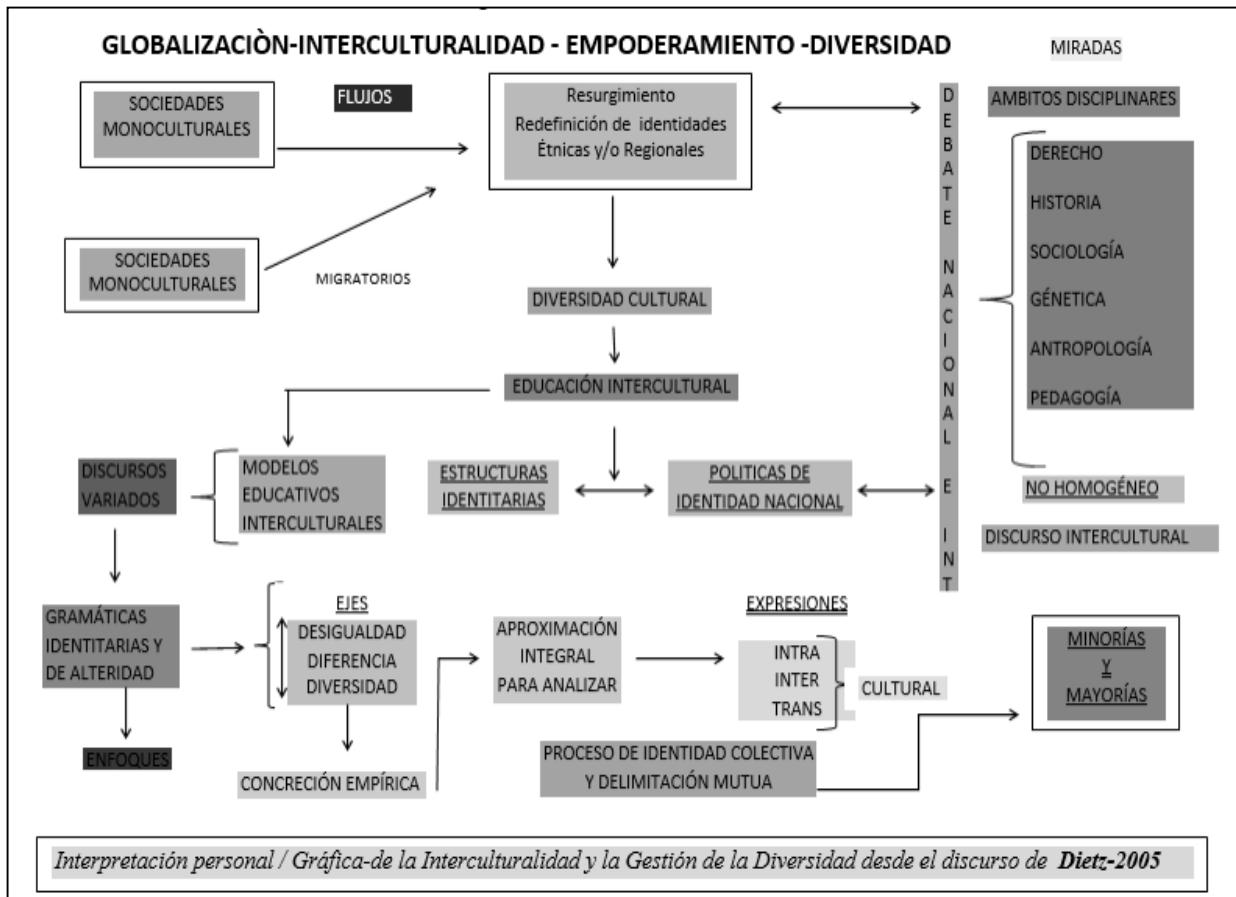
Estas formas de organización se consideraron durante mucho tiempo Sociedades Monoculturales, sin embargo, a partir de los años setenta y de los flujos migratorios a nivel internacional, empiezan a buscar un horizonte político social común, es entonces que los debates sobre Interculturalismo y Multiculturalismo a gran escala, hacen su aparición en todos los ámbitos disciplinares como la Antropología, Pedagogía, Derecho, Sociología, y la Genética, distintas miradas contribuyen al análisis de lo intercultural, reconocen que las estructuras identitarias se han modificado y demandan atención diferenciada.

Se puede apreciar, que ante los discursos variados en la educación aparecen de igual forma, gramáticas identitarias y de alteridad que dan lugar al enfoque intercultural y que descansa en tres ejes: desigualdad, diferencia y diversidad.

La concreción empírica de estos es una aproximación integral para analizar las expresiones relacionadas con lo intracultural, intercultural y transcultural, generando un proceso de identidad colectiva y delimitación mutua, que requiere de políticas de identidad nacional que atienda a las minorías en la comprensión de que es un asunto que atañe a las mayorías. Empiezan a separarse las posturas, según el autor derivado de una sociedad post-industrial que se revelaba contra la institucionalidad del estado–nación.

La importancia de analizar la migración de los discursos respecto a la educación intercultural la señala puntualmente Mateos Cortés (2011) “Enfatizamos la utilidad de estudiar la migración discursiva transnacional por el papel que juega el discurso en la construcción de la realidad y por su consecuente potencial de transformación, a partir de prácticas más conscientemente híbridas y potencialmente dialógicas” (p.37).

A continuación, se muestra una explicación gráfica que elaboré siguiendo a Dietz (2005) y que permite clarificar, precisar y comprender, el surgimiento de los Modelos Educativos Interculturales y la gestión de la diversidad cultural, presente en el ámbito educativo.

Tabla 2.3.- Globalización, Interculturalidad, Empoderamiento y Diversidad

Fuente: Autoría propia

La contribución conceptual y metodológica a la educación intercultural la realiza el Dr. Gunther Dietz (2003), partiendo de los orígenes del multiculturalismo como movimiento social, donde se desarrollan conceptos clave como: cultura, etnicidad, nacionalismo, interculturalidad y su aplicación al ámbito educativo.

Este mismo autor acompañado de la Dra. Guadalupe Mendoza Zuany en 2008, participa en un volumen monográfico donde se presentan estudios de casos etnográficos y de programas interculturales llevados a cabo en la educación superior, universidades interculturales, normales interculturales y programas de acción afirmativa en universidades “convencionales”, en un texto denominado “La educación superior ante los pueblos indígenas”, donde se profundiza en cada investigación y los resultados obtenidos.

Es necesario enfatizar que la perspectiva del enfoque intercultural en Xalapa Veracruz, México, surge principalmente a partir de trabajos que se realizaron en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con el grupo Inter en España, dando origen a la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la cual cuenta con cuatro sedes en distintos puntos estratégicos del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas, en dichos espacios asisten una gran cantidad de alumnos indígenas.

El Instituto de Investigaciones en Educación ubicado en la Ciudad de Xalapa, cuenta con diversos cuerpos académicos y es importante resaltar el trabajo del cuerpo académico “Estudios Interculturales” que en el año 2009 publicaron un libro titulado *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, la compiladora es la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, un excelente material con diversos estudios que permiten conocer distintas miradas con respecto a lo intercultural.

De esta misma autora es otra aportación teórica novedosa e importante que aporta al debate sobre la migración del discurso intercultural a los espacios educativos, con su libro denominado *La migración transnacional del discurso intercultural*.

En este texto, a través de un entramado teórico basado en tres conceptos clave: migración, transferencias interculturales y análisis de redes, Mateos Cortés (2011) afirma, que estas tres nociones se entretajan para sostener “los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes, conceptos y elementos discursivos” (p.37)

La manera en que plantean las teorías transnacionales se manifiesta en la forma cómo los distintos agentes educativos entienden la interculturalidad y cómo esta noción se adapta a los espacios escolares mediante procesos en tensión, que implican divergencias culturales y negociaciones con los modelos culturales internos del profesorado universitario.

De igual forma y siguiendo los trabajos realizados por Aguado et al., (2008) y las aportaciones teóricas formuladas desde los estudios relacionados con el enfoque intercultural, en el grupo inter de la UNED en España, permitió comprender que en este enfoque, subyacen ciertos valores como el respeto, la interacción, la comunicación, que permean el proceso de enseñanza aprendizaje y que busca propiciar el reconocimiento de lo intercultural en la gestión de la diversidad cultural, en el ámbito educativo.

En este contexto, la intención clara de la tesis doctoral es profundizar en identificar los fundamentos teóricos y prácticos de la educación intercultural, de manera específica en las prácticas pedagógicas en la comunidad universitaria que permitan avizorar y facilitar propuestas de formación, desarrollo y habilitación en sus competencias interculturales, o bien, en la pedagogía intercultural del profesorado de la Facultad de Pedagogía, contribuyendo a enriquecer el servicio que brindan y la calidad educativa en un ámbito pluricultural.

Siguiendo los trabajos de la doctora Abdallah-Pretceille (2006), culturalizar la educación implicaría poner un énfasis excesivo en las diferencias y considera difícil situarnos en *cultura cero*, que significaría negar o ignorar las dimensiones de la cultura en la educación, o llegar al extremo de la posición donde todo es cultura y señala a la cultura como el elemento determinante de los aprendizajes y comportamientos del estudiantado.

La propia cultura se vuelve cognoscible sólo cuando se atreve a entrar en relación con las otras culturas. Una cultura solo existe entre otras culturas y está influida por estas últimas; es decir, todas las culturas están multiculturalmente constituidas (Parekh 2000).

El término gestión aparece a lado de la diversidad cultural como si fuera parte de esta, cuando en el campo de la educación: el problema de la gestión se presenta formulado desde la tensión interna entre diversos componentes de la dinámica escolar. “La gestión se concibe como una parte inherente [...]” esto según Espina y Canto (2001).

La educación, en general, tiene como disposición y objetivo la formación óptima de la personalidad dirigida a una integración crítica y creativa en la cultura moderna dinámica según Wielemans (2000). Mediante la educación, el individuo esta socializado, y por medio de la integración se constituye en individuo particular a miembro de una comunidad. Ese proceso de socialización toma lugar dentro de una cultura determinada. Los modelos de desarrollo curricular para la gestión de la diversidad cultural más reconocidos los enfatiza Essomba (2008, p. 73-80).

Por otro lado, el modelo de Banks propone cuatro grandes estadios: de las contribuciones, adictivo, transformativo y de la acción social.

Otro modelo que es necesario mencionar es el de Michael, comprende siete estadios que se detallan a continuación: estadio de la negación, de combate a los «ismos», de la discriminación positiva, del pluralismo cultural, de gestión de la diversidad, de la diversidad global y de la diversidad humana.

Hablar de gestión es pensar en la posibilidad de tender un puente entre las diferentes instancias que componen el sistema educativo para que un individuo se integre de manera crítica-creativa en la sociedad y la cultura; es permitir que tomen sus propias decisiones en consonancia con el contexto donde se desenvuelven.

Es necesario indicar qué elementos debe aprender, lo que significa ver en prospectiva y concebir a la escuela como agente socializador, como un espacio generador de interacciones, en donde cada actor asume posiciones diferentes frente al proyecto educativo.

Ante el cambio en la visión de la función de la escuela que conlleva al cambio de cómo se concibe la participación de su personal y la necesidad de cambiar su organización para pasar de ser una estructura vertical a una de carácter horizontal. Por lo que rememorando a Schiefelbein (1997, p. 12) diríamos, todo aquello que se realiza dentro de la escuela requiere de atención y participación de todos los miembros de la institución.

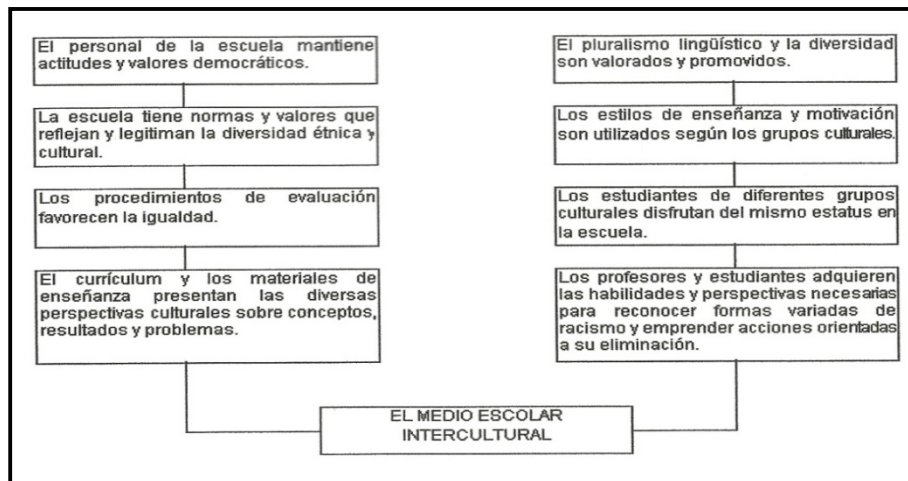
2.9. El enfoque intercultural acciones y discursos en el contexto escolar

Traer el concepto de la educación intercultural al centro del debate como tema polémico es un asunto obligado y necesario en las instituciones de educación superior, pues no debe pasar inadvertido que la educación en México históricamente ha sido impactada por decisiones políticas internacionales y nacionales, por intereses económicos de ciertos grupos de poder.

De igual forma no se deben olvidar las tecnologías de la información y la comunicación en la necesaria transición de saberes teóricos y prácticos ante un mundo globalizado, donde hay que educar para lo global, sin olvidar lo local y regional de nuestras comunidades.

Un medio escolar intercultural reforzado, basado en un paradigma holístico multifactorial, como se menciona en el siguiente esquema planteado por Banks y Lynch:

Tabla 2.4.- El medio escolar intercultural
(Banks y Lynch, 1986 citado por Aguado, S/A: 5).



Este esquema presenta el medio escolar intercultural y resulta bastante ilustrativo con respecto a los factores que favorecen la implementación del enfoque educativo intercultural y lo muestra como una totalidad, es decir, cada factor tiene su función y representatividad simbólica al interior de la escuela y se detalla a continuación.

En esta propuesta (Banks y Lynch, 1986) coinciden con lo que Aguado (2005) menciona al respecto de que una escuela intercultural es un organismo vivo, que funciona como un sistema complejo dirigido por personas que reflexionan y se caracterizan por provocar procesos en los que se cambia, se transforma, se evoluciona. ¿Qué significa esto?, la escuela es un sistema complejo donde diferentes órganos interactúan para cumplir una función (enseñar, aprender) para mantener una escuela viva.

Por lo que se insiste en decir que la escuela es por excelencia un espacio de constantes encuentros y desencuentros de procesos de adaptación y de roces sociales, con normas y valores, donde algunos pueden sentirse ampliamente aceptados o definitivamente excluidos de toda participación, es decir, la facultad es un espacio donde los estudiantes a lo largo de la historia han venido fraguando y en ocasiones reprimiendo o frustrando muchas de las expectativas que se tienen, para alcanzar un desarrollo profesional que por derecho les corresponde.

El principal reto de la educación intercultural es lograr un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades, entendido como un asunto de opción y de elección determinadas por la interacción y reconocimiento de la diversidad cultural. Señalan Aguado, Gil y Mata (2005) “Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (p.20).

Muchos autores reconocen que en realidad el objetivo principal de la educación intercultural no es un reconocimiento abstracto de la diversidad, sino un reconocimiento que sea capaz de potenciar la igualdad de resultados, este hecho favorece la autoestima de los individuos pertenecientes a los colectivos minoritarios, mejora su rendimiento y favorece la formación del estudiantado señala Turren (2001):

Sobre todo, quienes acometen su experiencia educativa desde una posición desfavorable relacionada de forma muy variable con universos simbólicos, con ciertas formas de ver el mundo y ciertos estilos de vida que no chocan en principio, con los de la población mayoritaria (p. 25).

Entonces, cuando se habla de lo intercultural como forma de pensar implica cavilar en la complejidad humana diversa, como una constante de la naturaleza misma, sin establecer categorías, la diversidad se define como proceso, más que como categoría, cabe señalar que la diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma, por lo que “los peligros más graves al describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral”. (Pretceille, 2006, en Aguado, 2009, p.17) Se puede convenir en mencionar que el reconocimiento de la diversidad permite la aceptación de distintas formas de comprender y entender el mundo.

Se necesita poner el acento en la flexibilidad que requiere el diseño del currículo, los procesos de evaluación (entendida ésta como integral), una revisión y evaluación de los planes y programas educativos.

De la misma forma, la observación, el análisis y la reflexión de las creencias, actitudes del profesorado universitario, respecto al hecho educativo que motivan, trazan, guían el discurso y las prácticas pedagógicas que implementan en la comunidad universitaria.

Un asunto inevitable es entender que las decisiones para hacer los ajustes y los cambios necesarios para operar en la Universidad Veracruzana son voluntades políticas y asuntos económicos del estado con pautas de actuación que respondan al enfoque educativo intercultural.

Una propuesta de esta envergadura requerirá de personas que tengan un amplio conocimiento de la visión intercultural, con sensibilidad para trabajar en el reconocimiento de la diversidad cultural, sobre todo, estar atento a la forma en cómo

las personas utilizan sus rasgos culturales para decirse y decir expresarse oral y corporalmente, valorar lo social y personalmente la manera como se comunica y relaciona con el mismo y los demás.

Así pues, el modelo educativo debe dirigirse a los principios cognitivos de aprendizaje de las diferentes culturas que conviven, pero principalmente, se debe promover la convivencia entre las culturas.

2.9. 1.La función social del profesorado y la desigualdad social

Muchos autores señalan la importancia de la mediación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, que resulta precisamente de las formas y recursos de los que dispone el docente y las competencias profesionales para acercar, orientar y provocar los aprendizajes en el estudiantado.

Sáez (2006) nos dice que no se trata de quitar la inquietud que produce al profesorado universitario abordar un enfoque desconocido y las dificultades que entraña, es necesario generar satisfacción y confianza en la construcción del horizonte de la perspectiva intercultural en los profesionales de la enseñanza y aprendizaje, sobre el profesorado recae una parte muy importante la de construir no sólo una escuela del siglo XXI, poblada de hombres y mujeres pensantes, sensibles y promotores de interculturalidad.

Sino también hacer la tarea educativa, la cual no puede entenderse ni ejercerse sin optimismo, perdería su sentido más profundo, de hecho, se basa en el supuesto de que el ser humano es perfectible y en constante evolución.

Ante esta perspectiva, en la educación superior el enfoque intercultural establece, como esencial, recuperar los conocimientos previos de los estudiantes, y a partir de estos construir los aprendizajes, la generación de situaciones en ambientes favorables para la tarea educativa.

El profesorado universitario deberá asumir que la educación, para ser de calidad, debe tener enfoque intercultural tal como lo señala Poggi (2013) “En efecto, muchas de las premisas centrales de la pedagogía moderna, se han relacionado con la calidad de los resultados de aprendizaje y son premisas centrales también de la educación intercultural” (p.63).

Se retoma la teoría socio-constructivista y además un acercamiento a las ideas de Vygotsky, quien consideraba que el individuo obtiene aprendizaje del mundo exterior, forma conceptos espontáneos y científicos. Con esto se debe ver el enfoque intercultural como un enfoque holístico e inclusivo, pues el conocimiento no debe verse parcelado, por el contrario, debe verse integral como un todo, con sus propias características de diversidad humana.

Desde esta perspectiva, Vygotsky redimensiona el ambiente y el contexto social como elemento fundamental del aprendizaje significativo. Partiendo de lo anterior, no se espera que la educación sea la repetición de un modelo social, sino que verdaderamente exista un cambio, no es lo mismo un profesor que trabaja por la prolongación de un sistema que aquel que logra la existencia de una transformación socioeducativa verdadera.

El profesorado debe ser capaz de incorporarse a la sociedad allí radica su función social, la interacción con otras personas y la institucionalidad que las organiza permitirá estar en condiciones de “convertir a la escuela en primer espacio público del niño, creándole posibilidades de percibir, vivir y actuar, interactuando con las múltiples relaciones que permean toda la sociedad” (Setúbal, 1996, p. 88).

Por otro lado, siguiendo Aguado y Del Olmo (2009) señalan: “El entrenamiento en metodologías (aprendizaje cooperativo), implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar si no hay un cuestionamiento de los principios, que guían la práctica docente, y una revisión sistemática de las propias prácticas” (p.26).

Desde este punto de vista la pedagogía acepta que el ser humano es complejo, así como las formas culturales que sus semejantes construyen. Sin embargo, es un reto ya que se propone un modelo de interacción social, una construcción colectiva del conocimiento, mismo que implica una relación entre iguales en estructuras educativas basadas en relaciones de poder desiguales.

Al hablar de desigualdad se hace referencia a una falta de equilibrio entre dos o más personas. Es a través de la desigualdad que se establecen las jerarquías dentro de la sociedad, de igual manera ésta genera pobreza, sin embargo, la «atención a la diferencia» es una de las aristas de la educación intercultural, puesto que bajo el pretexto del respeto a la diferencia cultural a menudo se esconde la justificación y la falta de acciones afirmativas ante las desigualdades sociales.

Por su parte, Bourdieu ya hablaba de la escuela como aparato de reproducción de procesos de poder y por tanto de desigualdad social, si la educación intercultural es un tratamiento «adecuado» de la diversidad cultural, resulta extraño que se convierta en el vehículo de «desplazamiento y ocultación de realidades de desigualdad social» (Carrasco 2003; citado en Márquez Lepe y García-Cano, 2007).

En relación a lo anterior se propicia una educación clasista, donde evidentemente tienen mayores posibilidades de *éxito escolar* las personas con mayores recursos económicos, y es evidente que la población de alguna comunidad rural no tiene las mismas oportunidades, aludiendo a su capital cultural como minoritario.

Sin duda, la pobreza no es el único factor que influye para que haya desigualdad, anteriormente la diversidad cultural se relacionaba con supuestos déficits genéticos o ambientales, en la actualidad se continúa actuando como si se creyera que algunos niños son inferiores debido a diferencias genéticas, culturales o ambientales, asumiendo que la escuela no es responsable de ello. (Nieto, 1992 en Aguado 2003, p.10)

Al ser la educación un sistema que va transmitiendo valores, en muchos casos, desafortunadamente, lo que se transferirá al estudiantado es normalizar la desigualdad entre seres humanos, y de igual manera, estarían propiciando su reproducción de generación en generación hasta el punto en que se invisibilice la desigualdad en la sociedad.

La manera en que funciona el Sistema Educativo en México es atender políticas públicas que respondan a intereses del Estado e influye notablemente en la desigualdad. Por mencionar algunos aspectos encontramos que los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación del profesorado, las facilidades y oportunidades de acceso para que los alumnos continúen con sus estudios, los materiales didácticos en las aulas, así como, los criterios de evaluación establecidos son condiciones que están notablemente ligados con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos, los que no desertan, agravan el rezago educativo.

Por otra parte, es indispensable mencionar que no sólo en la escuela hay desigualdad, indudablemente también está presente en la familia, en los estratos sociales, en el número de hijos, en el tipo de familias, la economía, etc.

Otra situación que históricamente se ha construido es la desigualdad por razones de género, debido a un sistema patriarcal que predomina en este tipo de sociedades, comunidades, familias donde el machismo sigue estando presente, las diferencias que los mismos padres hacen respecto a sus hijos hombres y las mujeres son evidentes, sobre todo en las comunidades rurales que son muchas en nuestro estado.

En muchos hogares se sigue creyendo que la educación es solo para los hombres, viéndola prácticamente innecesaria para las mujeres, ya que muchos padres tienen la idea de que las mujeres, tienen que esperar a que llegue un hombre para casarse y las mantenga, que nacieron para estar en casa y para ser madres.

¿Qué puede hacer la escuela al respecto? Pues bien, considero que incluir de manera transversal la perspectiva de género que atienda, prevenga y erradique todo tipo de manifestación de violencia que tenga su origen en la cuestión de género con acciones afirmativas.

Evidentemente, las personas, desde casa, han estado familiarizadas con el término de desigualdad, se han acostumbrado a que haya diferencias sociales, ya sea por cuestiones económicas o de creencias.

Sin embargo, hay otras que no están de acuerdo con que esta forma de vida subsista y luchan para que haya un cambio positivo y erradicar la desigualdad que se da por cuestiones de género.

La perspectiva del enfoque intercultural en la educación nos permite poner el énfasis en todas las situaciones de desigualdad que afrontan las y los estudiantes, el profesorado, las familias y nuestra sociedad en general, pero no solo para señalar, sino para indignarnos y proponer acciones que permitan acceder a una educación más justa, igualitaria, equitativa, democrática y liberadora, a la que todos tenemos derecho por el simple hecho de ser personas, el conocer y hacer valer nuestros derechos.

Por eso pienso, que hablar de la desigualdad de género es asunto que corresponde a este enfoque inclusivo, holístico en la educación, al que apostamos y creemos que puede hacer el cambio y la transformación socioeducativa que tanto anhelamos.

Una aportación importante del enfoque intercultural es que nos permite estar atento y visibilizar las formas en las que se generan o reproducen las desigualdades sociales y ante esto no sólo hay que enterarse, sino opinar sobre las relaciones que construye el estado nación y en su caso criticar las formas de construcción social de las diferencias.

Tomlinson (1992) citado por Aguado (2003, p. 13), afirma que “[...] en sociedades pluralistas que desean ofrecer igualdad de oportunidades es fundamental asegurar que todas las personas y grupos accedan a un sistema escolar justo y efectivo para todos”. Lograr la igualdad y promover las mismas oportunidades para todos en los centros escolares.

De lo anterior surge la pregunta: ¿quiénes serán los encargados de promover dicha igualdad? ¿sería el profesorado quien estaría a cargo de ello? ¿corresponde a la familia? Lo ideal sería poder establecer un balance entre ambos.

La escuela, por sí sola, no es suficiente para combatir la desigualdad, pero si una institución capaz de promover y transmitir saberes y valores necesarios para la integración social. Gandhi decía que la desigualdad, definida como la existencia de diferencias, es omnipresente en la naturaleza, es un medio que utilizan los que *más poder* tienen, impidiendo que los que *menos tienen* puedan subir.

Al respecto, Darling-Hammond (1996) citado por Aguado (2003, p. 12) afirma que “para lograr un cambio y lograr una real igualdad de oportunidades, traducida en igualdad de opciones escolares de calidad para todos, son imprescindibles cambios estructurales y permanentes en recursos financieros, prácticas escolares y formación del profesorado”.

La reflexión, en cuanto a esto, sería plantear que, en la Facultad de Pedagogía del sistema escolarizado, donde se desarrolló la investigación, estén dispuestos los docentes a asumir los retos que implicaría una revisión de su estructura y formas de organización, un análisis de los recursos financieros y su distribución, que sostienen la dinámica universitaria.

Evaluar de forma integral al personal académico y sus prácticas pedagógicas, poniendo el acento en la formación, capacitación y gestión de la diversidad cultural, incluyendo los distintos agentes educativos de la comunidad universitaria.

Todo esto sería posible si se hiciera valer el principio de que la universidad y sus campus son espacios de formación, que el simbolismo de la flor de lis irradia “Arte, Ciencia y Luz” sin distingos para todos y para todas.

En la acción pedagógica implicaría reconocer la dimensión mediadora que el profesorado universitario realiza para fomentar el respeto y valoración de la diversidad de forma holística en todas las dimensiones del proceso educativo (Aguado y Herraz, 2006).

En el supuesto de que la Facultad de Pedagogía se interesara por un modelo educativo que incorpore la mirada intercultural, habría la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos y prácticos de la educación intercultural, de manera específica, en las prácticas pedagógicas interculturales para reconocer los elementos básicos y agenciar propuestas de formación y capacitación docente pertinentes al contexto universitario en competencias interculturales, o bien, adentrarse en la pedagogía intercultural.

La educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y en sus metas, con lo que se intenta responder a la diversidad y los posibles conflictos provocados por la confrontación en la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada.

Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por el que se dirige su mirada a los diversos grupos culturales en educación. Sin embargo, no todas las soluciones educativas dadas a la pluralidad son interculturales (Troyna, y Cools 1990). Dicho de otra manera, cuando la diversidad cultural no se asume desde una perspectiva crítica, se convierte en parte de un discurso oficial, lo que se traduce en una imposición de símbolos y sentidos.

En definitiva, muchas personas relacionan la educación intercultural con inmigrantes, pueblos indígenas, grupos minoritarios que deben adaptar su modo de vida a la cultura prevaleciente neoliberal de nuestro país, nada más errado que lo anterior, la educación que necesitamos es aquella en donde todos y todas podamos participar en igualdad de oportunidades, aquella que en la voz de Aguado: sea *buena para todos*.

El papel y la función social del profesorado la comparte Ipiña (1997) quien menciona: “el docente deberá ser un ejemplo viviente de la interculturalidad, de la comprensión, del intercambio y de la paz” afirma que es algo que más que actos aislados, se trata de toda una virtud, es decir, reflexionar sobre las actividades y acciones que realizan los profesores, que obedecen básicamente a una propuesta curricular, una manera de ser y de actuar habitualmente.

De igual forma, los profesores no sólo ven en la educación una formación en cuanto a conocimientos, sino una formación para la vida. De esta manera, la ayuda mutua se hará presente, como lo dice Franco Guarín (2004) “[...] un maestro puede tener muchos alumnos, un alumno, no siempre tiene muchos maestros”.

Sin perder de vista que, después de la familia, la escuela es el espacio de socialización más importante, ya que los años que pasan en este espacio educativo son determinantes para la formación de su personalidad.

Las creencias y valores respecto a la docencia se verán reflejados en las decisiones que se tomen dentro de la sociedad, dependerá en gran medida de la acción educativa que emprenda, al tomar conciencia de que lo que se pretende lograr es que cada persona vea en la educación una herramienta de integración social y así desarrolle la capacidad de ser activo y solidario con la misma.

2.9.2. Equidad e igualdad de oportunidades en la educación

Cuando se menciona el término igualdad en la educación, se percibe como alternativa, oportunidad de acceso a una institución educativa, al hecho de que el estado debe ofrecer las mismas opciones para todos, en instalaciones, recursos, medios y el derecho a la educación.

Siguiendo a Schmelkes “Igualdad es ofrecer lo mismo a todos. Justicia es dar más a los que tienen menos” se puede observar que igualdad y equidad son conceptos relacionados, sin embargo, la equidad tiene que ver con la igualdad, pero enfocada al respeto y a la diversidad que tiene en cuenta apoyar más a las personas que más lo necesitan. En respuesta a ello, la equidad no consiste en eliminar las diferencias entre las personas, sino valorarlas.

De igual forma, la aplicación de los derechos y obligaciones de las personas sin importar la clase social a la que pertenezcan. Independientemente de que cada persona es diferente en lo que a personalidades y vivencias se refiere, no quiere decir que se tenga que hacer distinciones en cuanto al trato que como sociedad se brinda.

La igualdad va enfocada a los derechos que todas las personas tienen de recibir las mismas oportunidades, en este sentido la igualdad en la educación implica que todos los individuos tendrán las mismas oportunidades, sin considerar las situaciones económicas, demográficas, geográficas, familiares, sexo, género, entre otras.

De esta manera, equidad educativa refiere a tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos, familias, comunidades y las escuelas, para ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) por su orientación a la salvaguarda del patrimonio cultural, aprueba en 2001, una resolución que se publica en 2002, adoptando el 21 de Mayo como el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, donde enfatiza que lo intercultural debe ser considerado como un eje estructurador del currículum nacional, es decir, como proyecto de Estado, y de forma más precisa una dimensión clave dentro de las prácticas pedagógicas, por tanto, es necesario precisar que la interculturalidad es un enfoque que permite comprender la diversidad y la cultura como distintas posibilidades de lo diverso, cuya premisa es el intercambio de aprendizajes a través del diálogo y las relaciones humanas.

Todos los ciudadanos deben ser iguales ante la ley en el marco de las relaciones cotidianas; la interculturalidad se construye bajo la idea de los contenidos propios de la diversidad cultural.

La diversidad cultural es un elemento que no deben impedir la igualdad social, lo cual es posible si se dispone de un marco comparativo, a la vez que se aísla la diferencia cultural al ámbito de lo privado. (Essomba 2008).

La educación como eje fundamental de desarrollo y socialización juega un papel sumamente importante para garantizar la igualdad de oportunidades, así como la implementación de programas sustentados en equidad y encaminados a la prevención de la exclusión social. Es evidente que no es sencillo alcanzar la igualdad educativa, pero tampoco es imposible cuando el derecho a la educación se concibe de manera imprescindible, dentro de una sociedad compleja.

Prieto (1999) expresa que la educación es un fenómeno colectivo, el cual está presidido por la norma que fija el grupo social, expresada como una necesidad de la totalidad y en virtud de ello, es que el estado determina los medios para satisfacerla. A partir de esta idea, el principal rol del estado es promover la educación, para concebir una sociedad más igualitaria, democrática y con justicia social.

Lo expuesto anteriormente enfatiza la responsabilidad del estado ante los problemas educativos, sin embargo, es el profesional de la educación el que debe ayudar a solucionarlos.

Solo si se modifica desde la base se pueden ajustar cambios para lograr establecer una igualdad educativa. “Ninguna reforma educativa podrá funcionar sino parte de la propuesta de la base, es decir tomar en cuenta las voces de las y los maestros, de otra forma cualquier propuesta, está condenada al fracaso”, en la voz de Dietz (Comunicación, personal.)

En criterios de calidad, es necesario tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas de la población, principalmente dar prioridad a los sectores desfavorecidos y excluidos del derecho a la educación.

Estimar y cuidar la planta docente es un imperativo, valorar a quienes imparten la enseñanza, la mayoría de las ocasiones se les exige mucho y se les reconoce poco, no hay un balance equitativo entre nombramientos, horas, bases y salarios del personal.

Por tal motivo, es necesario tratarlos de acuerdo a su misión, dado que se ha insistido en que la educación es necesaria para transformar la sociedad y que es entendida como la inversión más importante para el desarrollo de un país, los docentes tendrían que ser remunerados de acuerdo a lo que pesa la calidad de la enseñanza.

En este sentido se podrá contribuir a brindarle herramientas para que siga siendo el profesional de cambio que la sociedad necesita, su misión será asumida con un compromiso ético y pedagógico.

Sin duda, la escuela no debe transmitir conocimientos ambiguos, ya que los medios de comunicación y el acceso a ellos por parte del alumnado los rebasan. De esta manera es que el camino a seguir por el docente es involucrar a los medios como parte de un contexto oficial para poder así construir procesos que lleven a la formación de personas críticas, participativas y principalmente reflexivas.

El profesional de la educación formará individuos que defiendan sus derechos para que ellos mismos sean quienes decidan el tipo de sociedad que quieren para vivir, asumiendo responsabilidades y compromisos con sus semejantes, y al mismo tiempo, que luchen por transformar y mejorar su calidad de vida.

Es, de esta manera, que el docente responderá a su propia historia cultural, así como, a los espacios geográficos que lo rodean en cuanto a las dimensiones éticas, culturales y en todas aquellas que sea competente. Esto traerá resultados positivos en cuanto a la praxis educativa, ya que los educandos se encuentran siempre en contacto con su ambiente y su realidad, sino que, por el contrario, ellos mismos buscarán una educación integral, donde la humanización cobra gran importancia.

Es por lo anterior que el docente estará en contacto directo con la familia y demás actores sociales, pues todos ellos son quienes se encargarán de aportar conocimientos y experiencias que servirán al educando en su proceso de aprendizaje, lo cual forjará una sociedad digna, coherente y en donde la equidad será una forma de vida.

Al recurrir a la búsqueda de soluciones en cuanto a equidad se refiere, el docente formará e instruirá a sus alumnos holísticamente, de modo que pueda recibir, transmitir y transformar nuevos conocimientos, donde se exprese la importancia de las cualidades y diferencias que una persona posee.

Por tanto, la Educación Superior tiene como misión la profesionalización en las distintas disciplinas que se atienden y experimentan un vertiginoso avance de conocimientos, asistimos a la conciliación en el uso de las nuevas Tecnologías de

la Información y la Comunicación (TIC'S), estos cambios en épocas pasadas hubieran sido insospechados, por lo que dependerá en gran medida del diálogo y armonización, entre maestras, maestros, alumnado y autoridades educativas con base en acciones que permitan afrontar los retos que la sociedad de la información y conocimiento plantean.

Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender". (PND, 2013-2018, p.62).

Mencionar el gusto de las personas por el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) requiere si, de un esfuerzo de concientización y sensibilidad para estar atentos, de que esas innovaciones tecnológicas no suplen de ninguna manera el formar al estudiantado en las habilidades básicas del pensamiento, y que compete principalmente al profesorado de cualquier nivel en la interacción con los y las estudiantes, estableciendo normas y límites desde la comprensión y aceptación de lo que se puede aportar en cada elemento, sin caer en el uso excesivo o en la exclusividad en el ámbito educativo, sin transgredir los derechos.

Un plan de estudios integrador tiene en cuenta aspectos como el sexo, la identidad cultural y el idioma de los educandos. Además, entraña la supresión de los prejuicios sexistas no sólo en los libros de texto, sino también en las actitudes y expectativas de los docentes.

En relación con lo anterior el enfoque intercultural de la educación debe reconocer el idioma del estudiantado como parte de su identidad cultural, el cual también puede ser un elemento integrador el uso de la lengua materna como lengua de enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria.

Esto tendrá repercusiones positivas en el aprovechamiento escolar de los y las alumnas, un compromiso más es que el profesorado tenga conocimiento y dominio de la lengua materna del público a quién se dirige, de no ser así, esto generaría brechas en la comprensión y entendimiento de la función social de formar y educar para la vida, en ambientes de paz social.

2.10. Actitudes, valores y creencias de la diversidad en las prácticas pedagógicas

En este contexto de una sociedad global ante los retos del siglo XXI, es importante no perder de vista el papel fundamental de las prácticas pedagógicas que despliegan los y las académicas de la Universidad, en palabras de Dietz (2013), “la docencia es la profesión, la cosa más linda que uno puede hacer, es una, el docente debe ser tratado como lo que es, un enamorado del proceso de enseñanza aprendizaje” bajo esta óptica se debe valorar y aquilatar la formación y actualización profesional del personal académico de la universidad.

Las prácticas pedagógicas se desarrollan siguiendo una serie de concepciones teóricas y prácticas del profesorado, dentro de las cuales, se puede, según lo intercultural como hermenéutica planteada por Abdallah-Pretceille (2006), determinar la presencia de un enfoque intercultural.

Desde la mirada intercultural, una práctica pedagógica para que sea considerada intercultural debe ser reflexiva y crítica. Siguiendo a Díaz (2004) “en un contexto educativo y social, cuyo fin último es la construcción de conocimiento y formación de estudiantes como medio para el desarrollo personal y la convivencia” (p.15).

En este mismo sentido la reflexión y la comprensión son fundamentales dentro de las prácticas pedagógicas que nos permiten reconocer debilidades y fortalezas en la consecución de logros por parte del estudiantado. Aguado (2011) considera que en primer lugar están las creencias acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar, desde un enfoque intercultural se hace necesario el diálogo en esta articulación de teoría y práctica.

Entendida la escuela como el espacio social u organización de la sociedad Aguado (2003) cita a Figueroa (1993) al definir a la educación como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias, expectativas, patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo que se ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza.

Las prácticas pedagógicas en esta investigación se exploraron siguiendo una serie de concepciones teóricas y prácticas del profesorado, dentro de las cuales se puede determinar la presencia de un enfoque intercultural.

Cabe hacer mención que en esta tesis, se analizan las concepciones del profesorado, entendidas como la fusión de lo que saben (conocimientos), valoran (creencias) y expresan (declaraciones) desde una perspectiva intercultural, entendida como interpretación de las prácticas de los valores, opiniones y creencias sobre la educación.

Precisando que lo intercultural no es modelo pedagógico fijo o cerrado, con el cual se puedan mencionar herramientas establecidas. “Estudiar la diversidad y hacerlo con enfoque intercultural, nos ha conducido a delimitar aquellos procesos y fenómenos en los que la encontramos o reconocemos históricamente, ya sea referida como un problema, como un derecho, o como un recurso”. (Dietz, 2007).

Se analizaron las concepciones del profesorado universitario. Siguiendo a Pozo y otros autores (2006) en su perspectiva y comprensión de las concepciones se consideran como una fusión de lo que valora el profesorado (creencias) y lo que saben (conocimiento), y expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada.

Manteniendo esta idea es coincidente con la postura planteada por Abdallah-Pretceille (2006), para determinar la presencia del enfoque intercultural se puede, según lo intercultural como hermenéutica, ir siguiendo una serie de elementos teóricos y prácticos sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan, las cuales se sustentan en tres puntos de partida en relación con las concepciones:

- a. Son consideradas conocimiento explícito. Si bien lo explícito del conocimiento es una parte del mismo, las concepciones se manifiestan a través, principalmente, del lenguaje, en este caso oral. Por ello, es fundamental realizar su estudio desde las declaraciones mismas de los profesores, cómo y qué dicen.
- b. Son conocimientos situados en contextos específicos. Estas se configuran de modo idiosincrático a partir de las experiencias de vida de los profesores, y se elaboran desde los contextos particulares de desempeño y a consecuencia de los procesos biográficos.
- c. Son un mismo fenómeno. Es decir, se estudian en conjunto, de esta forma, las concepciones de un profesor suponen una relación recursiva permanente entre sus creencias sobre cómo se enseña y cómo se aprende (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001, p. 63).

Un asunto esencial que se debe considerar en el ejercicio de prácticas pedagógicas es que se respaldan en **actitudes** que el profesorado pone en juego y que éstas matizan las formas como se relacionan profesores y estudiantado, comprendida en tres fases sustanciales de toda actitud: la fase **cognitiva**, que corresponde a las formas y/o instancias desde las cuales se origina la práctica pedagógica, vinculada regularmente a los contextos; la fase **afectiva**, referida al proceso formativo sustentado en valores, integrados por los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica y socio educativa; y la fase **procesual**, que constituye la realidad inmediata de los docentes, espacio en el que se producen procesos de ejercitación y reconstrucción de su práctica profesional en la docencia.

Coincide con la opinión de Cruz (2002), respecto al éxito profesional y menciona que éste, depende de la actitud individual y así expone: “las razones por las que un profesional triunfa, tienen que ver en un 15 por ciento con sus conocimientos y en un 85 por ciento con sus actitudes, entusiasmo y niveles de motivación” (p.4).

Por tanto, los resultados de la vida personal y profesional de cada individuo son la consecuencia lógica de las actitudes que asume frente a las diversas situaciones y del trabajo que emprende diariamente.

En la actualidad, se puede decir que son pocos los docentes que conocen y trabajan con el enfoque intercultural, sin embargo, existen varios programas educativos que señalan la importancia de que se lleve a la praxis, por lo que no se deja de lado que en un futuro la mayoría de los y las académicas puedan ver el reconocimiento de la diversidad humana y la gestión de la misma, como un agente de cambio que promueva relaciones de comunicación afectiva, intercambio de saberes, experiencias y la paz social.

En palabras de Sacristán (2001) el pluralismo cultural plantea “[...] un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas” (p.182).

Mirar la profesión docente con un enfoque intercultural plantea no solo retos, sino desafíos que las y los profesores deberán afrontar a través de un modelo educativo de actuación y pautas sociales que recuperen las realidades cotidianas en cada clase y en los distintos grupos, que permitan comprender adecuadamente la diversidad del ser humano.

Poner el acento dentro de las prácticas pedagógicas requiere de elementos como; diálogo, respeto y la convivencia armónica del personal docente diverso per se, estar abierto a la diversidad del otro, implica como plantean Dietz (2003) y Aguado *et al.* (2008) realizar una puesta a disposición del otro, de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es, para lo que se hace necesario resignificar el espacio educativo, bajo un itinerario plural, crítico y creativo, sin actitudes negativas y barreras comunicativas que obstaculicen el proceso formativo y enfatizen resultados excluyentes (Duschatzky y Skliar, 2000).

Esto, por supuesto, deberá darse de manera gradual y de forma efectiva con acciones afirmativas como puntos de llegada, con la adquisición de conocimientos y capacidades para abordar y gestionar el reconocimiento de la diversidad cultural, y destacar que, por sí sola, la interacción entre las diferentes culturas, es un hecho educativo.

Es innegable que existen cambios generacionales que obligan a la pedagogía, como ciencia, a tomar en cuenta y asumir los retos, los desafíos que la coloquen a la altura de las circunstancias actuales, entender y comprender que las reglas cambiaron, que el estudiantado demanda otro tipo de respuestas pedagógicas.

Es decir, ante una sociedad dinámica y volátil, la Facultad de Pedagogía no debe, ni puede permanecer indiferente, mal harían en creer que se pueden seguir dando y haciendo prácticas descontextualizadas, sin sentido, tradicionalistas, que ya no generar expectativas ni cubren las necesidades del estudiantado, "...a la universidad debe entrar el mundo de las culturas. Este es el reto que la situación actual lanza a la Pedagogía. El maestro debe saber cómo enfrentarse a las nuevas demandas sociales" (Rodríguez Rojo 1995, p.62).

La implementación de prácticas pedagógicas interculturales genera en los alumnos y en los distintos actores sociales caminos de entendimiento y armonía, basados en el respeto, la comprensión y el reconocimiento de la diferencia, así como, la aceptación de la diversidad cultural que fortalece las relaciones entre las personas.

Desde la mirada intercultural, las prácticas pedagógicas, para que sean consideradas interculturales deben ser reflexivas y críticas, siguiendo autores como, Aguado *et al.* (2008), Dietz (2003), quienes señalan que instalar la reflexión, en las prácticas pedagógicas instituye una significativa oportunidad de aprendizaje que fomenta en el profesorado una docencia reflexiva.

Desde ¿dónde y cuáles son las opciones de la Universidad para poder, de manera gradual, trazar caminos y pautas de actuación para transversalizar procesos educativos que incorporen el enfoque intercultural?

Un primer momento sería retornar a los propósitos fundamentales de la universidad. Así como a sus funciones sustantivas que motivan y alientan la misión y visión por la que fue creada como son: docencia, investigación, extensión y difusión, en el fortalecimiento de la Educación Intercultural.

Partiendo de la familia como marco comunitario para reaprender valores, y retomar el papel fundamental de los distintos actores educativos en la facultad como propulsora de reconocimiento de la diversidad cultural.

Para esto sería importante considerar las orientaciones de los organismos como UNESCO, UNICEF, y su función social; proponer que el enfoque intercultural transversalice el currículum de la universidad; utilizar los medios de comunicación como recursos didácticos que den difusión y extensión a la vinculación de la universidad con la sociedad.

Estar vigilantes de las políticas educativas: el arte, el deporte la economía y la formación de los intelectuales universitarios, todo ello para fomentar la construcción de una sociedad con igualdad y equidad, con una vida que respeta la dignidad humana para todos.

Lo perceptible en la educación es, precisamente, que es un proceso dinámico, que se va modificando de acuerdo a las circunstancias que se le presenten al profesorado, nunca éste va a actuar de la misma manera, a pesar de la similitud en las situaciones vividas; habrá múltiples factores que le servirán para la toma de decisiones, en correspondencia a las necesidades que se presenten en el estudiantado.

Por ello, hablar de educación no se limita solo a una etapa del ser humano, sino que va adquiriendo conocimientos a lo largo de toda su vida, con la idea fundamental de formar a los hombres para la vida en sociedad.

Durkheim (1998) señala que en sociedades tan vastas las personas son tan diferentes los unos de los otros y a la vez tan semejantes que se comparte principalmente la cualidad de seres humanos. “En la construcción de un *hombre distinto*, la educación busca crear un ser social, pues es la sociedad, la que conserva la conciencia adquirida por las generaciones anteriores y también la que lo transmite a las nuevas generaciones” (p.18).

Ahora bien, es importante mencionar que quien se encarga de transmitir la educación es el resultado de un largo proceso, en el cual, tanto familiares, como profesores forman parte significativa.

Por lo anterior, no se espera que la educación sea la repetición de un modelo social, sino que verdaderamente exista un cambio y una transformación socioeducativa.

Ante los desafíos que enfrentan los maestros en la Educación Superior, es necesario poner en la mesa asuntos como: diversidad cultural, igualdad y justicia, que permitan visibilizar las asimetrías en el ámbito educativo.

Sin lugar a dudas, tanto la exclusión como la integración tienen mucho que ver en el quehacer pedagógico, ambos serán experimentados por toda persona al ser parte de un grupo social.

El profesor debe ser capaz de incorporarse a la sociedad, a la interacción con otras personas y a la institucionalidad que las organiza, para estar en condiciones de “convertir a la escuela en primer espacio público del niño, creándole posibilidades de percibir, vivir y actuar, interactuando con las múltiples relaciones que permean toda la sociedad”. (Setúbal 1996, p. 88), tomado como base el respeto a los rasgos culturales de cada persona.

Pensar en el enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación, implicaría dentro de este proceso reflexivo, siguiendo a Aguado (2011), que la persona educadora no se detenga en el referente cultural como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona emplea los rasgos culturales para decir y decirse, en este sentido, es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad, generar distancia al hecho de manipular la “diversidad” como excusa para la exclusión en la educación y en todos los ámbitos de la sociedad.

Desde el interaccionismo simbólico se asume que si las personas aprenden a sentirse a gusto durante el intercambio intercultural, estarán preparadas/os para la convivencia intercultural, siguiendo a Touriñán (2004, SEP, 2004; SITE, 2004):

Todos estos elementos configuran un contexto de innovación en el ámbito de la propuesta que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la identidad y la diversidad cultural. (p. 218)

En el entendido de que la globalización y el pluralismo cultural configuran escenarios para reflexionar e indagar sobre opciones de esa convergencia entre diversidad, identidad e interculturalidad. La lucha y tensiones que provocan estos fenómenos sociales, fuerza a las personas, a confrontarse a partir de sus propias creencias, costumbres, actitudes y valores.

2.11. Las competencias interculturales del profesorado universitario

La pedagogía y la educación intercultural están ofreciendo planteamientos acerca del desarrollo de competencias interculturales en los profesionales de la educación (Le Roux, 2002).

Actualmente las nuevas tendencias en educación intercultural ofrecen enfoques dirigidos al desarrollo de competencias interculturales en el estudiantado siguiendo los planteamientos de Aguado (2003), define la competencia intercultural como: habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.

Entre las habilidades cognitivas destacan el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las habilidades afectivas responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía. Finalmente, las prácticas hacen referencia a las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales.

La propuesta de Vilá (2008, p.77-93) responde a seis modelos o aproximaciones a la competencia intercultural:

- (*overseasmanshipapproach*), Aproximaciones a la extranjería
- (*subjective culture approach*), Aproximación a la cultura subjetiva
- (*multicultural personapproach*), Aproximación a la persona multicultural
- (*social behaviorismapproach*), Aproximación al conductismo social
- (*typologyapproach*) Aproximación tipológica
- (*interculturalcommunicatorsapproach*). Aproximación a la persona comunicadora intercultural.

Las primeras cinco aproximaciones responden a modelos tradicionales de enfoques de la competencia en las relaciones interculturales, finalmente, la *aproximación a la persona comunicadora intercultural* enfatiza que las interacciones eficaces se basan en procesos comunicativos entre personas de diferentes culturas.

La conciencia y el uso de las variadas capacidades comunicativas emergen como condiciones esenciales para la efectividad en el intercambio intercultural. Dentro de las razones que justifican esta praxis es que, de hecho, la competencia es el único

medio del que se dispone, para tener éxito en los encuentros interculturales habitualmente con distintas personas de diferentes contextos.

Comprender que la educación es la base en la cual se sustenta el desarrollo de la sociedad, y por tanto es la plataforma desde donde se puede dar respuesta, de forma transversal, a los retos educativos y pedagógicos que emergen en la educación formal y no formal.

Un asunto evidentemente primordial es el desarrollo de competencias interculturales del profesorado universitario, ser competente para fortalecer el diálogo y la convivencia armónica, apreciando las diferencias culturales que permita una relación de forma simétrica con las personas que por naturaleza somos diversas.

Para lo cual necesariamente implica tener consciencia y sensibilidad social de las diferencias culturales, la perspectiva intercultural coincide con el multiculturalismo el respeto hacia esas diferencias, la gran contribución es instaurar esa diversidad cultural como escenario para la comunicación, relación e interacción y el enriquecimiento mutuo.

Un dato relevante es que para poder desarrollar en el profesorado competencias interculturales se cuenta con varios modelos de intervención, desde distintas perspectivas que se pueden sintetizar en siete modelos: 1.- Modelo cognitivo, 2.- Modelo de atribución de significados; 3.-Modelo de autoconciencia cultural; 4.- Modelo de conciencia cultural. Desde una cuestión más experiencial son notables: 5.-Modelo de transformación comportamental; 6.-Modelo de aprendizaje experiencial; y el 7.- Modelo Interaccional de Kugydykunst propuesta de (Vilá (2008, p.84).

A partir de lo anterior se advierte que el enfoque intercultural tendría que ser el eje transversal de la acción educativa, permeando actitudes de los y las académicas, así como, la comprensión, ante las competencias comunicativas, con el estudiantado. Las prácticas pedagógicas interculturales deben gestarse en la relación que se produce con las interacciones y relaciones durante el proceso educativo, “un modelo intercultural se centra en el componente comportamental en habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distintas culturas” (Vilá 2004).

El proponer un compromiso ético, implica promover la educación de los individuos sobre cimientos que lograrán ser la base de una estructura sólida y completa, estos serán sus valores a partir de los cuales debe asumirse de manera personal y sobre todo consciente, ya que de este modo se realizará un proceso de sensibilización, principalmente vivir dichos valores. Como respuesta a lo anterior Tardif (2004) identifica la práctica educativa con una técnica guiada por valores.

Así mismo los principios generales para la didáctica de la competencia intercultural, a partir del análisis sociocultural de interacciones, sugeridos por Teurel (2004).

- El error como fuente de aprendizaje. El punto de partida de cada actividad es un incidente crítico.
- Comparar para aprender. Inevitablemente cuando se analiza un incidente crítico se compara la cultura meta con la cultura materna.
- Distinción entre aprendizaje cultural y adquisición cultural.
- Desechar todo planteamiento etnocéntricos.
- Se aprende mediante el autodescubrimiento y la participación activa del alumno.
- Se aprende mediante la comunicación. Se plantean actividades que se resuelven mediante la interacción oral con otros compañeros.
- Contextualización de los aspectos socioculturales que intervienen en las interacciones orales.

2.12. Educar en y para la diversidad cultural

En sintonía con lo anterior es importante recordar que el docente debe educar en y para la diversidad, para enseñar a ser, aprender, comprender y de igual manera a vivir y convivir; desde esta perspectiva, se logrará el fin que se plantea en la educación y que es brindar bases sólidas que le servirán a la persona a lo largo de toda la vida, para desarrollarse en todos los contextos y escenarios que se le presenten.

Estos contextos van más allá de las cuatro paredes del aula, lo anterior da una visión más amplia de lo que es el proceso educativo y quien lo imparte. Quien esté a cargo del proceso educativo estará consciente de que trabaja con seres que, por un lado, son iguales en cuanto a las oportunidades que se le brindan, pero por el otro, son seres con diferentes historias y diversas personalidades.

La labor del profesional de la educación es trascendental, ya que son quienes educaran en y para la diversidad cultural. De igual manera, es imprescindible que afiance el valor de la equidad, esto traerá consigo situaciones educativas que favorecerán la justicia como base fundamental para las relaciones personales y sociales positivas.

Esta visión requiere de un compromiso sincero por parte de todos los involucrados en la educación, así como, plantearse la formación de una nueva práctica educativa, en la cual se integren diferentes aspectos que le ayuden al educando a desarrollar valores para poder vivir, en donde la equidad se haga cada vez más presente y se vaya transmitiendo a lo largo de las generaciones venideras.

El enfoque intercultural reconoce la diferencia socioeconómica desfavorable y busca reconocer esa diversidad para lograr equidad y justicia social. Por esta situación, para que exista equidad en la educación es necesario que exista una igualdad de oportunidades y se eliminen los obstáculos sociales que impiden la libre

competencia entre los individuos, pero que, a su vez, sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que favorezcan a quienes verdaderamente lo necesitan.

La UNESCO (2004, p.15) en el documento *La educación en un mundo plurilingüe*; señala que una educación de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una formación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar el potencial de cada persona, que tiene como objetivo fundamental erradicar todas las modalidades de discriminación, fomentar la prevención de la violencia y generar la cohesión social.

Cuando se menciona la educación integradora se hace referencia a aquella que se basa, ante todo, en el derecho de cada individuo a la educación, inscrito en el *Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948*. Desde la aprobación de esta declaración, toda una serie de tratados e instrumentos jurídicos internacionales han venido reafirmando ese derecho. Se hace énfasis en tres:

1. La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), en la que se dispone que los Estados, tienen la obligación de facilitar posibilidades de educación a cuantos carecen de instrucción elemental.
2. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en el que se reitera el derecho a la educación de todos los individuos y se destaca que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y el tratado internacional relativo a los derechos humanos más universalmente ratificado.
3. La Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se enuncia el derecho de la infancia a no ser discriminada. Esto tiene repercusiones en el contenido de la enseñanza y la pedagogía, también, en un plano más general, en la manera en que son dirigidas y administradas las escuelas.

De la misma forma la (UNESCO, 2003) en el *Informe mundial sobre la cultura, creatividad y mercado* establece la necesidad de que los planes de estudio se modifiquen para mejorar el aprendizaje e impulsar la integración de todos los alumnos. En este sentido, señalan que un plan de estudios inclusivo aborda todos los aspectos cognitivos, emocionales y creativos del desarrollo del niño.

Es menester el reconocimiento de las aportaciones sobre los pilares que sustentan la base de la acción educativa, donde se afirma que corresponde a la educación, transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, cambiante, dinámica y que son las bases de las competencias del futuro para el siglo XXI.

Para poder responder y dar cuenta de esta encomienda que la sociedad hace a la educación y siguiendo a Delors (1994) señala que las acciones deben organizarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales a lograr en el transcurso de la vida de cada persona, que estos serán considerados los pilares de la educación:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (p.91)

Tener presente estos cuatro pilares en los procesos educativos es de vital importancia, ya que nos colocan en las coordenadas necesarias para lograr en el estudiantado, la motivación necesaria para que encuentren sentido y razón para asistir a una institución que colabore con su formación. Este proceso de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, empieza en las aulas y forma para la vida en armonía y con respeto de la diversidad.

2.13. Posicionamiento respecto al enfoque educativo intercultural

La premisa central de la educación intercultural es comprenderla y asumirla como filosofía de vida, aprender a vivir y convivir, no de adaptación, si de transformar y ajustar los estilos y formas de comprender al otro, pero sin perdernos en el intento “[...] la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1980, p. 7) el desafío en la educación y la sociedad contemporánea nos exige tejer una trama, pero basada en valores, respeto, tolerancia y con políticas públicas para diseñar acciones que nos lleven a una transformación socioeducativa a favor de la gente.

En México seguimos influenciados por la colonización y esto nos ha llevado a exaltar algunas festividades, manipuladas desde los medios de comunicación, se dictan actividades para celebrar los días de orgullo gay, día de las madres, día de la familia, día del niño, día del padre, día de la amistad muy común en nuestras escuelas.

Sin embargo, desde mi punto de vista, con esto solo se logra señalar, estigmatizar y discriminar a los considerados diferentes (indios, pobres, mestizos, negros, entre otros) la educación intercultural que se pretende debe verse como un proceso continuo, dinámico a través de un eje transversal en el currículo, permeando en todas las dimensiones de las instituciones educativas del país, provocando mayores espacios de comunicación, para erradicar las asimetrías y generar equidad e igualdad de oportunidades, en los ámbitos socioculturales de la sociedad contemporánea.

El enfoque intercultural en la educación permite generar procesos dialógicos que lleven a la acción, reflexión y acción, denominado un proceso cíclico que debe facilitar herramientas al profesorado para llevar a la praxis y responder a la diversidad cultural.

Tener confianza en la sociedad y no creer como previene (Barton, 1998 en Vila 2005) “que es la sociedad la discapacitada, porque es quien genera la segregación de las personas diferentes a la norma establecida, resulta claro que es un problema social y debe responderse socialmente”. (p.36).

La educación vista con su enorme potencialidad para la transformación socioeducativa rompe con la homogeneidad y parte de la realidad incuestionable que supone la multiculturalidad en nuestra sociedad.

Siguiendo a Vila Merino (2005) es importante reflexionar que los rasgos culturales de las personas se constituyen en:

[...] elementos de riqueza social, de manera que este aprendizaje permita a las personas situarse y valorarse dentro del contexto multicultural que les rodea, luchando contra cualquier manifestación de segregación o injusticia que se dé por razones que atenten con los principios éticos, los derechos humanos y la diversidad cultural y humana que estos defienden”. (p.37)

A partir de lo anterior se puede deducir que al hablar de educación intercultural, de manera implícita, nos coloca en el terreno de las prácticas pedagógicas interculturales que permitan el reconocimiento de valores, como el respeto, la democracia y la justicia social sobre las distintas culturas, que cada persona es portadora de saberes entendidos como elementos de riqueza social, de manera que este aprendizaje permita a las personas situarse y valorarse dentro del contexto multicultural.

Se retoma la propuesta de Abdallah-Pretceille (2010) quien propone la noción de *culturalidad* que permite entender los fenómenos culturales a partir de dinámicas, de transformaciones de mezclas y de manipulaciones, nos devuelve al hecho de que las culturas son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares, fragmentos en los que conviene aprender a identificar y analizar en una sociedad, donde las diferencias sean una forma de construcción de autonomía y libertad de pensamiento.

La antropología, desde esta perspectiva, es entendida como una reflexión sobre el hombre y sobre la diversidad, de tal forma que no se puede separar el contexto en que se constituye.

De acuerdo con esto y desde el inicio de la investigación, se planteó la importancia de reconocer la diversidad cultural en el ámbito educativo, y el establecimiento de procesos dialógicos, a partir de la comprensión de la diversidad humana, como característica genuina, sin caer en los extremos o polarizaciones que conduzcan a la señalización y se transmita un mensaje errado.

En un proceso de interacción y de transmisión, como una forma de hacer llegar informaciones y saberes, el que recibe por hallarse en un tiempo y espacio, debe contextualizarlas tal como lo plantea el antropólogo catalán Lluís Duch (2004) “recrearlas en función de las variables que se imponen en su presente como consecuencia del carácter inevitablemente móvil e histórico de la existencia humana”. (p. 73).

De este modo, la idea de esta tesis fue hacer una lectura comprensiva y reflexiva de las concepciones teóricas y prácticas del profesorado universitario respecto a sus prácticas pedagógicas, utilizando para esto, el prisma del paradigma intercultural como hermenéutica siguiendo la propuesta de Abdallah-Pretceille (2006), y retomando las cuatro grandes dimensiones, que la autora sugiere para pensar el paradigma de la diversidad, en la educación, se mencionan a continuación:

a).-El enfoque intercultural como hermenéutica en la educación, supone una serie de consideraciones teóricas y operativas, dentro de las cuales se puede identificar la perspectiva intercultural en la educación, se sustenta en el respeto, la interacción y el diálogo, busca propiciar en el proceso enseñanza aprendizaje la identidad cultural del estudiantado a través de una educación de calidad, basado en un modelo holista de la diversidad sociocultural, generando para tal fin un abanico de

prácticas pedagógicas interculturales orientadas al “desarrollo integral del respeto, la igualdad y justicia social en las oportunidades de los distintos actores educativos” (Aguado, 1995, Dietz, 2003c Escarbajal, 2010).

b).-Lo intercultural en la comunicación e interacción del contexto universitario, se comprende que la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad, en el ejercicio pleno de los derechos humanos.

c).- Actitudes, creencias y valores del profesorado ante la diversidad cultural, se insiste en un requerimiento importante para empezar a pensar la diversidad en la educación y es partir de las creencias de las y los profesores como un primer paso, ya que estas matizarán sus discursos y las acciones, de igual forma sus actitudes y prácticas pedagógicas que desarrollan. Que mejor forma si están basadas en el respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

d).- El enfoque intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas, tiene que ver con la adquisición de aptitudes para comunicar y cooperar por sobre las barreras culturales, compartir y cooperar con los demás, así como el involucramiento en la utilización de programas de estudio y de materiales pedagógicos. Así cómo, la interacción entre la escuela, comunidad y la participación del estudiantado que permita la garantía de oportunidades de aprendizajes e instalar la reflexión continua en el proceso formativo.

Esto que he mencionado anteriormente, lo recupero del planteamiento de Abdallah-Pretceille (2006), que señala las prácticas pedagógicas, admiten una serie de consideraciones teóricas y prácticas dentro de las cuales se puede, desde lo intercultural, como hermenéutica en la educación, visualizar la presencia o no, de un enfoque intercultural.

Además, coincide con el enfoque Sociocconstructivista que se deriva de la propuesta teórica de Lev Vygotsky (1896-1934) directamente relacionado con aprender de y con los demás. Por tanto, asumo la propuesta de esta teoría que afirma, la cognición, el lenguaje y las formas de pensamiento dependen de la cultura y de la historia social del aprendiz, así como de cualquier tipo de instrucción que ha ido construyendo marcos de referencia, estructuras mentales sólidas a lo largo del tiempo.

Otra coincidencia entre la propuesta de Abdallah-Pretceille y la Teoría Sociocconstructivista es el hecho del conflicto cognitivo como factor de aprendizajes, ambos señalan que se deben provocar conflictos en correspondencia con las experiencias previas o las concepciones del profesorado que desea tener éxito en su ejercicio docente, acostumbrarse a correr el riesgo que implica afrontar formas de hacer y decir distintas, que regularmente estas situaciones provocan tensión e incertidumbre.

El papel del profesorado es de suma importante para invitar al estudiantado a que no evada el “conflicto” y salga de su zona de confort o de seguridad, que experimente otras vivencias, que corra riesgos que le generen aprendizajes, que no se mantenga en su zona de desarrollo real, o se quede en la simple asimilación sin acomodación enfatizadas por Piaget.

Siguiendo autores como Rodríguez (2007), Erazo (2001), Aguado *et al.* (2008), Dietz (2003), señalan que instalar la reflexión en la práctica pedagógica constituye una significativa oportunidad de aprendizaje. Desde la perspectiva intercultural, una práctica pedagógica para que sea considerada intercultural debe ser crítica y reflexiva.

En relación a la forma como el estudiantado construye sus aprendizajes, Vygotsky señalaba que éste era un proceso personal, que tenía lugar en el momento en que las y los estudiantes se encontraban en un contexto social e interactuaban con el medio y con otras personas.

Considero que lo esencial de la propuesta teórica de Vygotsky, es que otorga un papel fundamental al aspecto social del aprendizaje, sosteniendo que la interacción con otros alienta la construcción de nuevas ideas (Pérez, 2009).

Por ende, se puede mencionar que la postura de Abdallah-Pretceille al retomar las ideas de Vygotsky, dan sustento a este trabajo de investigación, ya que ambos coinciden en reconocer, que vivimos en un mundo diverso, con personas completamente distintas y que es a través de la educación, que entendemos que debemos respetar y convivir de manera armónica en la sociedad.

En la comprensión de que cada individuo se constituye con su propia cultura y experiencias vividas y esa diversidad le permite compartir saberes, pero al mismo tiempo aprender de los demás.

Una coincidencia más del enfoque intercultural y el enfoque Socioconstructivista es que ambas miradas necesitan de esa diversidad cultural, entendida como cualidad de las personas para facilitar los aprendizajes, coincidiendo con Pujolas Maset (2004) la importancia de considerar el aula como un espacio de comunicación e intercambio entre sus integrantes.

Se insiste que el reto principal de lo intercultural se entiende como un desafío de las sociedades multiculturales donde es urgente impulsar procesos de intercambio, mediante acuerdos y consensos sociales, políticos y comunicativos que permitan construir; espacios de encuentro y diálogo, alianzas entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Se afirma el hecho de que las prácticas pedagógicas para ser consideradas interculturales, deben ser reflexivas y críticas y por ende las y los docentes deben ser reflexivos, democráticos e ir construyendo la Pedagogía de la esperanza.

3.-EL ENFOQUE INTERCULTURAL, ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. La educación superior y el enfoque educativo intercultural en México

La Historia de la Educación se ha construido teniendo como base grandes transformaciones influidas principalmente por factores: políticos, económicos y sociales, que de manera histórica y social han contribuido con la situación que se afronta actualmente en el Sistema Educativo en México.

Las circunstancias educativas actuales, son también producto de las contradicciones y malos manejos, enmarcados en las tendencias de los hacedores de políticas públicas, en muchos casos, con visiones recortadas de la realidad social de los pueblos que las constituyen, dando lugar a luchas internas y conflictos sociales difíciles de trascender y superar en el sector educativo. Las necesidades son muchas y no bastan las buenas intenciones o el optimismo excesivo.

El México actual enfrenta situaciones complejas derivadas de su contexto Histórico Social y Posrevolucionario, del cual emerge el Sistema Educativo Nacional, sustentado en bases humanistas, filosóficas y sociales tal como lo señala el Art. 3º constitucional:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las Facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (2003, p.12)

Aun cuando se señala reiteradamente en los distintos documentos, es prioritario reconocer que la situación social de nuestro país ha cambiado, no basta con señalar como obligatoria la educación y dar cabida a los alumnos de los distintos niveles educativos.

El discurso de una educación pública entendida como un derecho humano, debe ser accesible a todos los mexicanos, las grandes transformaciones que como país pluricultural se necesitan, deben traducirse en acciones orientadas por una política nacional.

[...] es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y responsabilidad social, el cuidado de las personas, entendimiento del entorno, protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios. PSE (2013-2018, s/p).

La Administración Pública Federal en México se fundamenta en el art. 25 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en donde se diseña el plan nacional de desarrollo que constituye la base para impulsar y “fomentar el crecimiento económico, una distribución de la riqueza más justa, e impulsar el ejercicio de la libertad y dignidad de la sociedad” cada sexenio construye este documento del cual se derivan los programas sectoriales, especiales, regionales, e institucionales que delimitan las necesidades de los estados y orientan las políticas públicas de los diversos sectores.

El desarrollo de la sociedad no puede entenderse sin reconocer la importancia de la era digital, la inmersión y adaptación del potencial humano para estar en correspondencia a un mundo globalizado, balcanizado y polarizado.

México cuenta con infraestructura, esfuerzo y capacidad de instituciones culturales, que significan un patrimonio valioso para formar nuevas generaciones como motor de desarrollo y transformación, en una sociedad de respeto a la diversidad cultural, y que se fomente la cultura de aprender a compartir y convivir juntos y en paz.

Lo intercultural no puede entenderse sin tener claro el concepto de “cultura” ya que este se encuentra inmerso en los discursos políticos, los medios masivos de comunicación, análisis científicos, así como en el lenguaje cotidiano. Es un término que contiene discusiones sobre integración, exclusión, racismo y democracia estando expuestas y explicadas a la luz de diferencias culturales.

Dice Beuchot (2005) que “[...] las culturas tienen su identidad, es decir, cierta permanencia y continuidad; pero también tienen su proceso, su dinámica.” (p. 21). Parekh (2000) confirma esa idea sobre la cultura cuando insiste en que es un sistema de significado históricamente creado, es un sistema de creencias y prácticas por el cual un grupo de seres humanos comprende, regula y organiza la vida humana, y por ende, como cualquier aspecto histórico, siempre está en proceso de cambio.

La convicción y la práctica de lo que se asume como cultura están sujetas a características propias y patrones de cambio, no se puede considerar una cultura como un sistema coherente y consistente; no tiene una identidad fija, es una retrospectiva histórica.

Podemos encontrar corrientes dispares u opuestas dentro de la misma cultura y frecuentemente se confrontan prejuicios y falta de comprensión hacia otras culturas, que nacen, sobre todo, de una visión histórica de la cultura (Onghena, 2002), entendida ésta como algo profundo e inmutable que no puede ser cambiado por la educación e interacción entre grupos.

La cultura no es una entidad transportable y mensurable sino, más bien, es una identidad soluble y escurridiza, construida y reconstruida en interacción, por lo tanto, parece imposible de estudiar como una cosa, ser medida o hasta ser limitada en sus fronteras, según García en Joos & Ernalsteen (2005), la cultura no es un hecho social, homogéneo, sino algo difuso, inacabado y en constante movimiento.

Es necesario considerar el concepto de cultura como un hecho social con estabilidad, tal y como aparece en los análisis culturales dominantes de la antropología clásica; no como un fenómeno heterogéneo y en constante situación de cambio, debido a que la homogeneidad y la estabilidad se entienden como características culturales de contextos, en su gran mayoría en aislamiento, no tienen que ver con los “los espacios culturales de las sociedades móviles desarrolladas”. (García, 1992, p. 19).

Por otro lado, Strivens en González (2004) afirma que es el mismo ser humano quien ha venido construyendo su cultura a través del tiempo, creando con ello un sentido de identidad común en grupo o particular; que ha desarrollado un dialecto o lenguaje, una religión, un sentido de identidad étnica y un espacio geográfico, es decir, cada persona tiene una opinión personal de cómo funcionan las cosas al interior de un determinado grupo.

Esto es, cada grupo conoce sus usos y costumbres. Es la organización de la diversidad organizada que nos lleva a pensar lo que comúnmente se dice: cada persona posee su versión del mundo y de la vida, lo cual equivale al número de individuos que la componen, por lo tanto, existen tantas “versiones diferentes pero equivalentes o co-validables, de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles” (García, Pulido & Montes, 1997, p.239).

Así, cada individuo posee su propia versión personal y subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen, y esa versión es diferente a la de otros miembros componentes de su grupo, se comprende que cada grupo de personas se organiza respetando esa diversidad humana de la heterogeneidad inherente y característica de toda sociedad. Desde este punto de vista, “la cultura está considerada como el conjunto de procesos, categorías y conocimientos que define a las comunidades como tales” (Donald & Rattansi en González, 2004).

En relación al lenguaje y la cultura, llevado al terreno de la didáctica, es prioritario reconocer que se precisa de teorías entre lo que ocurre en situaciones reales, donde se originan aprendizajes de forma sistémica o de modo informal. Ciertamente no pueden elaborarse teorías para cada caso en particular, pero resulta de sumo necesario enfatizar que existen diversas opiniones del tratamiento pedagógico del enfoque intercultural, como alternativa amplia y flexible en la educación, ante un mundo inevitablemente globalizado.

Por lo tanto, y siguiendo la propuesta de pensar en una teoría como un esquema formal amplio y flexible que constituye un corpus genérico de conocimientos, la cual surge de las situaciones naturales, entonces, nos remitimos a lo que proponen: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008):

(...) exigir a una teoría compresiva que, en su estructura formal, la lógica de sus planteamientos y su contenido fáctico sean lo suficientemente amplios y flexibles para dar cabida no solo a la explicación de lo común y homogéneo, sino a lo diferencial y específico, este esquema ha de extraerse de las situaciones naturales para abarcar la complejidad y variabilidad de los diferentes contextos. (pp. 58-59).

A saber, el reconocer las diferencias entre los individuos y sus versiones, no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles dentro de un grupo (Aguilar & Otros, 2004).

La idea de la cultura como organización de la diversidad implica que en un grupo posea tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos que lo compongan, con versiones diferentes pero equivalentes sobre el mundo, puesto que cada individuo parte del mismo esquema grupal en el que crece, aprende y se reafirma.

Sin olvidar que “La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, formas, expectativas y conductas se encuentran profundamente mediatizados por la función evaluadora de la escuela” (*Idem*, p. 59), por tanto, es necesario reconocer las actitudes que en ocasiones los seres humanos adoptan frente a la presencia de otras culturas. A continuación, se definen y detallan algunas de ellas:

Etnocentrismo. Parte del supuesto de que la propia cultura es superior a las demás, analiza las demás culturas comparándolas con la propia, cuyos elementos y patrones considera como buenos, correctos y naturales mientras que los ajenos los juzga extraños, inadecuados, absurdos, inmorales e incluso antinaturales.

Relativismo. Para el relativismo cultural todas las culturas tienen el mismo valor (no hay culturas superiores e inferiores). Propone analizar las diferentes culturas desde sus propios sistemas normativos, no desde el sistema normativo de origen. Para comprender una cultura hay que esforzarse por considerar los elementos de esa cultura. desde el interior de su propio entorno.

Xenocentrismo. Es lo opuesto al etnocentrismo y consiste en afirmar o sentir que la cultura de origen es inferior a otra. Por lo tanto, es preciso reajustar las propias normas y rasgos culturales a los ajenos. El principal peligro del xenocentrismo es el desarraigo cultural y la marginación ya que la persona puede terminar por sentirse fuera de ambas culturas: rechaza la de origen y se siente rechazada en la otra.

Interculturalismo. Esta actitud consiste en manifestar respeto y tolerancia hacia todas las culturas, propone el encuentro, la comunicación permanente y el diálogo abierto con las demás culturas en un plano de total igualdad. Plantea la utopía de una sociedad internacional que puede avanzar en la solución de los problemas mundiales desde un consenso racional entre las culturas.

Ahora bien, si se revisan los lineamientos propuestos en el *Plan Nacional de Desarrollo* y los *Programas de Estudio* para la educación, además de los *Programas Sectoriales* que emergen de las políticas implementadas en los distintos gobiernos, con la idea de dar prioridad a la reforma de la educación básica y en relación con los cambios socioeconómicos del país, pueden servir como guías que orientan el proceso en la transformación de la escuela.

3.2. El Plan Nacional de Desarrollo para la Educación 2013- 2018

Al inicio de cada administración se elabora el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) que constituye la base para el ejercicio de la planeación sexenal de acuerdo con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* Artículo 21, del cual se derivan los programas sectoriales, especiales, regionales e institucionales, que determinan las prioridades nacionales y orientan las políticas públicas de los diversos sectores. (véase anexo 1)

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Véase anexo 1) aprobado por Decreto y publicado en el *Diario Oficial* de la Federación el 20 de mayo de 2013, establece cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Las tres estrategias transversales de observancia para todas las dependencias y organismos, son: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano, Moderno y Perspectiva de Género.

De las metas mencionadas, nos detendremos en la meta *México con Educación de Calidad* y sus consecuentes objetivos:

1. Desarrollar potencial humano de los mexicanos con educación de calidad
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.

Es importante rescatar y enunciar estas pretensiones contenidas en los distintos documentos que dictan las intenciones políticas del Estado Mexicano, aun cuando la historia nos revela que en muchas ocasiones se quedan precisamente en proyectos educativos de escritorio, sin que se lleven a cabo, es decir, que no se transforman en acciones donde se permita la materialización en ajustes y de retomar el rumbo, en caso necesario, de nuestras instituciones, para lograr una transformación socioeducativa. Del mismo modo, cada uno de los objetivos mencionados responde a estrategias con base en la Meta Nacional y se instauran en los objetivos del *Programa Sectorial de Educación*. (Véase anexo1)

3.3. Programa Sectorial de Educación. México con Educación de Calidad

En México, Al hablar de educación es imprescindible la revisión del documento que de conformidad con el Artículo 23 de la Ley de Planeación, se formula y se denomina *Programa Sectorial de Educación* (PSE) el cual tiene como base la meta nacional: México con Educación de Calidad, así como aquellas líneas de acción transversales que por su naturaleza le corresponden al sector educativo.

En particular, para el período 2013-2018, el PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: *Ley General del Servicio Profesional Docente*, *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la *Ley General de Educación*.

Todas ellas tienen como propósito fundamental el elevar la calidad de la educación. Asimismo, se atienden distintos ordenamientos de la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia e instrumentos internacionales.

3.4. Objetivos estrategias y líneas de acción en la Educación Superior

La política nacional apunta hacia la cultura de una “Educación de Calidad” para mejorar las habilidades comunicativas de la población, fortaleciendo sus competencias en el uso de las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo, la toma de decisiones para la resolución de problemas que les permitan respetar el entorno, el enfoque del PND consistirá en “promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida”.

Esta situación es una prueba más de que los discursos que se aprecian en la documentación, parecieran tener claro el rumbo de la educación, que debería reflejarse en distintas acciones, actividades con mayor impacto en la práctica docente, pero como en muchos gobiernos hay una distancia entre lo que se dice y se hace en el ámbito educativo.

Se hace mención de toda esta información porque es precisamente de dónde emerge el enfoque y los ordenamientos de la Educación en México, también existe un *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (PSE) en este se prevén seis objetivos, para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno va acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción (véase anexo 1)

Los objetivos, del *Programa Sectorial de Educación* se detallan a continuación:

- **Objetivo 1:** Asegurar **la calidad de los aprendizajes** en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
- **Objetivo 2:** Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, **superior y formación para el trabajo**, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
- **Objetivo 3:** Asegurar **mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.**
- **Objetivo 4:** Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la **educación integral.**
- **Objetivo 5:** Promover y difundir **el arte y la cultura** como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
- **Objetivo 6:** Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable **para la transformación** de México en una sociedad del conocimiento.

Como se observa he resaltado de cada uno de los objetivos planteados, lo me parece refuerza el enfoque intercultural, el cual está presente en las aulas universitarias y es prioritario en la tarea y toma de decisiones para elevar la Calidad de la Educación Superior, aun cuando depende en gran medida de las políticas educativas.

Cabe mencionar que trabajar con un enfoque intercultural debe ser un esfuerzo compartido entre autoridades educativas, personal docente, alumnado, padres de familia y la sociedad en su conjunto, pues solo con la suma de voluntades y acciones pensadas y reflexionadas será posible alcanzar las metas propuestas para la Educación Superior.

Continuando con las **estrategias y líneas de acción** del *Programa Sectorial 2013-2018*, sin dejar de insistir que en todos los lineamientos del gobierno federal está presente el enfoque intercultural y la inclusión, pero debemos reflexionar que mucho del discurso suena coherente, pero toma distancia de las acciones en la realidad.

También resalto las líneas de acción que me interesa destacar porque hacen referencia a la Educación Intercultural, tal como se enfatiza en los puntos siguientes:

- Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias
- Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas.
- Impulsar estrategias de captación de aspirantes potenciales a cursar educación superior en zonas rurales e indígenas a través de modalidades diversificadas.
- Acordar con organizaciones responsables del aseguramiento de la calidad de la educación superior la adecuación de criterios e indicadores pertinentes al enfoque intercultural.

Todo lo anterior representa una realidad en nuestro país. Sin embargo, cada sexenio, periodo que dura la presidencia de la República en México, se dictan acciones y se inician muchas de las reformas al sector educativo, y se proponen cada vez que se construyen un programa sectorial en donde se insertan un sinnúmero de actividades en las que no se consideran a los y las maestras, actores fundamentales del proceso educativo, situación por la cual difícilmente se logran concretar, de manera exitosa, las transformaciones de la Educación en México.

Sin embargo, y en palabras de Dietz (2013) “[...] ninguna reforma educativa llegará a buen término, en la medida que los actores fundamentales del proceso educativo, los y las maestras no sean considerados”, reconocer este principio haría la diferencia en las acciones que se emprenden, sin tener un sentido y un rumbo claro de hacia dónde avanzar en la educación, sobre todo, porque no se considera a los principales protagonistas del cambio.

Si se tomaran en cuenta a los actores educativos, bajarían, en gran medida, las resistencias y se podrían llevar a buen término las modificaciones. Insisto, en el discurso son viables, pero en la práctica no son factibles cuando el profesorado no las asume como suyas.

Un ámbito importante es lo intercultural y parece un campo lejano para la Universidad, por lo que este trabajo resulta de sumo importante, si advertimos que es en la educación superior donde el estudiantado culmina su primera formación profesional, de acuerdo a lo que haya elegido como proyecto personal, y en su formación debe estar presente la inclusión, lo intercultural, la apertura a la diversidad.

3.5. La Universidad Veracruzana Arte Ciencia y Luz

Este trabajo tiene como punto de referencia física a la educación superior, específicamente la Universidad Veracruzana, por lo que me detendré un poco en dicha institución, describiendo algunos de sus aspectos como referente contextual.

La Universidad Veracruzana inició su existencia formal el 11 de septiembre de 1944, su creación recoge los antecedentes de la educación superior en el estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese entonces dentro del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.

De manera significativa debo resaltar que el símbolo de la Universidad Veracruzana es la flor de lis, que tiene como explicación representativa tres tallos cada uno con un significado que son: Arte, Ciencia y Luz, que irradia la misión y visión como institución de educación superior y la única de carácter pública en el Estado.

A sus 71 años de creación se ha convertido en la principal institución de educación superior en Veracruz. Lo que nació como un pequeño grupo de escuelas y facultades es ahora una universidad grande y compleja, con presencia en cinco regiones universitarias y en 28 municipios a lo largo del territorio veracruzano. Pocas universidades en el país han experimentado un despliegue geográfico tan importante.

En casi siete décadas de trabajo institucional, la Universidad Veracruzana ha logrado desarrollar una preponderante tradición de carácter humanista, fiel al tiempo en que se creó y animada por un espíritu de justicia social, la institución ha asumido el compromiso de ofrecer y ser partícipe de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal en todos los sectores de la sociedad.

Las artes (música, teatro, danza, artes plásticas), las ciencias humanísticas y sociales (filosofía, lingüística, antropología, literatura, derecho) son parte de la identidad institucional. La dimensión humanística de la institución ha definido la naturaleza de su contribución social y le ha significado un lugar destacado en el plano nacional e internacional.

El conjunto de programas de docencia impartidos por la Universidad Veracruzana la ubican como la universidad pública de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa.

Actualmente nuestra Institución atiende una matrícula de 61,298 estudiantes en 314 programas de educación formal: 170 de licenciatura, 133 de posgrado, 11 de TSU. Otros 12,316 estudiantes son atendidos en programas de educación no formal, a través de los Talleres libres de arte, Centros de idiomas, de Auto acceso, de Iniciación musical infantil, Departamento de lenguas extranjeras, Escuela para estudiantes extranjeros y Educación continua, por lo que la matrícula total atendida es de 73,614 estudiantes.

Se suman, además, los programas de las entidades académicas dedicadas a la investigación que se desarrollan en 24 institutos, 15 centros, 2 laboratorios de alta tecnología, el Museo de Antropología y en diversas facultades donde, cada vez más, la investigación se incorpora como el eje de la docencia. Se abordan aquí problemas de las ciencias básicas y aplicadas en un amplio espectro de áreas de conocimiento.

En el área de investigación se cuenta con un total de 642 académicos, de los cuales 497 son investigadores y 145 técnicos académicos. Del total de académicos, 46% tienen el grado de doctor, 30% con maestría, 3% con especialidad y 20% con licenciatura o pasantía.

Además, en 2005, se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), entidad que atiende la demanda de educación superior en zonas rurales e indígenas de alta marginación. Con presencia en cuatro sedes interculturales —Huasteca (Ixhuatlán de Madero), Totonacapan (Espinal), Grandes Montañas (Tequila) y Selvas (Huazuntlán)—, la UVI ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones (Derechos, Comunicación, Salud, Sustentabilidad y Lenguas), promoviendo las potencialidades de esas regiones, procurando la formación y el arraigo de sus habitantes, el desarrollo de las comunidades, el diálogo de saberes, una mejor calidad de vida con sustentabilidad y el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias de Veracruz.

Asimismo, ofrece la Maestría en Educación Intercultural en la ciudad de Xalapa, con lo que no sólo se amplía la oferta de posgrado, sino que se favorece la profesionalización y el fortalecimiento de los procesos interculturales entre los universitarios.

De esta manera, el quehacer de la Universidad Veracruzana se despliega día a día, con una gran variedad de acciones en cada una de sus funciones fundamentales. La dinámica de las actividades de investigación, docencia, extensión universitaria y difusión cultural refleja la importancia del papel que desempeña en la sociedad.

Por otro lado, cabe destacar que, en 2009, siendo rector de la (UV) el Dr. Víctor Arredondo Álvarez, se da a conocer por la Dra. Jenny Beltrán Casanova (Coordinadora del Proyecto) un Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana, que contenía la propuesta con los lineamientos para el nivel de licenciatura.

En esa propuesta se reconocía ampliamente que ante el fenómeno de la globalización se había generado un debate sobre si esto constituía una amenaza para la soberanía nacional y las tradiciones culturales, o si por el contrario era el medio y oportunidad para modernizar un modelo educativo que ofreciera respuestas innovadoras, a un medio internacional cada vez más competitivo, que afectaría necesariamente la producción de conocimientos y los procesos de enseñanza aprendizaje, involucrado principalmente al estudiantado y al profesorado.

En dicho documento Beltrán Casanova (2009, p.4) menciona que el nuevo modelo educativo pretende una formación integral para los estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana, toma como marco de referencia el *Plan General de Desarrollo 1997* y el documento *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI*, que exponen los esfuerzos de planeación de la Universidad y constituyen la base de la transformación institucional.

El objetivo general del modelo, plantea: “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional”. (MEIF, 2009, p.35).

En el siguiente apartado, se revisan las características del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana, mismo que se opera desde el año 2000, actualmente en todas las facultades.

3.5.1. El Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV (MEIF- 2000)

La Universidad Veracruzana, que como ya mencioné es la institución de educación superior pública con mayor reconocimiento en el Estado de Veracruz y su campus principal se ubica en la ciudad capital Xalapa, cuenta con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), mismo que opera actualmente en la Universidad Veracruzana en sus cinco regiones.

El MEIF basa su organización del currículum de las licenciaturas por áreas de formación, cuyo eje central es la formación del estudiantado, no sólo en el plano intelectual y profesional, sino también en lo social y lo humano.

El trabajo gira en torno a tres ejes transversales: teórico-epistemológico, heurístico y axiológico, se inició en mayo de 1998 con la aprobación de 5 proyectos y el financiamiento obtenido del Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) con la participación de un equipo de 20 académicos de todas las licenciaturas organizadas por seis áreas de conocimiento, en sus cinco regiones sedes del campus universitario.

Teniendo presente tres grandes retos que enfrentó la UV en su momento y se detallan a continuación:

1. Transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico, humanístico y cultural, mediante los trabajos disciplinarios
2. Conformar una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales
3. Adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores racionales del futuro (MEIF 1999, p.6).

Es así como surgen los lineamientos básicos para el MEIF y pueden resumirse en: Educar integralmente al estudiante, flexibilizar la organización curricular; constituir un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo, establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y autoaprendizaje; asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte del contexto universitario.

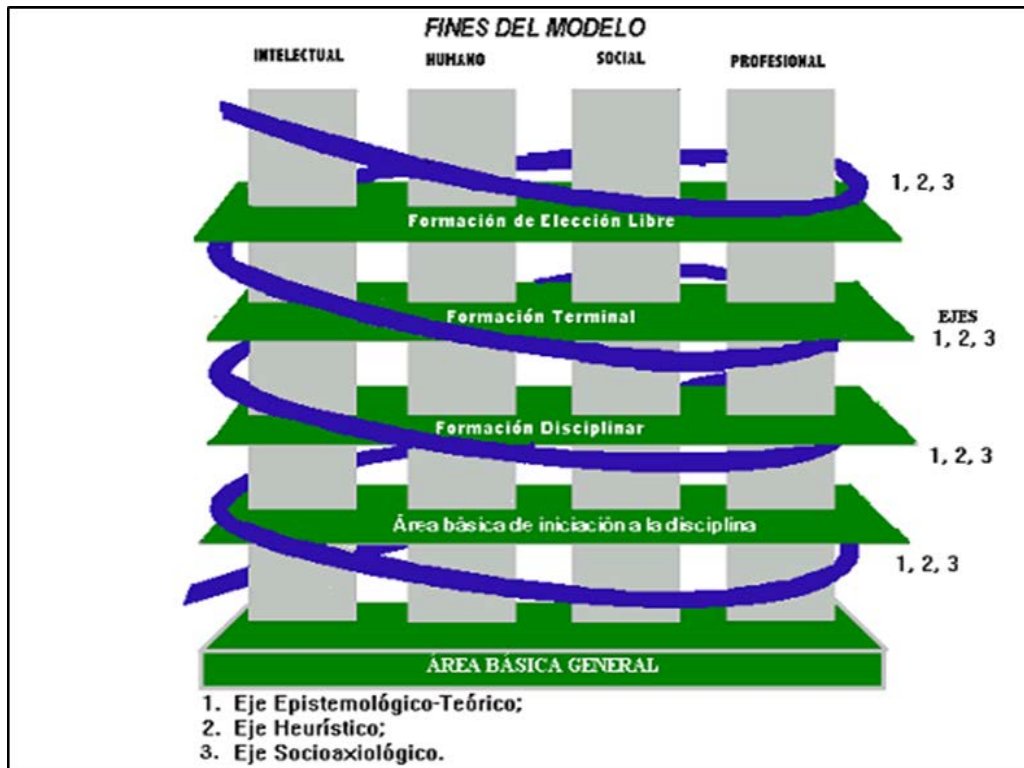


Figura 3.1: Articulación del Modelo Educativo.

Fuente Revista de Investigación Educativa 01, Jul-Dic, IIE-UV (2005) Xalapa., Ver.

3.6. Fundación, misión y visión de la Universidad Veracruzana Intercultural

En el contexto de la multiculturalidad, de la escuela para todos, de la inclusión y de la diversidad se crea la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la cual no es sólo un espacio para encontrar un trabajo futuro, no es mero entretenimiento para hacer amigos, es un punto de encuentro de identidades, saberes: teóricos y prácticos que se conjugan y se enriquecen, de construcción y concreción de personalidades, es un lugar que proporciona una formación de calidad al estudiantado a través de licenciaturas y estudios de posgrado.

La Universidad como expresión social, política y económica, es una institución normada por estatutos y reglamentos, “es una asociación portadora de valores e identidad, y como representante de una personalidad moral que significa a sus miembros el bien común” (Borjas, 2008, p. 37).

A lo largo de la historia, el desarrollo social de la Universidad ha sido permeado por la época del Renacimiento y la era Industrial marcando significativamente sus estructuras, hoy en día las instituciones de educación superior, como las de otros niveles educativos, atraviesan por las evoluciones y transformaciones que trae consigo la era de la información y el conocimiento. Por ello, en nuestro país y en todo el mundo ha surgido la necesidad de poder crear instituciones que se ocupen del estudio e investigación de la diversidad cultural que nos rodea.

Ante esta situación, nuestra máxima casa de estudios a través de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (considerada en el año 2005 solo como un programa y en el año 2007 como una dirección), ha asumido, como tarea primordial, hacer llegar el conocimiento a los lugares más desprotegidos de nuestro Estado.

Es importante enfatizar que la UVI asume una política educativa de respeto a la diversidad cultural y con ello se conjuga la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), misma que ha dado origen a diferentes programas para favorecer el desarrollo de acciones educativas.

Alatorre (2008) afirma que “La UVI no pretende ser una Universidad indígena ni para indígenas. Más bien, intenta ser un espacio para el fortalecimiento de capacitaciones y colaboración intelectual, tanto entre quienes pueden considerarse indígenas como entre otros sectores”. La UVI como tal tiene como visión, propósitos generales, y objetivos que se enlistan en las siguientes líneas:

La visión de la UVI se encuentra basada en el trabajo de sus Cuerpos Académicos, que orienta sus acciones a la equidad social, cultural y de género, e impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos y el fomento al uso de las lenguas indígenas, a través de Programas Educativos innovadores, flexibles, centrados en el aprendizaje, que articulan la formación de los estudiantes a través de una vinculación comunitaria, con la promoción del desarrollo humano sustentable, como condición para la mejora de la calidad de vida de sectores desfavorecidos de la sociedad (p.135).

El propósito general es favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias (p.139).

La UVI tiene claros y bien definidos sus objetivos entre los cuales se encuentra el formar profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural.

3.6.1. Sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

La UVI tiene representación lo largo y ancho del estado de Veracruz, a través de las cuatro sedes en las que cabe mencionar prevalece el enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas que se realizan:

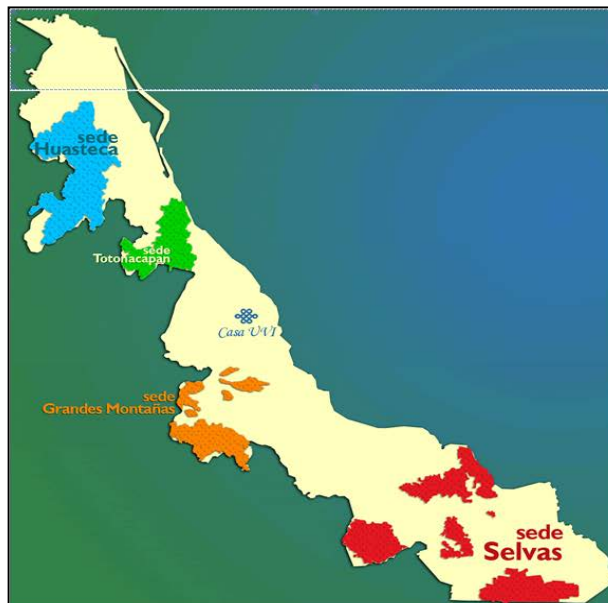


Figura 3.2: Sedes de la UVI
 Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (2011). Mapa de Sedes.
 Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/universidad/sedes.html>

3.7. Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI)

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) cuenta con unidades de Transversalización Académica Intercultural, las cuales tienen como objetivo primordial contribuir a la construcción de un enfoque intercultural, lográndolo a través de acciones de vinculación, gestión y difusión, así como de formación, orientadas al desarrollo y atención de la población asentada en las regiones interculturales del Estado. También tiene como objetivo particular lograr implementar el Programa de Formación y Actualización Docente (PROFA) perteneciente a la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE) y Experiencias Educativas Electivas (AFEL), relacionado con la diversidad cultural y bajo en enfoque de la interculturalidad.

Las unidades de Transversalización tienen conjuntamente con la DGDAIE un espacio en el cual pueden diseñar cursos, talleres y seminarios, mediante los cuales contribuyen de manera satisfactoria a la formación, actualización para docentes y tutores, en los que se debe buscar prioritariamente abordar temáticas como la cultura y diversidad cultural, mediante el enfoque intercultural, además, dichas unidades tienen la tarea de crear estrategias que sustenten el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de las diversas sedes pertenecientes a la UVI, actualmente se cuenta con seis unidades de Transversalización que están en sede Huasteca ubicada en la ciudad de Poza Rica, Ver.

La UVI, como podemos advertir, ha producido en favor del enfoque intercultural, realizando a través de sus objetivos, una concientización y la praxis del mismo.

En el siguiente apartado, se desarrollarán algunas notas acerca de la Facultad de Pedagogía, misma que corresponde a mi población de estudio, detallando algunos aspectos que ha sufrido modificaciones como son sus planes de estudio y apreciando si han adoptado, ya sea de manera implícita o explícita, la perspectiva de un quehacer docente, mediatizado por el enfoque intercultural.

3.8. La Facultad de Pedagogía Xalapa Sistema Escolarizado

De acuerdo con los datos proporcionados por la Universidad Veracruzana (2014), la Facultad de Pedagogía fue fundada por el maestro Manuel C. Tello, el 10 de abril de 1954, fecha en que se hizo la declaratoria de apertura, iniciando las labores académicas el 3 de mayo de ese mismo año, en la casa marcada con el número 25 de la calle Lerdo (hoy Jalapeños Ilustres), siendo rector de la Universidad Veracruzana y Gobernador Constitucional del Estado, el licenciado Marco Antonio Muñoz Turnbull.

La facultad ha transcurrido por una serie de planes, donde el primer Plan de Estudios de la Facultad de Pedagogía (1954), otorgaba el grado de licenciatura y el título de Maestro en Educación Secundaria, con una duración de tres años.

Al fundarse la Facultad de Pedagogía se pensó que la matrícula no debía ser limitada a los estudiantes radicados en la capital del estado de Veracruz, sino dar cabida a las personas de los doscientos doce municipios del Estado, que aspiran a formar parte del alumnado de esta institución, evitando de este modo que se regionalizara el estudiar una profesión pedagógica en un grado superior. Aquí se observa el primer precedente de una propuesta de educación a distancia en nuestra entidad académica. (UV, 2014).

La relevancia de la fundación de esta facultad radica en que contribuyó a formar profesores para nivel de educación superior marcando, en su época, un parteaguas en la historia de la educación en Veracruz.

Como se mencionó, la Facultad ha transitado por siete planes de estudio: el primero operó de 1954- 1957 otorgando el grado de licenciatura y el título de Maestro en Educación Secundaria, con una duración de tres años. Su propósito era responder a las necesidades de formar profesores para segunda enseñanza y nivel universitario.

Posteriormente, la carrera de Pedagogía pasó a formar parte de la Facultad de Filosofía y Letras (1963-1965). Con ello adquiere una nueva estructura curricular de 1963-1967, para formar profesores que se desempeñaran en el nivel medio superior, otorgando el grado de Maestro en Pedagogía con una duración de cuatro años. Para responder a la nueva estructura se creó el Departamento de Psicopedagogía.

En 1967, ante la necesidad de formar los cuadros directivos que requería la naciente Dirección General de Enseñanza Media del Estado, la Facultad crea un nuevo plan de estudios, con grado de Licenciado en Pedagogía, con Especialidad en Organización y Administración Escolar y Especialidad en Orientación Educativa, con una duración de cuatro años.

Posteriormente se traslada al edificio actual en 1976. Por otra parte, este período se caracteriza por la fundación del Centro de Estudios Educativos que más tarde se denominó Instituto de Investigaciones Educativas. En la década de los 70' inicia el auge de la tecnología educativa en las Instituciones de Educación Superior del país. (UV, 2014)

En la década de los 90' los retos que enfrentaban las IES eran muy desafiantes. Frente a este panorama, la Facultad consideró pertinente reformar su plan de estudios que venía operando desde 1977 por uno globalizador.

Para 1980 se crean las Facultades de Pedagogía en Veracruz y Poza Rica. En la década de los 90' la Facultad consideró pertinente reformar su plan de estudios cuya organización curricular fuera por Áreas de Conocimiento, y el grado que otorgaba era de Licenciado en Pedagogía, con una duración de cinco años. (UV, 2014).

3.9. Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía 2000

El Plan de Estudios 2000 fue el resultado de un profundo análisis de los planes de estudio anteriores y las demandas sociales del momento, así como de la propuesta educativa de la Universidad Veracruzana que se materializa en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que pretende “[...] atender al estudiante de manera integral, y como centro de la acción educativa, favoreciendo el autodidactismo, vinculando la teoría con la práctica a través de diversas estrategias curriculares” (NME-UV 2000, (S/P)).

Dicho plan de estudios se encuentra estructurado en cuatro áreas de formación: básico general, iniciación a la disciplina, la disciplinar (obligatoria y optativa), y terminal. Las áreas antes mencionadas corresponden a la estructura del MEIF para todas las licenciaturas.

Este plan, específicamente, está conformado por ocho áreas de conocimiento: Pedagógica, Filosófica Psicológica y Social; Orientación Educativa, Administración Educativa, Didáctica y Currículo, Investigación en Educación, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Desarrollo Comunitario.

El área académica a la que responde el quehacer de la Facultad de Pedagogía, región Xalapa, es Humanidades encaminando sus líneas de trabajo hacia la docencia, articulada con la investigación, vinculación y extensión en correspondencia a través de su programa educativo, versando sobre planes de creación de un posgrado.

Dentro del ranquin de Facultades, Pedagogía es la primera institución que ofrece formación pedagógica y latinoamericana, gozando del prestigio de más de 50 años, con un constante liderazgo académico e intervención social, dentro y fuera de la Universidad Veracruzana.

La **misión** de la Facultad consiste en la formación de profesionales con un alto grado de calidad, pertinencia social, filosofía humana y pensamiento holístico en el campo de la educación, para que intervengan como líderes que respondan a las demandas y necesidades sociales en pro de su responsabilidad moral y ética. Contribuyendo al desarrollo global, nacional y regional a través de la inserción de sus académicos a grupos colegiados y permea la calidad y reconocimiento de los organismos evaluadores.

La misión señala que el plan de estudios debe “**Incorporar en su programa la diversidad cultural**, el cuidado del medio ambiente, las nuevas tecnologías de información y comunicación, y el sistema de redes académicas, redireccionando nuevas formas de utilizar los recursos sustentándose en los **principios de equidad y pertinencia social**”, en ese sentido se encuentra plasmada la intención, pero hay una distancia entre los hechos.

La Facultad de Pedagogía Xalapa cuenta con la **visión** de ser una institución educativa de nivel superior, formadora de profesionales de la educación con un alto grado de calidad académica y una amplia aceptación social por la solidez en la formación de sus egresados.

Posee una organización académica y administrativa certificada constituida por una planta de académicos renovada y diversificada en sus funciones sustantivas y adjetivas con un desarrollo profesional y laboral consolidado.

Desarrolla actividades en el marco de un currículum actualizado y con pertinencia social, en un ambiente físico dotado con los recursos tecnológicos y bibliográficos suficientes, con espacios adecuados para atender las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

Cuenta con programas consolidados de movilidad e intercambio académico, en los ámbitos nacional e internacional, apoyados en sistemas eficientes de gestión y administración, que le han permitido el reconocimiento de organismos de evaluación y acreditación externos.

La Licenciatura en Pedagogía está orientada hacia el estudio, investigación y tratamiento de los problemas relacionados con la planeación, capacitación, orientación y evaluación educativa en todos los niveles de enseñanza, proporcionando al estudiante una sólida preparación teórico-práctica para desempeñarse eficazmente; así como diseñar estrategias para resolver problemas en el campo.

3.9.1. Áreas de conocimiento

La Facultad de Pedagogía, región Xalapa tiene como función principal a la docencia, misma que se articula con la investigación, vinculación y extensión en correspondencia con las funciones adjetivas a través de los programas de licenciatura y posgrado.

Es la primera institución de nivel superior en ofrecer formación pedagógica a nivel nacional y latinoamericano, gozando del prestigio y reconocimiento social que la impulsan a mantener un liderazgo académico constante al interior y fuera de la Universidad Veracruzana.

El Plan de Estudios de Pedagogía 2000 retoma la propuesta de UNESCO respecto a la necesidad de una educación integral, que recupere la dimensión humana, de convivencia, creatividad, autonomía, tolerancia y respeto por los derechos humanos, la ecología y una formación integral que promueva los valores éticos y el respeto por la diversidad cultural.

La estructura del plan de estudios de Pedagogía 2000 responde a los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV, una parte fundamental de la organización es su Diseño Curricular, que representan las áreas de formación: básica, iniciación a la disciplina, terminal y de elección libre.

Las áreas de formación cuentan también con una organización interna denominada Áreas de Conocimiento en las que se encuentran agrupadas todas las experiencias educativas, que permiten el logro del perfil de egreso de los estudiantes, estas ocho áreas son: Área Pedagógica, Filosófica, Psicológica y Social, Orientación Educativa, Administración Educativa, Didáctica y Currículo, Área de Investigación Educativa, Área de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Área de Educación Comunitaria.

Para el presente trabajo se tuvo relación directa con los coordinadores y coordinadoras de las mismas, quienes formaron parte sustantiva de los informantes, claves para el desarrollo e implementación de las entrevistas, para la obtención de la información y los datos para enriquecer el estudio realizado.

3.9.2. Objetivos curriculares

La licenciatura en pedagogía se imparte con un plan de estudios vigente a partir del año 2000 acorde con el MEIF, enfocado a la formación de los y las profesionales de la pedagogía, cuenta con sus objetivos curriculares que son:

- Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora, asumiendo un compromiso social.
- Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional, generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país.
- Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la administración y gestión educativa, la orientación educativa y **desarrollo humano**, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la educación comunitaria, entre otros.

- Ofrecer experiencias educativas para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, **los problemas de la comunidad** y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral.
- Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera.
- Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer.

Apuntando como un perfil de ingreso idóneo el mostrar competencias afines para:

- a).-El uso de elementos lingüísticos necesarios que le permitan comunicarse de manera oral y escrita utilizando la lectura analítica y crítica, mostrando actitudes positivas hacia el autoaprendizaje.
- b).- Manejo básico de herramientas de las nuevas tecnologías que le permitan acceder a nuevas formas de aprendizaje y comunicación.
- c).- Manejo de los conocimientos básicos del área social y humanística, mostrando interés hacia los problemas educativos y del entorno social, que le faciliten la exploración de sus potencialidades y carencias.
- d).- **Interacción social**, manejo de las **relaciones interpersonales** para el **trabajo en equipo**, la **aceptación** hacia la orientación académica en la búsqueda de su **formación personal** y **apertura para el cambio**, siendo esta competencia la que más se acerca y coincide con los principios del enfoque educativo intercultural, cabe resaltar que no cuenta con un eje denominado intercultural.

3.10. Perfil por competencias de los egresados

Se espera que el estudiantado de la licenciatura, al egresar de la misma, cuente con el dominio de habilidades y herramientas, que deberán verse reflejadas en el perfil de las dieciséis competencias del egresado, acorde a un profesional competente que demuestre la adquisición, desarrollo y potencialización de su formación.

Al respecto se menciona que el estudiante debe desarrollar: la intervención en los distintos espacios de la educación, con **actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora** que le permita asumir su desempeño profesional con compromiso social, el reconocimiento y análisis de las diversas problemáticas educativas del entorno social proponiendo soluciones pertinentes y viables; el diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención en orientación educativa, que promuevan en el sujeto la orientación, su autodeterminación tendiente a un desarrollo **humano integral**.

Siendo todas importantes y necesarias, centramos la atención en la competencia trece que dice: “el egresado de pedagogía tendrá competencia para el desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, **respetando su diversidad cultural**”. Entendido que el discurso del plan de estudios lo menciona, deposita en el profesorado la responsabilidad de conocerlo y que se haga efectivo, lo cual considero pertinente.

En otro momento, si consideramos la idea de implementar el enfoque educativo intercultural en la universidad, situación que obviamente genera incertidumbre, se reconoce que el primer paso sería, identificar lo intercultural como paradigma para considerar a la diversidad humana en la Universidad.

Además de las áreas de formación del MEIF, los perfiles de ingreso y egreso del programa de pedagogía, una parte importante de la organización de ésta estructura curricular lo representan las áreas de conocimiento en las que se agrupan las distintas experiencias educativas del Plan de Estudios y que posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante. (Véase anexo 3)

Ante un mundo cambiante, es imperativo entonces que las instituciones de Educación Superior, estén atentas a las políticas educativas que procuren dar respuestas a las grandes transformaciones de la Sociedad y del estudiantado que

demanda respuestas creativas y distintas ante preguntas variadas, motivadas por la diversidad y las variaciones en la constitución del tejido social, situación que analizaremos en el siguiente apartado.

La población estudiantil que ingresa a la facultad de pedagogía, es aquella que en primer lugar logra pasar un examen denominado EXANI-II del CENEVAL de ingreso para las licenciaturas, el cual ha sido muy cuestionado por considerarse discriminatorio ya que evalúa una población diferenciada en todos los ámbitos con un examen homogéneo y uniformizante.

Ante la heterogeneidad del estudiantado que viene de distintas comunidades urbanas, semiurbanas y rurales, con un nivel de preparación en contextos multivariados y que no cuentan con las mismas oportunidades, además de la variedad del nivel socioeconómico, las lenguas maternas de cada región de los estudiantes, la facultad de pedagogía no cuenta con un programa de seguimiento emergente para casos de esta naturaleza.

Otro asunto en el que quiero ahondar son los procesos de inclusión o exclusión a la vida universitaria del estudiantado, esto da tela de donde cortar y poder revisar, cómo viven, sufren y piensan superan estos procesos, muchas de las veces los estilos de vida urbanos no corresponden con tradiciones y costumbres de las comunidades de origen, lo que puede ocasionar en el estudiantado choques culturales, y puede ocurrir lo que se denomina aculturación, es decir, la adaptación forzada o voluntaria a la nueva cultura.

El modelo educativo integral y flexible en teoría ofrece múltiples oportunidades en la práctica de los estudiantes, aun cuando de manera reiterada siguen cuestionándolo y señalando que no es integral y mucho menos flexible, el comportamiento del ingreso y egreso de estudiantes, al menos en los últimos cinco años ha sido de manera regular, se detallan por Generación y Matrícula inicial: 2004-225, 2005-216, 2006-223 2007-224 2008-251, 2012-225, otra postura sería que no cuentan con otras opciones.

Esta diversidad cultural del estudiantado ha implicado de igual forma, retos para el ejercicio de la docencia e investigación, y seguimiento a las trayectorias escolares, ya que se imponen múltiples horarios de acuerdo a la oferta educativa, para que los y las alumnas puedan diseñar un menú educativo que opera con un sistema de créditos por cada experiencia educativa.

Habría que preguntarse en cuanto al modelo educativo que se menciona, si obedece a las políticas educativas que responden a su vez al modelo económico hegemónico, que solo ensanchan la brecha entre los países llamados en *vías de desarrollo* como es el caso de México y las grandes potencias mundiales, agudizando las asimetrías sociales e impactando directamente en los estudiantes universitarios.

3.11. El Profesorado de la Facultad de Pedagogía

Algunos datos de los y las académicas de la facultad tomados del informe del proceso de evaluación al Plan de Estudios 2000, realizado en julio de 2008 y complementado con el informe de labores de la gestión 2013 (pág.3) consultado en la página de la facultad de pedagogía en Xalapa, donde se indica que la planta docente respecto al personal de profesores de tiempo completo (PTC) ha disminuido considerablemente de 34 que había, actualmente se cuenta solo con 22, de los cuales dos, han estado comisionados de manera permanente, lo que hace un total de 20 en funciones.

De éstos PTC, 1 cuenta con licenciatura, 2 con especialidad, 14 con maestría y 5 con doctorado. 50% (11) cuenta con perfil PROMEP, la edad promedio del profesorado es de 52 años es decir que un 36 por ciento de la planta estaría por jubilarse si fuera por edad, el promedio en antigüedad en el servicio es de 28 años, también se cuenta con 2 maestros de medio tiempo y 38 maestros por asignaturas, que es la parte fuerte de la plantilla de ésta entidad académica.

Cabe mencionar que las y los docentes de la facultad de pedagogía cuentan con diferentes perfiles profesionales y distintos niveles de formación, aun cuando en su mayoría tiene la licenciatura en pedagogía, pero se van actualizando y profesionalizando de acuerdo a la elección y preferencia de cada quien. En el siguiente capítulo se presenta la aproximación metodológica que se utilizó para llevar a buen término la investigación de la tesis doctoral.

4. METODOLOGÍA

La palabra método proviene de dos palabras griegas, *meta* (*más allá*) y *hodos* (*camino*), es decir, significa un camino para llegar más allá. Y para llegar “más allá” se requiere de definir objetivos, metas, problemas, caminos a seguir y mucho, mucho análisis.

En este sentido es que a través de este capítulo trataré de dar cuenta del camino que recorrí para realizar la investigación que esta tesis contiene. Para el desarrollo de esta tesis doctoral la vía que decidí seguir fue la metodología cualitativa, que tiene como propósito fundamental el estudio de las cualidades de un fenómeno, de acuerdo con Bolívar (2005, p.4): “[...] la investigación cualitativa tiene una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en foco central de la investigación”.

La investigación cualitativa tiene una interacción constante entre las partes del todo;

“[...] la naturaleza es un todo ‘polisistémico’ que constituye la naturaleza global y nos obliga adoptar una metodología interdisciplinaria, para captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares, denominado Paradigma Emergente con enfoque cualitativo, que es en esencia estructural-sistémico” (Miguélez, 2011, p. 47).

Por lo tanto, la metodología que se eligió tiene que ver con el enfoque mismo de la mirada intercultural que implica una forma de legitimar y generar conocimientos. Es necesario precisar que en ésta investigación se utilizó el método hermenéutico, que es considerado válido y confiable, es además uno de los procedimientos cualitativos de investigación con los que se ha podido enriquecer la disciplina pedagógica cuando se ha abordado el análisis de la realidad, debido a su perspectiva interpretativa y comprensiva.

Paul Ricoeur (1969-1971) es el autor más importante, entre los escritores contemporáneos, que propone a la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias humanas, este método es de carácter flexible, holístico, amplio, polisémico y descriptivo.

La investigación aquí presentada cuenta con un enfoque cualitativo y al respecto Meneses (2004) indica “[...] la ciencia social es fruto del conocimiento conseguido y aceptado por el hombre por medio de procesos de reflexión, sistematización y rigor realizados con la finalidad de interpretar y comprender la realidad” (p. 224) en concordancia con el trabajo que se desarrolló, el cual dio lugar al procedimiento de análisis que se siguió en la tesis.

Para interpretar la información se recurrió a la utilización de la técnica de análisis de contenido, que permitió indagar sobre las concepciones del profesorado respecto al enfoque intercultural y si lo reconocían o no, en sus prácticas pedagógicas. Asumiendo que los procesos de significación son construidos en la interacción humana, tratados como textos densos con significados, que es atribuido por los mismos participantes del hecho educativo, Ricoeur, como Gadamer valoran la importancia que tiene el contexto social (Miguélez 2011, p. 45).

Estos autores coinciden con Dilthey (1948), quien hace hincapié en la importancia de la imaginación, gracias a ella, eleva lo causal al rango de lo significativo y representa lo típico como base de lo individual; el eslabón de enlace entre la

Filosofía y las Ciencias Históricas forma la teoría de la interpretación o hermenéutica. Para este autor el término *verstehen* (comprensión) es un concepto ampliamente utilizado principalmente en la investigación cualitativa y en oposición al concepto *erklären* (explicación).

Razón por la cual se puede afirmar que la investigación cualitativa, siguiendo autores como Lincoln y Denzin (1994, p.576) “es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contra disciplinar”. Ante estas orientaciones teóricas se eligió la aproximación metodológica del paradigma cualitativo y se recurrió al análisis de contenido.

La evolución del análisis de contenido se ha orientado hacia los tratamientos del material cualitativo situándolo en el ámbito de la metodología cualitativa. Siendo esta una de las grandes aportaciones de Glaser y Strauss (1967) citado en Valles (2000) respecto al desarrollo de la *Grounded Theory*, o “teoría enraizada” o “fundamentada”, el procedimiento utilizado por esta teoría se denomina método comparativo constante y consiste en fundamentar la categorización y los análisis, que realiza en los mensajes que sobre la conducta de los actores sociales ofrece el texto en la experiencia y el bagaje teórico del propio investigador.

4.1. Posicionamiento epistemológico

Como investigadora, mi posicionamiento epistemológico responde a los paradigmas interpretativo y constructivista, ya que estos intentan comprender la realidad y construirla respectivamente, basados en la creencia de que la esencia del objeto no puede ser alcanzada directamente o no existe. Joseph Kockelmans (1995, p.12) considera que:

“[...] la hermenéutica moderna no es un proceso especial, sino un método interpretativo que sigue el curso natural del modo humano de comprender, el proceso a través del cual las personas normales buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodea. Según este autor, toda comprensión humana sería

hermenéutica, en parte determinada por la cultura, la historia y nuestra condición histórica peculiar y personal; en parte original, nueva, creadora y trascendería la cultura y la tradición”.

Esta mirada interpretativa dio la oportunidad de aproximación al trabajo cotidiano que realiza el profesorado de la facultad de pedagogía, para comprender si existen fundamentos teóricos y prácticos que reflejan en sus prácticas pedagógicas, siguiendo el planteamiento de Abdallah Pretceille (2006) de lo intercultural como hermenéutica en el proceso educativo.

Este planteamiento es coincidente con la idea de Pozo (2006), quien señala, como ya mencionamos en el marco teórico, que las concepciones se consideran como una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada este planteamiento se ajustó al logro de los objetivos de esta investigación de recuperar las concepciones del profesorado respecto al enfoque intercultural y si lo reconocen o no en el ejercicio de su práctica docente.

Las prácticas pedagógicas resultan complicadas para su análisis por la naturaleza misma de la complejidad de los fenómenos educativos. Morin (2011) señala, al referirse al fenómeno educativo, como algo complejo, pero no dogmático que:

Se necesita ciudadanos pensantes, activos, reflexivos, competitivos, emprendedores y racionales capaces de implicarse en la formación de la comunidad. Referirse a ejercitar pensamientos complejos y no dogmáticos capaces de ver más allá de los entornos abiertos a cualquier posibilidad y arriesgados a tener un pensamiento crítico, creativo ello implica dos consecuencias epistemológicas:

- a).- El cambio en los criterios de científicidad, la apuesta por la UTILIDAD de la investigación en educación hacia las personas, entendiendo “útil” en tanto en cuanto favorece la emancipación.

- b).- El cambio en los criterios de credibilidad de la investigación en educación, a la vista del cambio en el sentido y finalidad anterior, cambia el sentido de validez por el de credibilidad.

Esto permitió trabajar con los fragmentos contados por el profesorado respecto a la práctica docente que desarrollan al interior de las aulas universitarias, “La vida individual es parte de la vida como un todo” (Polkinghorne 2011, p.105) favoreciendo el advertir en el fenómeno en estudio, que la comprensión de una vida humana exige a su vez ir más allá de ella, en cuanto realidad individual y social. Con el ánimo de ubicar y delimitar la dimensión social de las concepciones del profesorado universitario me apoyé en lo que señala Bertely (2000 p.45) cuando afirma que:

“[...] una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícitas sus prenaciones”.

La autora menciona también que en México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: política e institucional, curricular y social (Bertely y Corenstein, 1994) estas configuran la cultura escolar.

Esta investigación se inserta en la dimensión social de la cultural escolar, lo cual permitió reflexionar sobre “el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocer los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen prácticas curriculares específicas” (Bertely 2000 p. 47).

Se coincide con la autora en el interés de documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana que permitan liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas.

4.2. Diseño metodológico

La presente investigación tuvo como base los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

Los objetivos planteados de inicio sirvieron para dar dirección al trabajo investigativo, el primer objetivo que se planteó fue *comprender las concepciones del profesorado universitario respecto al enfoque educativo intercultural y si lo reconocen o no, en sus prácticas pedagógicas.*

El segundo objetivo: *aportar elementos que permitan a la comunidad académica reflexionar lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad en el contexto Universitario.*

Estos objetivos dieron lugar a la pregunta de investigación, motivo y razón principal de la investigación; *¿Cuáles son las concepciones del profesorado del enfoque educativo intercultural y si lo reconocen en sus prácticas pedagógicas de la Facultad de Pedagogía, Sistema Escolarizado de la Universidad Veracruzana?* Esta pregunta general, dio lugar a los ejes de la investigación que acercan a la lectura que se hizo, atendiendo a la comprensión de que las culturas no se definen por sus características o rasgos culturales, sino a través de las interacciones y relaciones entre individuos y grupos.

Para el diseño metodológico de la investigación hice una revisión de las distintas sugerencias que otros investigadores han propuesto como alternativas adecuadas que facilitan el generar nuevos conocimientos para interpretar y comprender la realidad de las personas, por tanto, elegí la investigación cualitativa que reúne las características necesarias que permiten describir las fases del estudio.

Siguiendo la elección del diseño de investigación, Altuve y Rivas (1998) aseguran “[...] es una estrategia general que adopta el investigador como forma de abordar un problema determinado, que permite identificar los pasos que deben seguir para efectuar su estudio”. (p. 231).

En el diseño se optó por el enfoque cualitativo porque este tipo de investigaciones buscan la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés claro y con la idea de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva.

Los estudiosos de la investigación cualitativa afirman que se pretende comprender en su totalidad la singularidad de las personas y las comunidades “dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural”.

Para efectos de la problemática abordada en esta tesis se exploró la realidad del profesorado de la Facultad de Pedagogía tal como la advierten a partir de la interpretación de sus propias actitudes, creencias y valores del enfoque intercultural y si lo reconocen o no en sus prácticas pedagógicas.

Para lo cual el proceso metodológico se dividió en varias etapas:

- a) La primera se inició con el trabajo con lo que llamamos “actores sociales”, es decir, todos aquellos informantes claves que de alguna u otra manera se pudieran contactar y llevar a cabo las entrevistas, para este caso me refiero a las y los coordinadoras de las áreas de conocimiento, que responde a la estructura organizacional de la Facultad de Pedagogía Sistema Escolarizado, escenario de la investigación. A este segmento de 8 personas se les aplicó entrevistas semi estructuradas las cuales se fueron modificando a merced al trabajo de campo.

- b) La segunda etapa se trabajó con dos grupos de estudiantes que pertenecían a dos experiencias educativas, impartidas por diferentes catedráticas de la facultad; Educación en Valores y Experiencia Recepcional, el criterio fue, que llevaran un avance significativo en su trayectoria escolar y como alumnos de la facultad; con ellos se trabajaron dos grupos focales con la finalidad de recuperar sus opiniones respecto a lo intercultural y si lo reconocían en las prácticas pedagógicas de sus profesores y profesoras al trabajarlo en el contexto educativo.
- c) La tercera etapa fue identificar a las autoridades que por su ubicación director del área de Humanidades y directora de la Facultad de Pedagogía, pudieran conceder entrevistas que aportaran conocimientos, respecto al enfoque intercultural, y cómo lo visualizaban desde sus espacios de autoridad y en los proyectos del profesorado de la propia Universidad Veracruzana, se lograron ambas entrevistas de carácter semiestructuradas, por la flexibilidad y agilidad en su aplicación.
- d) En la cuarta etapa se realizaron las entrevistas a las y el experto en el tema de lo intercultural, para esto fueron fundamentales las constantes asesorías con mi codirector de tesis, el reconocer la importancia y los aportes que tendría para la investigación, el hecho de entrevistar a expertos y expertas en el tema de lo intercultural en la educación, para lo cual se hicieron gestiones pertinentes para lograr las entrevistas a profundidad aprovechando la estancia de investigación en la UNED y poder contactar con las expertas para realizar dichas entrevistas, que permitieran más adelante abonar al corpus del trabajo, que se detallan más adelante.

Como se mencionó anteriormente el análisis de contenido está basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Glaser en (Soneira, 2012), la recuperación de la información se obtuvo mediante entrevistas, semi estructuradas, entrevistas a profundidad y grupos focales, formalizadas en la intervención con los actores sociales que participaron en esta investigación, las categorías que se dedujeron son las siguientes:

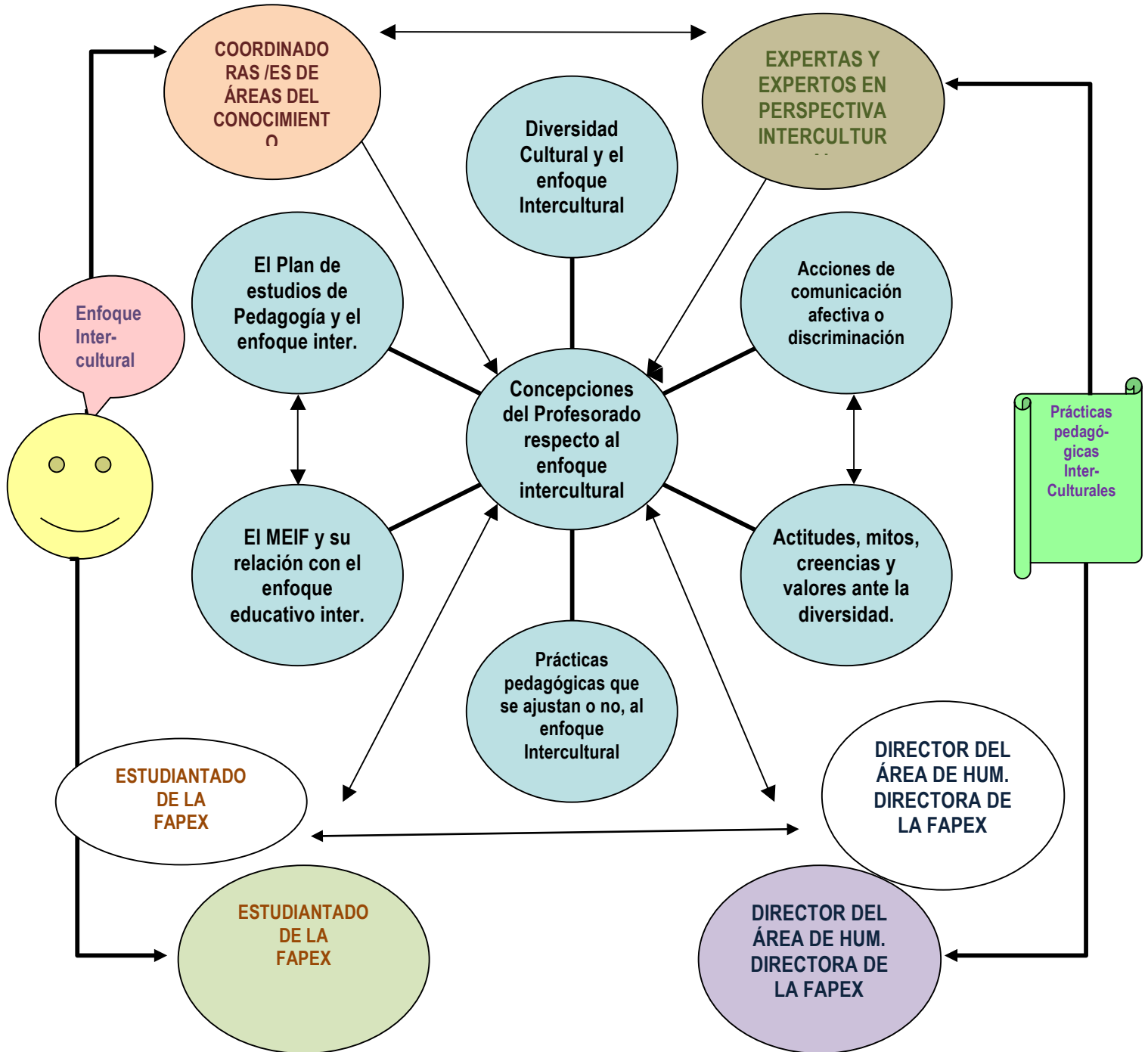
- ❖ .-Diversidad Cultural y el enfoque intercultural,
- ❖ .-Acciones que propician la comunicación afectiva o discriminación,
- ❖ .- Actitudes, mitos, creencias y valores ante la diversidad
- ❖ .-Prácticas pedagógicas y el enfoque intercultural
- ❖ .-Modelo Educativo Integral y Flexible y su relación con el enfoque intercultural.
- ❖ .-Plan de estudios de pedagogía y el enfoque intercultural,

A continuación, se muestra la representación gráfica del análisis categorial y su relación con los informantes claves (actores sociales) que contribuyeron en la investigación, se precisa la forma en que se fueron construyendo las redes conceptuales del tema que se abordó, combinando con la ayuda de la herramienta computacional del Atlas.ti.

Menciono que esta combinación del trabajo manual y luego el vaciado en la herramienta computacional resultó exitoso, pero bastante laboriosa por las cuestiones que implica, un doble trabajo sin duda, pero al final transparentaba y daba validez ecológica a los resultados mostrados.

Realizar el gráfico que se presenta, permitió tener en un plano inmediato información sobre de dónde y cómo surgieron las categorías, que más adelante se analizan y muestran, con ejemplos de las respuestas de los distintos informantes.

Tabla 4.1.- Análisis Inter categorial y las relaciones con los informantes claves



Fuente. Autoría propia

4.3. La investigación etnográfica

Esta tesis y el proceso de investigación emergente que se ha seguido, así como, el posterior tratamiento de los datos encuentra sentido y fundamentación en los diseños de investigación de corte cualitativo que nos sugieren Cohen, Manion y Morrison en Navarro Sada, A., & Maldonado, A. (2007). Ellos señalan la flexibilidad como una característica inherente a este tipo de diseños, indican que varios enfoques para la investigación educativa están contenidos en el paradigma cualitativo, naturalista e investigación etnográfica.

Las características de ese paradigma (Boas 1943; Blumer 1969; Lincoln y Guba 1985; Woods, 1992; Le Compte y Preissle 1993) señalan: los seres humanos construyen activamente sus propios significados de situaciones sociales y es manejado a través de procesos interpretativos, el comportamiento y los datos son socialmente situados, en función del contexto, dependiente del contexto y ricos en contexto.

El sentido de la etnografía está focalizado en la descripción de las creencias, prácticas, comportamientos, predisposiciones y procesos culturales, empleando como mediación fundamental la escritura.

En palabras de Geertz, C. (2000). “la finalidad es ampliar el universo del discurso humano. Desde luego no es la única finalidad, también aspira a la instrucción, al entretenimiento, al consejo práctico, al progreso moral y a descubrir el orden natural de la conducta humana” (p.22)

La investigación etnográfica no posee instrumentos o técnicas prefabricadas, el investigador los va creando, en la medida que se adentra en la investigación, los mismos fenómenos y las circunstancias le van indicando lo que le puede servir en un momento y en un espacio determinado.

Los instrumentos más usuales suelen ser: cuaderno de notas, diario de campo, historia de vida, la observación directa, la observación indirecta, guías de observación, las encuestas y las entrevistas.

La etnografía tiende a ser flexible en su metodología, la forma específica de recolección de información se va definiendo y transformando durante el desarrollo de la investigación, dadas las condiciones naturales en las que se realiza. Es importante enfatizar que el enfoque cualitativo pertenece a la corriente humanista que implica una apertura al otro y a lo social.

Un investigador cualitativo valora profundamente a las personas, busca encontrarse con ellas de manera profunda y enriquecerse a partir de ese encuentro. Siguiendo la propuesta de Martínez (2011) la etnografía corresponde con esa actitud indagadora del ser humano, investigar, conocer, por el hecho de ser racional, con inteligencia, curiosidad natural, los métodos de investigación cualitativa permiten:

- Valernos de la Antropología Filosófica, que intenta poner en diálogo e integrar los conocimientos recibidos de las diferentes ciencias, para construir una Antropología de la Educación que soporte el camino investigativo de la educación.
- Articular la teoría y la práctica, lo específico y lo general, lo personal y lo social, los sujetos y la cultura, lo epistemológico y lo cotidiano, el orden y la complejidad, lo cuantitativo y lo cualitativo en métodos mixtos, para presentar productos pertinentes y necesarios para el desarrollo de las personas y grupos sociales.
- Hacer de la hermenéutica y la etnografía dos formas de mirar la realidad, complementadas entre sí, y posibilitadoras del diálogo entre ciencias. Todo es cuestión de interpretación y de maneras de acercarnos a los fenómenos, pero siempre teniendo en cuenta, como diría J. Habermas, (1929) el denominado círculo hermenéutico: contexto, texto y pretexto.

- Situarnos críticamente frente a las propuestas educativas cargadas de una fuerte institucionalidad pragmática, de inteligencia instrumental, que muchas veces aprisiona a estudiantes y docentes.
- Dialogar con la pluralidad, diversidad cultural y religiosa que afecta a las aulas de clase y a las formas de vida personales, grupales y sociales. (p.268).

La investigación etnográfica es un proceso de indagación sobre la vida humana que se inicia con el reconocimiento y lectura de la realidad y/o realidades de una cultura para identificar, describir, analizar e interpretar sus múltiples lenguajes tanto verbales como no verbales, por medio de los cuales las personas construyen su sentido de vida.

Como ya mencioné las bases epistemológicas en las que se sustentó el procedimiento de la investigación son: la hermenéutica y enfoque etnográfico, en el entendido de que el objetivo inicial de un estudio etnográfico es crear una imagen realista, pero la idea a futuro es contribuir a la comprensión de las realidades, entidades sociales y percepciones humanas.

Este enfoque, de acuerdo con Guba (1978, p.3) trata de presentar episodios que son “porciones de vida” documentados con un lenguaje natural, que representan lo más fielmente posible ¿cómo siente la gente? ¿qué sabe? ¿cómo lo conoce? y ¿cuáles son sus actitudes? concepciones de prácticas pedagógicas, modos de ver y entender.

Profundizar en el análisis e interpretación de las concepciones del enfoque intercultural del profesorado universitario, resultó por demás interesante, ya que forma parte esencial del tipo de relaciones y actitudes que asumen, a través de un proceso de autorreflexión que guía en gran medida su pensamiento en la acción, y comprensión del actuar en su práctica docente, (Ruiz Olabuenaga e Ispizúa, 1989, p.40) “[...] advierten, interpretan, valoran las cosas, creencias, y actitudes que tienen para decidir su actuación” lo que los profesores construyen, deconstruyen y

reconstruyen en el día a día con sus acciones educativas, de manera cotidiana en el contexto educativo.

La etnografía educativa señala González (1997) “se refiere a un proceso heurístico y un modo de investigar sobre el comportamiento de los actores escolares que conforman el currículum”, con la finalidad de contribuir en la construcción y mejora de las prácticas pedagógicas que propicien la creatividad e innovación del profesorado universitario, pero no solo en las aulas, sino en todos los elementos que intervienen en el nivel educativo.

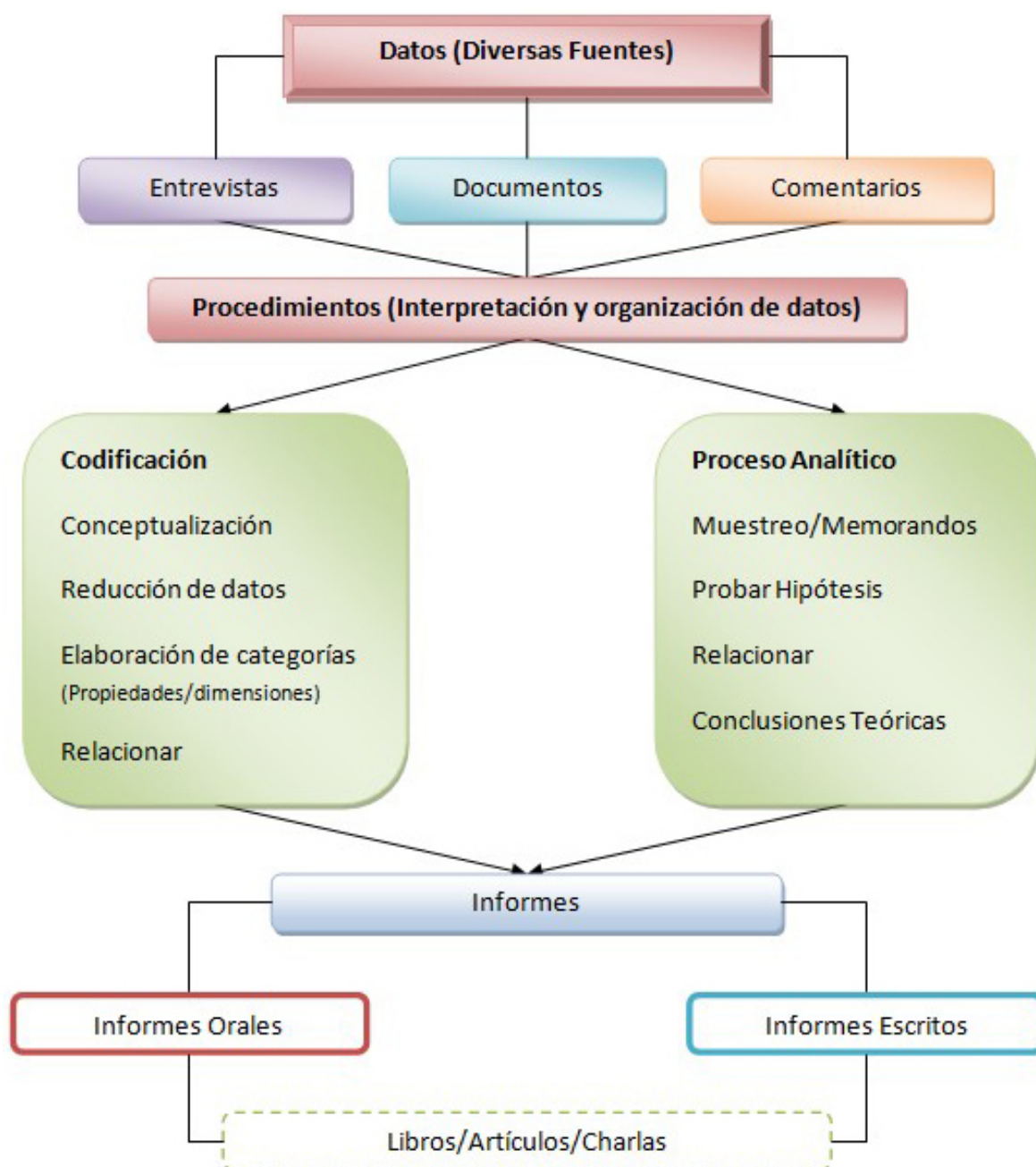
Esta metodología es de carácter holístico, proviene de la tradición antropológica que busca conocer la interacción como elemento constructivo de la realidad social, de corte humanista e interpretativa, posibilita conocer situaciones educativas específicas a fondo, implicando un diálogo entre la interpretación de la investigadora y la mirada de los mismos actores.

4.4. Técnicas y estrategias de recogida de datos

Para alcanzar el nivel de estudio y construir los datos empíricos fue necesario el uso de técnicas cualitativas, principalmente a través de la observación participante, entrevistas semiestructuradas, entrevistas estructuradas y grupos focales. Así mismo, se contó con el apoyo de las notas de la investigadora y registros de la experiencia en la inmersión al campo y los videos de cada entrevista.

Los textos son el producto o material de trabajo entendido como las transcripciones de las entrevistas, así como las imágenes captadas por la cámara de video, en las grabaciones por cada reunión de trabajo, estas fueron analizadas, una y otra vez para poder reconocer los conceptos que más se repetían en los datos obtenidos. La teoría fundamentada es uno de los métodos más complejos por lo que se muestra un diagrama que clarifica un poco su proceder.

Tabla 4.2.- Teoría fundamentada y su procedimiento



Fuente: Los Métodos Etnográficos en la Investigación Cualitativa en Educación artículo. González Fredy E. En línea en: <http://www.scribd.com/doc/7199174/>

4.4.1 Observación participante

De acuerdo con Bertely (2000) “[...] observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (p.48). Para efectos de esta investigación el registro y sistematización del trabajo resultó arduo y de manera gradual se fueron configurando las categorías de análisis, es decir, iban tomando forma y encauzando hacia la finalidad de la investigación.

Durante la observación participante, según Cuevas (2009), se debe observar y anotar todo lo que sea pertinente, los formatos pueden ser tan simples y no tan rigurosos como en la observación cuantitativa, donde se utilizan formatos o formularios de observación estandarizados.

Por tanto, puedo mencionar que, en el transcurso de los acercamientos al campo, se fueron afinando mis notas de campo, a través de la observación, y la reflexión de las concepciones que compartieron el profesorado entrevistado, las autoridades universitarias, los expertos en el tema de la interculturalidad y el estudiantado que participó en los grupos focales organizados con el apoyo de las titulares de los cursos de Educación en Valores y Experiencia Recepcional de la Facultad de Pedagogía

Esto permitió llevar registros más organizados de mis observaciones, de manera más clara y consistente, que aportaban a las categorías preconcebidas en el proceso de análisis e interpretación de los datos, cabe mencionar que la intención en este trabajo es construir la teorización a partir de lo observado en la realidad y de los referentes teóricos, más no de categorías fijas, a partir de la recogida de la información, mismas que dieron las pautas para el análisis posterior.

Desde la perspectiva metodológica anglosajona, y siguiendo a Spradley (1980) quien menciona respecto a la incorporación del registro de las notas de campo, que:

... a los efectos de adelantar y describir la conducta cultural, artefactos culturales, y conocimiento cultural, se debe identificar y analizar los patrones que existen en sus datos. En un sentido general, todo análisis etnográfico involucrará una búsqueda a través de sus notas de campo para identificar patrones culturales... (p.12)

Así mismo, este autor menciona que identificar un dominio cultural es importante y necesario en toda cultura, es una categoría de significado cultural que incluye otras subcategorías más pequeñas, desde el punto de vista de este autor menciona que al hacer observación participante incluyen seis elementos interrelacionados:

1. Elegir una relación semántica.
2. Preparar una ficha de análisis de dominio.
3. Elegir un ejemplo de entradas de notas de campo.
4. Buscar posibles términos abarcativos y términos incluidos que ajusten apropiadamente en la relación semántica.
5. Repetir la búsqueda con otras relaciones semánticas.
6. Hacer una lista de todos los dominios identificados. El análisis de dominio no es un procedimiento de una vez para siempre.

La etnografía es un constituyente de las ciencias sociales y trabaja en conjunto con la etnología y la antropología para una mejor comprensión de la cultura compartida por grupos singulares. Es un enfoque de investigación con una multiplicidad de disciplinas. “No se puede reducir a un conjunto de técnicas e instrumentos, sino que se refiere a un enfoque integral que hace que el trabajo de campo coherente, una pregunta de investigación progresiva y la producción de conocimientos” (Laplantine, 2005, p.98).

Su interés no se discute y su mejor valor añadido es la metodología ampliamente reconocida, sobre todo porque articula en distintas combinaciones, observaciones, entrevistas y la investigación documental de acuerdo con Spradley, citado por Lapassade (2001).

4.4.2. Entrevistas semiestructuradas y Entrevistas estructuradas

Las entrevistas semiestructuradas y estructuradas se han definido como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Siendo este el recurso utilizado y planteado inicialmente como todo un reto ya que al ser parte de la plantilla docente de la facultad me permitía, con algunos de los integrantes tener más confianza para poder solicitar la entrevista, sin embargo, hubo casos en los que se implementó un mecanismo de emergencia, es decir, el hecho de poder recurrir a otro informante potencial.

Es importante comentar que lograr las entrevistas no fue fácil, no sólo por el hecho de pertenecer a la planta académica de la facultad, sino por el hecho de que las y los académicos se encuentran muy saturados de actividades, juntas, lecturas de tesis, foros, juntas sindicales y la propia dinámica del trabajo académico, creo esto produjo que me llevará más tiempo del que tenía contemplado para la recolección de datos.

Este fue el caso de la Coordinadora del Área de Conocimiento de Nuevas Tecnologías de la Información, quién siempre que me acercaba posponía la fecha por distintos motivos, a veces sin ningún argumento, lo que ocasionó una demora del trabajo, que al final sin el éxito obtenido, opté por invitar a la persona que ocupó ese cargo anteriormente, la cual accedió sin pretextos entendiendo la situación por la que atravesaba.

Las entrevistas utilizadas para los y las académicas fueron las semiestructuradas estas se basaron en una guía de temas o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar en algunos conceptos u obtener mayor información proporcionada por cada uno de ellos, el mismo caso con las autoridades, la directora de la Facultad de Pedagogía, y del director del Área de Humanidades, en su momento.

La entrevista semiestructurada fue una de las técnicas que se utilizaron para recuperar la información, considerando la más viable ya que según Flick (2004), es un método clave para reconstruir teorías subjetivas, para lo cual se debe recoger de los entrevistados los supuestos explícitos e inmediatos que se expresan casi espontáneamente en las respuestas a las preguntas previamente definidas. Esta entrevista igual que las otras técnicas utilizadas se respaldó con un guion original con base en las dimensiones construidas teóricamente.

Para los expertos se utilizaron entrevistas estructuradas, las cuales se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. Corbetta (2007) opina que la entrevista es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo, siempre está guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema flexible no estándar.

4.4.3. Grupos Focales

La técnica que se utilizó para el trabajo con el estudiantado fueron los Grupos Focales, de acuerdo con Pérez Serrano (2011), los grupos focales son un método de investigación colectivista más que individualista, que se centra en la pluralidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Los grupos de discusión son una técnica que han traído grandes aportaciones al análisis e interpretación de los discursos.

Siguiendo a Ibáñez (1992) la técnica de los grupos de discusión es muy utilizados en distintas disciplinas tales como: la etnografía, antropología y sociología, mostrando que es posible construir conocimiento a partir del análisis y/o interpretación del discurso, tenga éste un formato de texto escrito, grabación de audio, vídeo, o *in vivo*.

Los análisis e interpretaciones de estas perspectivas disciplinarias han dado lugar a *técnicas y metodologías* específicas. Todas ellas hacen uso de soportes de *registro*, desde la toma de notas a lápiz hasta el uso de tecnologías como el *Atlas TI* (www.atlasti.com), aplicación informática para el análisis cualitativo y la interpretación de textos.

La técnica de grupos de discusión se utilizó con estudiantes que tuvieran como características necesarias pertenecer a semestres avanzados, es decir, que contaran con experiencias compartidas de varios semestres con sus compañeros y que esas vivencias, les dieran mayores elementos para opinar, con base a sus experiencias y a las interacciones con el profesorado.

Esta situación permitió la posibilidad en el estudiantado de haber cursado alguna experiencia educativa con los maestros y maestras que fungen como coordinadoras y coordinadores de las áreas de conocimiento, en algunos casos habían tenido, hasta 2 o 3 experiencias educativas con la misma académica, en otros de los casos durante el mismo semestre, solo cambiaba el horario y el aula donde coincidían con sus compañeros y con el personal académico, pero en otra experiencia educativa, ya que lo permite el modelo.

La misma situación se comparte con sus compañeras y compañeros de salón de clases, lo que les permitía contar con mayores elementos y poder opinar al respecto provocando un acercamiento a la realidad en el campo de estudio y llegar a la interpretación comprensiva del entorno social, de las prácticas pedagógicas del profesorado, las relaciones, interacciones y la comunicación, enfatizando la presencia o no del enfoque intercultural, recuperando sus voces desde el escenario mismo del contexto socioeducativo.

4.5. Instrumentos y herramientas para la recogida de datos

La elección y selección de los instrumentos y herramientas para recoger los datos fue de vital importancia, se construyeron con el acompañamiento del director de tesis, quien hacía sugerencias para incorporar algunos datos e incluso eliminar preguntas que pudieran desviar la atención del trabajo de investigación y de los objetivos del mismo.

Las respuestas a las preguntas de las entrevistas sirvieron para ir construyendo las dimensiones, categorías y subcategorías de las concepciones del profesorado, respecto al enfoque intercultural y la forma como lo conciben en sus prácticas pedagógicas, cada guión pasó por la llamada prueba de expertos, con la intención de afianzar la confiabilidad y tener mayor certeza en cuanto a la aplicación de las diversas técnicas utilizadas.

4.5.1. Guión de entrevistas semiestructuradas y estructuradas.

Para las entrevistas semiestructuradas y estructuradas se diseñaron guiones revisados por los por expertos para aplicar a los y las coordinadoras de las ocho áreas de conocimiento de la Facultad de Pedagogía en Xalapa (FAPEX), tomando en cuenta el enfoque intercultural.

4.5.2. Guión de grupos focales

Guion diseñado y revisado por expertos para aplicar a los estudiantes participantes en los grupos focales, de dos experiencias educativas del plan de estudios de la facultad de pedagogía, Educación en Valores y Experiencia Recepcional.

4.5.3. Notas de campo de la investigadora

Las notas de campo son importantes cuando se realiza una investigación etnográfica, las notas de la investigadora se fueron tomando durante las entrevistas y fueron de vital importancia, el formato lo diseñé contiguo al guion de las entrevistas que apliqué, tanto al personal docente, como en el guion de entrevistas a los expertos y en los grupos focales.

El análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo se realizó durante fases que se mencionan a continuación, se reconoce que en el transcurso del proceso se hicieron ajustes respetando la situación de los distintos actores sociales que participaron como informantes claves, los cuales dieron sustento y bases sólidas a la investigación.

La revisión de mis notas de campo, el análisis y la interpretación de las mismas las hice utilizando como soporte de registro, primero los escritos a lápiz en los formatos que se construyeron ex profeso, después a través del uso de tecnología con el programa *Atlas TI* (www.atlasti.de), para la lectura de datos cualitativos.

El software de aplicación informática agiliza este procedimiento y arroja las unidades hermenéuticas a partir de los datos obtenidos, sugerido para este tipo de investigaciones.

4.6. Delimitación del escenario

El escenario principal donde se ubicó esta tesis doctoral fue la Universidad Veracruzana (UV), que tiene su rectoría en la ciudad de Xalapa, capital de Veracruz, es la máxima Institución de Educación Superior, pública y autónoma, con distintas sedes distribuidas en las diferentes regiones del estado; la UV es reconocida como la de mayor impacto en el sureste de la República Mexicana.

La Universidad Veracruzana se rige según las disposiciones de la Ley de Autonomía y la Ley Orgánica ambas de la Universidad Veracruzana, los estatutos y reglamentos derivados dónde se trata de vincular a la Universidad y la educación que ésta imparte con la Sociedad atendiendo las tendencias y condiciones de desarrollo social a nivel nacional e internacional.

Las funciones sustantivas de la Universidad Veracruzana son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, en sus distintas entidades académicas (facultades, institutos de investigación, organismos de difusión y extensión, entre otros); se busca conservar, crear y transmitir la cultura para beneficiar a la Sociedad.

El escenario específico fue la facultad de Pedagogía que cuenta con sesenta años de haber sido fundada, se caracteriza y explica ampliamente en el capítulo tres de esta tesis doctoral donde se menciona su misión, visión, perfil de egreso del estudiantado, así como la estructura actual del plan de estudios de Pedagogía 2000 que opera actualmente y que se rige por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF 2000), con tres ejes para su operación: teórico, heurístico y axiológico.

4.7. Los informantes claves

Los informantes claves son aquellas personas que pueden tener un cargo oficial o no, pero que facilitan el acceso al campo de estudio; también pueden ser personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el contexto, pueden apoyar la investigación, convirtiéndose en una fuente importante de información y a la vez van abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios: “[...] dos dimensiones resultan esenciales con respecto al ambiente: *conveniencia y accesibilidad*” (Mertens 2005, p. 397).

Considero que la correcta selección de los informantes en la investigación asegura, en gran medida, el desarrollo eficaz y eficiente de la misma. Los informantes claves que concedieron las entrevistas permitieron documentar información e identificar los patrones comunes que surgieron de sus respuestas, se detallan a continuación:

- ✓ Coordinadoras y Coordinadores de las ocho Áreas de Conocimiento que se integran a partir del Plan de Estudios vigente (2000) de la Licenciatura en Pedagogía en respuesta con el (MEIF) de la Universidad Veracruzana.
- ✓ Estudiantado que participo en los Grupos Focales de las Experiencias Educativas, Educación en Valores y Experiencia Recepcional, seleccionadas por el hecho de que el alumnado es de semestres avanzados y han cursado varias experiencias.
- ✓ Autoridades de la Universidad Veracruzana (Directora de la Facultad de Pedagogía y Director del Área de Humanidades de la Universidad Veracruzana)
- ✓ Las y los expertos en la temática del Grupo Inter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España.

Caracterización del profesorado universitario entrevistado, este estuvo integrado por seis mujeres y dos hombres coordinadores/as de las ocho áreas de conocimiento que representan la organización del Plan de estudios 2000, vigente de la facultad de Pedagogía sistema escolarizado en Xalapa, Veracruz. se caracteriza a las autoridades que participaron, los alumnos y alumnas en grupos focales y los expertos en la temática abordada, la caracterización se detalla en las siguientes tablas:

Tabla 4.1.- Caracterización de informantes claves

N	Catedrático/a	Código	Edad	Formación Inicial	Posgrado	Antigüedad en UV	Lugar de origen	Estado Civil
1.-	FAPEX-AETR	Tera	54	Pedagoga	Doctora	25	Xalapa	Casada
2.-	FAPEX-ALDL	Dlam	56	Pedagoga	Maestra	30	Cocula	Viuda
3.-	FAPEX-JBH	Jubh	54	Pedagogo	Maestro	30	Totutla	Soltero
4.-	FAPEX-ECAL	Cale	52	Psicóloga	Doctora	24	Catemaco	Soltera
5.-	FAPEX-RMCJ	Carm	55	Pedagoga	Maestra	26	Xalapa	Casada
6.-	FAPEX-JCHR	Joch	38	Pedagogo	Maestro	15	Xalapa	Casado
7.-	FAPEX-AJGH	Jahm	34	Pedagogo	Maestro	20	Xalapa	Casado
8.-	FAPEX-SIGN	Gisp	45	Pedagoga	Doctora	22	Xalapa	Casada
UV	AUTORIDADES							
9.-	DIR-GVCH	Vech	56	Pedagoga	Doctora	32	Poza Rica	Soltera
10.-	DIR-MAC	Mac	45	Sociólogo	Doctor	28	México	Casado
	EXPERTOS / AS							
11.-	EXP-MTAO	Expert a 2	54	Maestra	Doctora	28-UNED	España	Soltera
12.-	EXP-GDIE	Expert o 1	56	Antropólogo	Doctor	25-UV	Alemania	Casado
13.-	EXP- BEML	Expert a3	34	Maestra	Maestra	20-UNED	España	Soltera

Tabla 4.2.- Caracterización del estudiantado de los grupos focales

Grupos Focales	MTRAS	Exp. Educativa	Horario	Sección	Turno	Participantes	Edades
1.-	FAC-AETR	Educación en valores	11:00a 13:00	501	Mat	18	20-23 años
2.-	FAC-SGP	Experiencia Recepcional	16:00 a 18:00	702	Vesp	10	22-24 años

4.7.1 Muestreo basado en criterios

Hablar del muestreo en la investigación cualitativa es de vital importancia, no por lo que representa en sí, sino por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica su correcta comprensión, de éste proceso depende el significado de toda investigación. En la mayoría de los estudios etnográficos la forma más empleada es el muestreo basado en criterios a través de distintas estrategias.

Uno de ellos es el muestreo de casos guía, también llamado muestreo estratégico; es aquel en el que el investigador diseña el caso ideal “dentro de una población que, por sus características, comportamientos, participación, experiencia, etc. Le pueden aportar mayor riqueza informativa” (Rubio y Varas, 2004, p.473), no se obtiene, antes de comenzar el estudio, sino que se va orientando a través de la recogida de la información.

En esta tesis se dio esta situación, ya que al inicio se pensó trabajar únicamente con el profesorado y el estudiantado de la Facultad de Pedagogía. Pero, más adelante, en el transcurso de las entrevistas me percaté que podía incorporar la mirada de los expertos en la problemática que se indagaba y entonces, se realizaron entrevistas estratégicas. Siguiendo a Rubio y Varas (2004) “Recordemos que una de las riquezas principales de los métodos cualitativos son su apertura y flexibilidad investigadora” (p.472).

Por tanto, se recurrió al muestreo de casos guía, llamado también muestreo estratégico, en cuanto que incorpora, todos los discursos potenciales, documenta e identifica patrones comunes e importantes: “[...] es utilizado cuando se busca exponer distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” Miles y Huberman citado por Hernández (2010, p.397) en los informantes claves o gatekeepers.

La elección de los informantes claves debe atender al tipo de información necesaria que se requiere para la investigación, otros autores lo mencionan como muestreo teórico y Strauss y Corbin (1990) lo definen como un “proceso no-matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos en bruto y luego la organización de éstos, en un esquema explicativo teórico”, hacen referencia a este a través del método comparativo constante y la teoría fundamentada en los hechos.

4.8. El proceso del trabajo de campo

La entrada al campo no fue una tarea fácil sobretodo porque se tiene claro que se deben evitar los prejuicios, predisposiciones, preconcepciones y mantener la mente abierta, para darnos cuenta que muchas veces no conocemos prácticamente nada de la realidad de aquellos que creemos conocer, con los que convivimos y queremos investigar.

Si bien es una realidad en la entrada al campo señalamos que la idea es observar, escuchar, estar atentos e interpretar a los otros, por lo general, esto no es así. Algunos estudiosos señalan que solo se puede interpretar a los sujetos con los que interactuamos si nos interpelamos a nosotros mismos acerca de nuestra propia ideología, prejuicios, soberbia y, fundamentalmente, sobre nuestra cotidianeidad.

Como he venido señalando, soy profesora de base en la facultad de pedagogía, desde hace trece años, por tanto la observación y la comunicación es directa con el estudiantado de Pedagogía.

Lo cual me permitió, por un lado, detectar y conocer las problemáticas que enfrentaba el alumnado. Ellos comentaban que las relaciones eran complejas con el profesorado en la facultad, que sentían mucha dispersión y falta de atención a los requerimientos de su formación profesional. Las barreras en la comunicación impedían plantear soluciones posibles en beneficios de toda la comunidad universitaria, coincido en que un ambiente toxico no es deseable para el trabajo académico.

Por otro lado, entrar al campo me colocó en una situación un tanto compleja, puesto que como parte del personal académico de esta facultad, el profesorado estaba, de inicio, a la defensiva ante el hecho de participar en una investigación donde tuvieran que dar entrevistas y revelar aspectos que pudieran, desde su óptica, ser utilizados para evaluarlos o juzgarlos, respecto a las prácticas pedagógicas que desarrollan.

En este sentido, constantemente me cuestionaban el para qué, el por qué, desde qué lugar y desde qué posiciones teóricas iba a investigar. También reflexionaba sobre el hecho de hacer posible o no el trabajo de campo y si valía la pena por los obstáculos que enfrentaba. Pero de manera gradual, muy lentamente, fueron aceptando el concederme las entrevistas y logré tener un mayor acercamiento a las realidades que me compartieron.

Comento que para poder entrar a la Facultad de Pedagogía para la obtención de las entrevistas del profesorado y de la directora elaboré una serie de oficios que me facilitaron el acceso y considero generaban confianza en mis informantes y en el trabajo que realizaba.

Un primer oficio fue para informar a las autoridades que estaba llevando a cabo una investigación derivada del trabajo de mi tesis doctoral, en él se incluyó el tema que se abordaba, los nombres de mi directora y codirector de la tesis, también se indicaba el nombre del doctorado.

Aclaré que respondía a un acuerdo de colaboración académica entre la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) cita en Madrid España, firmado por mi codirector de tesis Dr. Gunther Dietz, quien además, daba las gracias por anticipado a las autoridades de la Facultad de Pedagogía por las facilidades prestadas para poder llevar a cabo las entrevistas.

Un segundo oficio fue dirigido a las y los coordinadores de las distintas áreas de conocimiento, quienes fueron los informantes claves a quienes debí abordar de manera individual, mostrando el oficio que me avalaba y poder pactar los tiempos y los lugares para las entrevistas, además de ponernos de acuerdo en las fechas para no impactar en sus actividades académicas organizadas con antelación, por lo que las entrevistas las realicé ajustando mis tiempos y horarios a los de cada uno de los y las académicas. Respeté siempre sus tiempos y traté de comprender sus motivaciones y experiencias, en torno a lo que me compartían sobre su participación en el proceso educativo.

Traté siempre de ser empática al observar cómo se acercaban cada uno al definir sus concepciones de lo intercultural dentro del aula y desde sus distintas posturas e ideologías respecto a la profesión docente y sus prácticas pedagógicas, inclusive a lo que pudiera sonar como utopía: el logro de una educación democrática, igualitaria con justicia social, una educación intercultural e inclusiva para toda la comunidad universitaria.

Un asunto importante que debo señalar fueron las **limitaciones de la investigación** durante el trabajo de campo, específicamente me refiero a los informantes claves, quienes son personal con demasiadas ocupaciones y ello dificultó el contactarlos.

Los y las coordinadoras de las áreas de conocimiento de la Facultad de Pedagogía ofrecieron una voz cualificada para valorar y reconocer las concepciones del enfoque intercultural y la forma como lo reconocen en sus prácticas pedagógicas, al ser el personal que funge como representante de cada área de conocimiento, se encuentran llenos de actividades, juntas, reuniones y asignación de tareas lo que impedían hacer coincidir los tiempos, esto provocó que se alentaré el proceso para poder realizar las entrevistas.

Otra limitante son las **actitudes** en la predisposición que mostraba el profesorado universitario, al inicio era de desconfianza y temor al hablar ya que regularmente no se encontraban dispuestos a dar información y menos para una investigación, considero que había recelo y un poco de temor por el uso que se pudiera hacer de los datos, sobre todo por la situación que atraviesa la facultad de pedagogía. Un *clima no favorable* para el desarrollo de las funciones sustantivas y que he descrito a detalle con anterioridad. Me daban un día un horario determinado para la entrevista y luego me lo cambiaban o me informaban que no podrían por distintas situaciones, personales o profesionales.

Hubo una maestra que nunca accedió, continuamente me ponía pretextos y se molestaba cuando me acercaba y me decía que no tenía tiempo para la entrevista, que estaba llena de trabajo y que le resultaba difícil poder atenderme, por lo que tuve que hablar con el maestro que anteriormente había sido coordinador de esa área de conocimiento en la facultad de pedagogía y le pedí me concediera una entrevista, a lo que accedió amablemente, eso me dio aliento para seguir.

Debo compartir que la negativa de la maestra me pareció brusca, estresante, y porque no decirlo, me generó un poco de desilusión, ya que no entendía ¿por qué su negación? después pensé que era una manera de obstaculizar mi trabajo, por esas situaciones de egoísmo que ya había comentado, en nuestra facultad se dan y se ganan, sin buscar o provocar, es decir gratis, “espacios cerrados al diálogo” a la interacción, a la propuesta mucho menos, a las relaciones cordiales como iguales, ni pensarlo, situación conocida por mí desde hace mucho tiempo y que dan pena, pues no permiten hacer un trabajo colegiado.

La entrevista a las autoridades fue difícil especialmente con la directora de la facultad de Pedagogía Xalapa Sistema Escolarizado la situación con ella se torno complicada, desgastante. Observé que se sentía observada, cuestionada, juzgada, vulnerable e insegura sobre lo que podría responder, insistía en saber que le preguntaría y cuál era la razón por la que ella tendría que participar, considerando que el estudio estaba enfocado al profesorado de la facultad y lo que pensaban los estudiantes.

Comparto que transcurrieron muchos días, casi un año, para que el día 15 de diciembre de 2013 me dijera, te espero el 2 de enero de 2014 a las 9 am, para darte la entrevista a las 9 am. Estuve el día y la hora que me indicó, sin embargo ella llegó media hora después y argumentó que se le había pasado, además comentó que no se le dijo que se grabaría y que tal vez no contara con el tiempo suficiente, en fin... se realizó la entrevista, muy breve en un ambiente un poco ríspido, ella quería compartir solo algunas cosas relacionadas con el tema de la evaluación, supongo

que porque su maestría fue en esa especialidad y desviaba las respuestas de forma recurrente hacia ese tema.

En fin se pudo lograr la entrevista, aunque considero que su actitud no permitió que fuera más fructífera, al término de la misma sentí que no fue todo lo fructífera que yo esperaba y que ella aceptó porque no tuvo pretextos para negarse y su cargo lo ameritaba.

Considero que el trabajo de campo es de sumo difícil porque los intereses de los informantes son distintos, es decir, son dos mundos de significados disímiles que a pesar que desde nuestra perspectiva tengamos en cuenta el marco referencial de los sujetos con los que trabajamos, aparecen situaciones como la que viví con la directora de la facultad y prefiero pensar, no se percató del retraso que representó para la investigación. Entonces esto lo debemos aprender a sortear, ya que nuestra presencia genera expectativas sobre la población que se estudia y a veces no son favorables para la entrada al campo.

El lugar para realizar las entrevistas en algunos casos fue una complicación, ya que había apartado el aula de los estudiantes para poder estar sin interrupciones e instalados con grabadora y todo listo, sin embargo dos veces encontramos que el presidente del comité estudiantil, sin importar que estaba apartado el espacio por una servidora, había organizado eventos que impedían llevar a cabo la entrevista; en otro momento estuvieron tocando cada tres minutos haciendo presión para que nos saliéramos o tocaban con el pretexto de buscar alguien, esto frenaba el discurso de las maestras que entendían que no era algo que pudiera controlar pero que sí nos sacaba de nuestra actividad y a ellas les influía en su concentración y construcción de sus respuestas.

En el asunto de los grupos focales con las y los estudiantes de pedagogía, las cosas no fueron tan distintas, sin embargo, ahí se contó con el apoyo de las académicas que impartían las experiencias educativas de Educación en Valores y Experiencia

Recepcional, tuve a favor que ellas han hecho investigación y entendían la importancia que reviste la recogida de datos. Como ambas experiencias son de cuatro horas a la semana cuidan y organizan los tiempos para que puedan concluir con lo programado, se pudo organizar dentro de su clase el grupo focal preguntando a los que quisieran participar, teniendo a los demás compañeros como público.

Conocía a los estudiantes de ambos grupos y accedieron a participar con entusiasmo, sobre todo porque les expliqué que se trataba de una investigación que daba la oportunidad de alzar su voz en cuanto situaciones que todos sabemos que están ahí, pero de las que nadie quiere hablar o prefieren ignorar.

Les mencioné que tenía ya la voz del profesorado pero que era una voz parcial ya que representaba solo una mirada del proceso educativo, así que lo que ellos me compartieran era de vital importancia para la investigación que realizaba, fueron muy amables y colaboradores, creo que su participación sirvió un poco de catarsis, ya que mencionaban que había cosas que nunca se habían atrevido a mencionar y ahora podían hacerlo sin temor.

Las entrevistas a los expertos se llevaron a cabo teniendo en cuenta sus tiempos y distancias, describo a continuación como se llevaron a cabo. En el caso del Experto 1.- se realizó en un café de la ciudad llamado “El ágora” que se encuentra en el parque Juárez en el centro de la ciudad de Xalapa, aun cuando escogimos un horario vespertino en el que hubiera menos gente, al ser un lugar muy concurrido, había mucho ruido por la preparación de los tipos de cafés y otras cosas que venden, así como la entrada y salida de las personas, sin embargo, se pudo concretar, diría yo con mucho éxito.

El Experto 1.- con todo su profesionalismo que le caracteriza me compartió un poquito de su experiencia y cómo llega a interesarse por estas temáticas de lo Intercultural en el ámbito educativo, recordemos que es antropólogo de formación inicial, fue verdaderamente muy agradable.

Algo muy significativo fue cuando me compartió el Experto 1:

estuve trabajando el doctorado con una profesora muy reconocida en Alemania [...] y entre muchas cosas que me enseñó siempre me dijo Gunther, no hay ni una reforma educativa en el mundo que se pueda hacer contra los maestros, o sea las reformas educativas, el mejoramiento en la calidad educativa volver la educación más incluyente sólo se puede hacer con los maestros nunca contra los maestros...

Incluso hubo momentos en que el ruido ya no importó para que pudiera expresar y manifestar su pasión por la docencia y los resultados no tan halagadores que ha encontrado al trabajar con el magisterio en México, así como una infinidad de estudios en diferentes partes de México y del Mundo y cómo esas experiencias y contactos con otras personas le ha permitido construir una mirada amplia, asumiendo una postura que apuesta por generar espacios abiertos de diálogo y aprendizajes mutuos entre el profesorado.

En verdad fue un gusto escucharle, mi suerte es que pude preguntarle cuando lo necesité, pues al ser codirector de mi tesis doctoral, recuperé mucho de sus reflexiones en las dimensiones de análisis de la investigación, capítulo seis, también agregué al final del trabajo su entrevista completa.

La entrevista a la Experta 2.- esta fue una experiencia genial ya que además de ser experta en el tema es la directora de mi tesis doctoral, accedió a la entrevista y pactamos los tiempos, ella se encontraba en Madrid, España a las 15 horas en su horario y yo en la ciudad de Xalapa 8 am, horario de acá, contando una diferencia de siete horas, fue muy grato porque pude escucharle y mirarla a través de la computadora en un programa denominado Skype, pedí a una compañera que nos filmara y que lo hiciera también a la computadora para no perder detalles, aun cuando la señal a veces impedía que escuchara en tiempo real, la mayor parte del tiempo se pudo desarrollar la entrevista casi sin contratiempos.

De igual forma hubo momentos muy significativos en la entrevista sobre todo cuando me comentó la Experta 2:

lo mejor que podemos hacer en educación, no es definir las competencias de una forma abstracta o fuera de las personas, sino plantear situaciones, procesos, procedimientos en los que cada uno de nosotros pueda poner en juego lo que uno es, lo que sabe hacer y también asumir el reto de aprender a hacer cosas que todavía no sabe hacer, a eso llamo yo enseñar y aprender competencias interculturales, generar espacios educativos donde uno no le quede más remedio que aprender a hacer cosas que antes uno no hacía...

Esta parte la considero excelente de grandes aportaciones y con una perspectiva que no da lugar a dudas.

Esta investigación se ha centrado en su objetivo general que es analizar las concepciones del profesorado, sobre el enfoque educativo intercultural y si lo reconocen o no, en sus prácticas pedagógicas, que ya he mencionado, tiene que ver con sus creencias, valoraciones, respecto a lo intercultural que desde el planteamiento de Abdallah-Pretceille (2006) existen fundamentos teóricos y prácticos que permiten reconocer la presencia del enfoque intercultural en la práctica docente.

Sin olvidar los objetivos específicos de la investigación: **comprender** las concepciones del profesorado respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural, **identificar** las ideas referidas al enfoque intercultural del profesorado, que propician la comunicación afectiva y la discriminación en el contexto universitario. **Reconocer** las actitudes y creencias del personal académico de la diversidad cultural y las interacciones que establecen, explorando las valoraciones del profesorado, respecto al Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad y el enfoque intercultural.

Se precisa que el Guión de las entrevistas aplicadas se utilizó de manera flexible, es decir, de acuerdo con el curso de la conversación que las o los entrevistados proponían, había ocasiones en las que respondían preguntas que aún no les planteaba, ante esta situación no se cortaba el hilo de la comunicación, sino al contrario, se mantenía para rescatar de la forma más atenta posible su participación y recuperar sus respuestas en función de las concepciones en torno a sus experiencias de las preguntas que les hacía.

Atendiendo recomendaciones puntuales en la aplicación de las entrevistas tales como:

- ✓ Cada uno de los y las entrevistados posee un nivel de dominio del tema que se aborda diferente, por lo que se buscó actuar en el marco lingüístico y simbólico de estos.
- ✓ Cuando se sentían sorprendidos por la pregunta y no podían dar alguna respuesta, se tomaron en cuenta sus movimientos y gestos corporales, verbales y no verbales, algunas veces sonreían, hacían miradas o sonidos, tratando de evocar alguna respuesta, (entonces si era pertinente, cambiaba la pregunta o clarificaba) para dar mayores elementos y pudieran contestar.
- ✓ La utilización del lenguaje fue claro y directo considerando la experiencia en el ámbito académico y la formación profesional, sin embargo preguntaba de manera constante si se entendía y era clara la pregunta que les hacía.
- ✓ El tiempo que les permitía para poder emitir sus respuesta fue considerable y atendía la rapidez, fluidez y claridad con la que daban sus respuestas, sin presionar o tensionar.
- ✓ Cuando sentía que la pregunta realizada les quedaba incómoda para emitir alguna respuesta, les ofrecía la salida de si gustas contestar o no puedes responder.

La implicación del investigador en el trabajo de campo da lugar al desarrollo efectivo de la observación participante según Lapassade (1995) y a una forma de complicidad entre la investigadora y los informantes claves de acuerdo con Gergen (2006).

El sentido del conocimiento como construcción social que oscila entre los criterios de cientificidad hacia la primacía de la investigación educativa para las personas, y el uso del saber por parte del statu quo. Siguiendo a Arraiz y Sabirón (2011) señalan que la prevalencia del criterio de intersubjetividad y contextualización cultural matiza el proceso de categorización en investigación etnográfica, privilegiando el sentido atribuido frente al número de registros disponibles.

Pensar en el profesorado universitario como motor principal para la implementación del enfoque intercultural, considerado eje transversal en el Modelo Educativo de la Universidad, debe ser el primer paso, porque es el agente de cambio y transformación principal en la dinámica y funcionamiento de las instituciones educativas. En el diseño curricular y la gestión de la diversidad cultural. Así como, todos los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia de la comunidad universitaria.

4.8.1 La narración del proceso

Reconociendo que el trabajo de campo no es una etapa sino que forma parte de un proceso que va de la reflexión teórica al trabajo de campo y al análisis, una vez detectada la población objetivo y el escenario en el que se llevaría a cabo la investigación, diseñe un plan estratégico para poder establecer contacto con las y los informantes claves y obtener las entrevistas con cada uno de ellos.

Durante el proceso se tuvieron grandes **aciertos** en el trabajo de campo, como fue lograr la entrevista con el Director del área de humanidades, esto fue un poco lento ya que tuve que iniciar el trámite a través de un correo electrónico institucional, por lo que consideré no sería pronto la respuesta.

Sin embargo el Dr. Mac quien fungía en ese momento de responsable, me puso en contacto con su secretaría para que revisáramos agenda y me pudiera atender, haciendo coincidir día y hora posible, lo que fue bastante ágil y debo decir que respetaron la fecha pactada, en honor a la verdad la entrevista resultó muy amena y fluida ya que el tema de la Educación Intercultural es del dominio del doctor, tanto en su formación profesional como por las líneas de generación de conocimientos que cultiva desde hace largo tiempo, los estudiantes y las relaciones que entretejen las ha estudiado. Menciono también, que el doctor Mac comparte la mirada humana de respeto y diálogo del enfoque intercultural, solo vería como limitante el **tiempo** ya que es una persona muy ocupada.

A continuación una tabla que muestra a detalle la narración del proceso y de las entrevistas que se realizaron y transcribieron en su totalidad, como se fue sistematizando el proceso de la obtención de las entrevistas con todos los actores sociales implicados en la investigación siendo estas y los documentos analizados posteriormente el insumo principal para la lectura de la realidad e interpretación de los datos, para establecer conclusiones.

Tabla 4.5 LA RECOGIDA DE DATOS EN LA INMERSIÓN AL CAMPO				
TÉCNICA	PARTICIPANTES	APLICACIÓN	TRANSCRIPCIÓN	GUÍAS
Observación Participante	Investigador Entrevistados	Presencia en todos los momentos, utilización de registros personales, con códigos a priori.	Reproducción completa y analizada	Se afinaron Guías de observación, que aporten a las categorías concebidas en el análisis.
FASE I Entrevistas Semi Estructuradas 8	Coordinadoras y Coordinadores de las Áreas de Conocimientos que integran la estructura Curricular del Plan de Estudios vigente (2000) de Lic. en Pedagogía. Área, Pedagógica, Filosófica, Psicológica y Social Orientación Educativa, Administración Educativa, Didáctica y Currículo. Investigación Educativa y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Educación Comunitaria	Las entrevistas se aplicaron durante diferentes momentos y lugares del Área de Humanidades, donde se encontraba la facultad de Pedagogía, durante todo el año 2013, en algunos casos cubículos personales, aulas, de la facultad, y el espacio de aula estudiantil, etc	Reproducción completa de todas las entrevistas semiestructuradas se hizo a través de la recuperación del audio y la filmación. La información está cargada en el programa computacional de ATLAS.TI	Guías de observación que se construyeron bajo la Supervisión del Dr. Gunther Atendiendo a las categorías preestablecidas, solo como guías que orientaron el proceso.
FASE II Entrevistas abiertas 2	Las personas elegidas fueron a intención del investigador por las aportaciones al estudio y porque en su momento eran autoridades de la Universidad Veracruzana:	Las entrevistas se aplicaron durante diferentes momentos y lugares de la Universidad Veracruzana, en el caso del Director del área de Humanidades ésta se realizó en la oficina	En las dos entrevistas se cuenta con la reproducción completa a través de la recuperación del audio y la filmación que se llevó a cabo, en cada caso.	En estas entrevistas se construyeron guiones para las entrevistas bajo la Supervisión y guía del Dr. Gunther, se permitió el discurso

	a.-Directora de la Facultad de Pedagogía b.- Director del Área de Humanidades de la Universidad Veracruzana.	particular del entrevistado, para se pactó con anticipación a través de un correo la petición, la cual fue aceptada, año 2013. En el caso de la Directora la entrevista se realizó en la oficina de la Dirección accedió a dar la entrevista hasta 04 enero de 2014 y solo 30 minutos.	La información está cargada en el programa computacional de ATLAS.TI	abierto en relación a temas flexibles y conceptos de orden, importancia y relevancia para la investigación, por ejemplo se incorporaron los temas de Tutorías, Cuerpos Académicos, Proyecto Aula, etc.
FASE III Grupos focales 2 grupos: Grupo 1° de 12 alumnos Grupo 2° de 12 Alumnos Total 30 alumnos	Los alumnos y alumnas que participaron en los Grupos Focales de las Experiencias Educativas , Educación en Valores y Experiencia Recepcional quienes estaban en ese momento en clases, se les informo la intención e interés particular de la investigación y se permitió el derecho a quedarse o salir, todos accedieron a participar y se quedaron.	Los grupos de discusión se llevaron a cabo en diferentes lugares del Área de Humanidades, donde se encontraba la facultad de Pedagogía, durante todo el año 2013, Para realizar la grabación y filmación se contó con el apoyo de 2 estudiantes para el uso de la cámara y registro de observación alterna, por lo que se pudiera escapar al estar como moderadora en el grupo focal.	Se cuenta con la reproducción completa, impresa del audio y la filmación que se llevó a cabo, en cada caso, así mismo se ha complementado con los registros de observación. La información está cargada en el programa computacional de ATLAS.TI	Para efectos de estas intervenciones se diseñaron guiones para la realización y moderación de los grupos focales estuvieron bajo la Supervisión y guía del Dr. Gunther, se comentó la pertinencia del dialogo abierto y fluido en los temas y conceptos de orden, importancia y relevancia para la investigación.
FASE IV Entrevistas a Profundidad 3	Los expertos en la temática que participaron en las entrevistas a profundidad, fueron seleccionados por las vivencias profesionales que les han permitido tener un dominio de la temática que se investiga y se intenta profundizar en el análisis, para el caso Educación Intercultural ellos fueron : Dra. Teresa Aguado Odina Directora de tesis. Dra. Beatriz Malik Lievano integrante del Grupo Inter de la UNED en Madrid – España. Dr. Gunther Dietz Director de la Universidad Intercultural de la UV-México y del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.	Para realizar estas entrevistas a profundidad se organizó en dos momentos debido a la ubicación temporal de la Dra. Aguado y la Dra. Malik, ellas se encuentran el Madrid España. Sin embargo desde Xalapa para el caso de la Dra. Aguado logré hacer una entrevista utilizando la tecnología a través del Skype una compañera del doctorado (Margarette) me hizo favor de filmar, para no perder detalles de la misma. Aproveche también la estancia en España para realizar la entrevista a la Dra. Malik estas se realizó en las instalaciones de la UNED en su oficina a través de un celular esto ocurrió en Junio de 2014. La entrevista al Dr. Gunther se realizó en el café Ágora, para la grabación y filmación se contó con el apoyo de 2 estudiantes para el uso de la cámara de video.	Se cuenta con la reproducción completa, e impresa del audio y la filmación que se llevó a cabo, en cada caso, así mismo se ha complementado con los registros de observación. Falta todavía afinar los detalles de la grabación de la Dra.Malik que al realizarse con el celular a veces no se logra escuchar de manera muy clara, estoy trabajando en ella. La información está cargada en el programa computacional de ATLAS.TI	Para realizar las entrevistas se construyeron guiones solo como orientaciones a partir de las guías anteriores ya que uno de los entrevistados era el propio director del trabajo el Dr. Gunther, Cabe mencionar que el trabajo fluyo de manera armónica y las tres entrevistas se lograron , esto ha sido relevante por las contribuciones al trabajo ya que se permitió el dialogo abierto en relación a temas del dominio de los expertos que por su orden, importancia y relevancia han sido grandes aportes a la investigación.

Tabla 4.6. Elementos, recursos y transcripciones densas de textos para el análisis

Observaciones	Entrevistas	Transcripciones	Análisis
Registradas durante las visitas espaciadas y durante los momentos en que se realizaron las entrevistas de acuerdo con los tiempos pactados con los y las entrevistadas. Cabe mencionar que para los registros de las observaciones, conté con el apoyo de dos estudiantes de pedagogía que me ayudaron en cada entrevista que iba haciendo. Uno realizando la grabación en video. El otro estudiante llevaba un registro de las respuestas de las y los entrevistados para recuperar lo que se me pudiera escapar y que en su momento no registrará en mis notas.	✓ 8 entrevistas semiestructuradas a maestros/as coordinadores/as de las ocho áreas de conocimiento de la FAPEX ✓ 2 entrevistas a profundidad e individuales: Primera al Director del área de humanidades. Segunda a la directora de la Facultad de Pedagogía ✓ a las autoridades ✓ Segunda entrevista individual; experto en intercultural. ✓ 3 entrevistas a profundidad a expertas en el tema de la diversidad cultural en la educación	• 8 entrevistas transcritas de maestros/as coordinadores/as de las áreas de conocimiento, e identificados como informantes claves potenciales para realizar la investigación • 2 entrevistas a las autoridades, transcritas en su totalidad: • Director del área de Humanidades de la UV. • Directora de la Facultad de Pedagogía • 3 entrevistas transcritas en su totalidad de las y el experto en el tema que se abordó en la tesis doctoral	• Las ocho observaciones de las entrevistas de las y los coordinadores fueron transcritas y en su mayoría interpretadas, leídas analizadas • Las dos entrevistas junto con las observaciones de las entrevistas a las autoridades fueron transcritas y en su mayoría interpretadas, leídas y analizadas. • Las tres entrevistas junto con las observaciones de las entrevistas a las y el experto fueron transcritas y en su mayoría interpretadas.

Una vez que había concluido con la transcripción de todas las entrevistas, en formato de texto, inicié con algo que he llamado ruta crítica y que ahora detallo por incisos:

- a) Transcribir la información (entrevistas, video grabaciones y notas de la investigadora), nuevamente empecé a releer los textos y agregar los datos que había escrito en el costado izquierdo de los guiones que llevaba listos y me sirvieron de guía para no perder el hilo de la conversación. Así como, las observaciones que también fui escribiendo de hallazgos y anotaciones especiales, cuestiones que llamaban mi atención y que no quise se me fueran a pasar, todo lo agregue en los textos que después fui colocando pero ahora

en el programa de Atlas.ti del que me valí para hacer el análisis, coloque un número en las páginas e hice ajustes en las fechas en las que se había realizado, procuré que todo los encabezados tuvieran el lugar y la hora en que efectivamente se realizaron.

- b) El segundo momento fue dividir los contenidos en párrafos o unidades temáticas, para eso me sirvieron las preguntas guías que llevaba preparadas y que me colocaban en unidades temáticas, incluso en el momento de hacer las preguntas detonadoras.
- c) La categorización, el momento de clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o conceptos, expresiones que me llevaran al contenido central de cada una de las unidades temáticas, eso resultó una tarea ardua porque a pesar de que el programa de Atlas.ti es bastante eficiente, las conexiones o subcategorías deben ser elegidas por la investigadora y para eso tuve que leer y releer, muchas veces las entrevistas, que además no mencioné tenía en cuatro segmentos: profesora, experto/as, autoridades y estudiantado de la FAPEX.
- d) Al realizar la colocación de nombres o etiquetas en las categorías, resulta que me salían como veinte o más, por tanto traté de fusionar aquellas que tuvieran características parecidas, no necesariamente iguales pero que estuvieran muy relacionadas y decidí quedarme solamente con seis que me permitieran aglutinar en gran medida la mayor información posible, poniendo nombres con mayor amplitud o cobertura.
- e) Luego me di a la tarea de generar las subcategorías, en ese sentido pude retomar más de las participaciones de las y los entrevistados, ya que no podía colocar todo. Rescaté lo más representativo a través de los fragmentos que hacían alusión al menos a la unidad temática, les puse colores para ir diferenciado cada categoría con sus subcategorías. Strauss y Corbin (1990) llaman a este proceso "codificación axial", debido al eje de relaciones que se da entre las categorías menores y así para luego, pasar más adelante al análisis de los datos.

4.9. El análisis cualitativo de los datos

En este trabajo de tesis doctoral para llevar a cabo el análisis de los datos, siendo coherente con la aproximación metodológica cualitativa, fue precisamente la técnica cualitativa del análisis de contenido, recurriendo a la propuesta de Mayring (2000) respecto al análisis de contenido tradicional y del enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999) que son propiamente los ejes vertebrales de la presente sistematización.

El análisis de contenido de acuerdo con Krippendorff, (1990) citado en Varguillas, (2006) es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera considero se eligió técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de las fuentes de datos como fueron las entrevistas, observaciones, documentos impresos, notas de la investigadora entre otros y por supuesto las video grabaciones audiovisuales que se hicieron en todas las entrevistas y los grupos focales.

Asumiendo para tal fin, como investigadora con perspectiva cualitativa, el hacer uso del análisis de contenido, con la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee. Teniendo en cuenta que existen un sinnúmero de teorías para apoyarnos en la interpretación de los datos, debo reconocer que pasé por un proceso de cuestionarme sobre varias preguntas que me asaltaron: ¿qué teoría utilizar y cómo articularla con los datos? ¿cómo manejar la información para hacer surgir de esa enorme cantidad de conceptos y proposiciones que menciona el análisis cualitativo? ¿qué hacer con una información tan heterogénea? ¿cómo hacer creíble aquello que decimos haber hallado y en consecuencia interpretado? ¿cómo elijo qué analizar? ¿qué recorte hago? ¿qué es lo que me hace aislar un fragmento y no otro? ¿por dónde empezar? ¿qué pretendo con el análisis?

Me puse a observar las entrevistas y a mirar detenidamente los datos, leer y releer, escuchar y reescuchar, prestando atención y cuidado al análisis que se viene haciendo desde que inició el proceso de investigación, considero haber vivido ésta situación, una y mil noches sin dormir, como dice Freire (1990) “leer y escribir la realidad para releerla y reescribirla”, insistiendo en que para poder absorber e dilucidar el mundo real tenemos que asumir críticamente nuestra presencia en él.

Como mencioné, al ser personal de la facultad, escenario donde investigué, me exigía asumir una postura constantemente activa y vigilante frente a lo que sucedía y sobre todo, frente a las transformaciones que afrontamos como sujetos al involucrarnos en nuestros quehaceres como docentes e investigadores.

El análisis cualitativo de los datos me llevó bastante tiempo y quiero enfatizar que al inicio realicé unas sábanas donde iba vertiendo toda la información que se generó por la transcripción de las entrevistas, después los conceptos que más se repetían o más mencionaban los entrevistados e iban construyendo las categorías y subcategorías.

La idea siempre fue analizar el contenido de la información para encontrar el campo semántico que lo estructura, es decir, los conceptos agrupados y diferenciados que configuran la estructura de un discurso.

Al transcribir los registros, se fue siguiendo las pistas de los temas relevantes para la investigación y tanto en la lectura como en la relectura de las notas de campo fui relacionando e introduciendo los conceptos que daban sentido a los datos que incipientemente se fueron mostrando. Siguiendo a (Pereña, 1994, p. 469) “El campo semántico se estructura a partir de determinados ejes sistémicos”,

A medida que avanzaba en el proceso se iban refinando estos conceptos y pensando en las categorías que resultaran más estratégicas y eso se manifiesta en la práctica con el tipo de preguntas guías de la investigación planteadas y que en

momentos se van replanteando y reformulando, relacionando con los ejes que creemos van a direccionar nuestras preguntas, usando, incluso, la intuición.

Para visualizar cómo se analizó la congruencia metodológica, se presenta la representación gráfica que se construyó. A partir de tener presente la relación entre objetivos, preguntas, ejes y categorías de la investigación, de igual manera las preguntas guías que sirvieron para conformar los guiones para cada una de las entrevistas que se realizaron y se muestran a continuación.

Tabla 4.7.- Relación entre objetivos, preguntas, ejes y categorías

Relación entre objetivos, preguntas, ejes y categorías de la investigación					
Objetivo General	Pregunta general de investigación	Ejes de la investigación	Objetivos Específicos	Preguntas guía	Categorías
1.- Comprender las concepciones teóricas prácticas del enfoque educativo intercultural y si lo reconoce en sus Prácticas Pedagógicas el profesorado de la Facultad de Pedagogía 2.-Aportar elementos que permitan a la comunidad		1.-El enfoque intercultural como hermenéutica de la diversidad	1.- Analizar las concepciones teóricas prácticas del profesorado respecto al enfoque intercultural	1.- ¿Cuáles son las concepciones teóricas prácticas del profesorado respecto al enfoque intercultural?	Concepciones teóricas prácticas de la diversidad y el enfoque educativo intercultural Concepciones de la formación profesional respecto al enfoque educativo intercultural
	¿Cuáles son las concepciones teóricas prácticas del enfoque educativo intercultural y si lo reconocen en sus Prácticas Pedagógicas el profesorado	2.-El enfoque intercultural, la comunicación e interacción en el contexto universitario	2.- Comprender las acciones referidas al enfoque intercultural que propician la comunicación afectiva o discriminación contexto universitario	2.-¿Qué concepciones referidas a lo intercultural propician la comunicación afectiva o la discriminación en el contexto universitario lo intercultural propician la comunicación afectiva o la discriminación en el contexto universitario.	Acciones referidas a lo intercultural, que propician la comunicación afectiva o discriminación

académica reflexionar las concepciones teóricas prácticas de intercultural como paradigma para pensar la diversidad en la Universidad	de la Facultad de Pedagogía Sistema Escolarizado de la Universidad Veracruzana?	3 Actitudes, creencias y valores del profesorado respecto a la diversidad Cultural	3.-Identificar las actitudes creencias y valores del personal académico respecto a la diversidad cultural	3.-¿Cuáles son las actitudes creencias y valores del personal académico respecto a la diversidad cultural?	Actitudes, creencias y valores del profesorado respecto a la diversidad cultural.
		4.- Lo intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas	4.-Delimitar las prácticas pedagógicas que el personal académico considera que se ajustan o no, al enfoque intercultural	4.- ¿Cuáles son las concepciones de prácticas pedagógicas, que el profesorado considera, que se ajustan o no, al enfoque intercultural?	Concepciones de las Prácticas pedagógicas que se ajustan o no, al enfoque intercultural.
		5.- El enfoque intercultural como hermenéutica en la educación Superior	5.-Entender las concepciones del personal académico respecto al enfoque intercultural el MEIF	5.- ¿Qué concepciones tiene el personal académico respecto al Modelo Educativo Intercultural y flexible y el enfoque intercultural	Concepciones sobre el MEIF el plan de estudios de pedagogía, respecto al enfoque educativo intercultural.
		6.- El profesorado y la mediación pedagógica ante la diversidad cultural	6.-Revisar las concepciones teóricas prácticas del profesorado universitario sobre el plan de estudios de Pedagogía 2000	6.-¿Qué concepciones tiene el personal académico respecto el plan de estudios de pedagogía y el Enfoque Intercultural	Concepciones sobre el plan de estudios de pedagogía, respecto al enfoque educativo intercultural.

Fuente: autoría propia

Siguiendo Abdallah-Pretceille (2010) nos comparte que al hablar de diversidad en las instituciones educativas “Ya no es tiempo, ni de nomenclaturas, ni de mónadas, sino de mezcolanzas, mestizajes, y transgresiones puesto que cada individuo tiene la posibilidad de expresarse y de actuar apoyándose en sus códigos de pertenencia y de referencia libremente elegidos” (p.6).

El enfoque intercultural corresponde con la tentativa de fundamentar, a partir de una perspectiva conceptual y metodológica, una formación para el profesorado universitario que reconozca y valore la diversidad.

Esta reflexión respecto a la postura de la autora y mostrando la congruencia con el estudio realizado dieron pie a la estructuración de preguntas guías, tendiendo estrecha relación con las categorías y subcategorías establecidas después de la lectura comprensiva.

Se ha mencionado insistentemente que los ejes de la investigación son seis, los cuales ya se habían definido en el capítulo dos, sin embargo para precisar, cómo y de dónde surgieron los menciono a continuación: enfoque intercultural como hermenéutica de la diversidad, el enfoque intercultural, la comunicación e interacción en el contexto universitario, actitudes, mitos, creencias y valores de la diversidad cultural, lo intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas, el enfoque intercultural como mirada e interpretación en la educación superior y el personal académico y la mediación pedagógica ante la diversidad cultural en la facultad de Pedagogía.

Para continuar ilustrando la relación metodológica de la investigación señalo el procedimiento que se siguió:

- a) En cada uno de los ejes, se fueron haciendo las definiciones de los conceptos para comprender y entender el tipo de respuestas que iba obteniendo en cada una de las preguntas que hacia a las y los profesores.
- b) De igual forma intercalé las respuestas de los estudiantes y los expertos en el tema que se aborda, en un afân que he denominado “cruce de voces”, sobre todo cuando la respuesta tenía relación directa con la categoría y subcategorías que se iban presentando.

- c) Seleccione los fragmentos directamente de la descripción textual, contenida en el programa para el tratamiento de datos cualitativos, esto mismo lo hice en cada una de las técnicas utilizadas en la recogida de datos.
- d) Fui combinando las respuestas también con mis notas de campo, que como investigadora fui construyendo en cada una de las entrevistas, al margen de los guiones que llevaba preparados tenía una columna en la que escribía mis valoraciones, de la carga emocional que percibía en algunas de las respuestas y en otras, causándome grandes aprendizajes significativos.

Por su parte, Martínez (1998) señala que el procedimiento para análisis de contenidos consiste en seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, a las cuales el investigador codifica. A continuación se analizan los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Siendo que el procedimiento descrito reviste alta complejidad y atendiendo la recomendación metodológica de Varguillas (2006) recurrir al “uso del programa computacional Atlas.ti, herramienta de apoyo al proceso de análisis” (p.75).

Como ya señalé anteriormente, los resultados se obtuvieron a través del programa computacional para el tratamiento de datos cualitativos ATLAS-TI, sobre el cual menciona que es una herramienta de apoyo al proceso de análisis, la fundamentación teórica de este programa se basa en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967).

Ante este trabajo que no es nada sencillo, me percaté que podía apoyarme de dicha herramienta computacional. Para utilizar este recurso tecnológico en el proceso de análisis, tuve que capacitarme en el uso de la última versión del programa que es la 6.0, buscar un experto que me orientara y capacitara.

Sobre todo en lograr recuperar un poco del trabajo que llevaba avanzado y había realizado en sábanas con colores, es decir de manera tradicional, vale decir que el programa es bastante caro para adquirir en el mercado y el archivo electrónico es

muy pesado, por lo que tuve que cambiar incluso de computadora, salvado estos asuntos inicie mi aventura con Atlas. Ti. Versión 6.0

El Atlas.ti tiene como soporte el potencial de multimedia de Windows, por lo que permite trabajar con gran cantidad de información, textos, datos gráficos, sonoros y audiovisuales, por lo que el fenómeno estudiado puede ser categorizado en su totalidad, o de manera parcial. El proceso de estructuración de hallazgos y estructuración teórica es de las cosas más difíciles de toda investigación.

Es importante enfatizar que en el programa Atlas.ti, el proceso implica cuatro etapas:

- 1.-Codificación de la información (de los datos).
- 2.-Categorización, implica procedimientos previos como la preparación de los documentos.
- 3.-Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas conceptuales, entre las categorías.
- 4.-Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso.

Es pertinente señalar que las entrevistas no solo generaron conocimientos y aprendizajes significativos puedo decir, por ejemplo, que en varios momentos me provocaron un poco de extrañeza, pero leí que la etnografía educativa requiere de cierto grado de extrañamiento.

Hekman (1984 citado por Bertely 2000, p.100) señala: “El etnógrafo necesita producir una síntesis comprensiva que fusione su horizonte interpretativo, con el sujeto interpretado”, en mi caso le llamé conexión, de pronto me veía o recogía recuerdos de mi vida profesional, en cada persona que entrevistaba, ahí estaba también, un profesional con defectos y con virtudes, pero ante todo, un ser humano compartiendo sus vivencias que me hacían conectar y comprender.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados que arrojaron, el análisis y triangulación de la información, sobre las concepciones del profesorado universitario respecto al enfoque intercultural, visto desde sus creencias, valores, actitudes y si lo reconocían o no en su práctica docente.

CAPÍTULO 5.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO RESPECTO AL ENFOQUE INTERCULTURAL

Analizar los resultados de la investigación es el momento cumbre del trabajo ya que permiten descubrir lo que realmente pasa en las escuelas y con sus actores educativos. Mediante el análisis se describe, analiza y reflexiona acerca de lo que motivó el trabajo de investigación: la problemática, los objetivos, la pregunta de investigación todo ello a partir de las inquietudes, motivaciones e intereses del investigador.

Dar respuesta al cuestionamiento inicial, que era comprender las concepciones del profesorado respecto al enfoque intercultural y si lo reconocían en sus prácticas pedagógicas de la facultad de pedagogía, así como el logro del objetivo: contribuir con la comunidad académica universitaria para reflexionar lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Los ejes y categorías que lograron organizar la información se desglosan a continuación. Se muestra a continuación una tabla que ayudará a ubicar mejor este eje, sus categorías, subcategorías y las técnicas a partir de las cuales se recupera la información:

5.1. Eje 1: Enfoque intercultural y la diversidad cultural

Este eje vertebrador del trabajo se precisa para efectos de la investigación y nos evita caer en ambigüedades. Entenderemos como enfoque intercultural el planteamiento de Abdallah Pretceille (2006) quien menciona: lo intercultural supone una serie de elementos teóricos prácticos que permiten reconocer, si están o no, presentes en las prácticas pedagógicas del profesorado, también afirma que una práctica para ser llamada intercultural necesariamente es crítica y reflexiva.

Concebida la pedagogía como la reflexión sobre la educación, y en el entendido de que en la disciplina pedagógica, como en otras disciplinas, que abordan las relaciones humanas, es necesario tener en cuenta que todos los grupos y personas tenemos características culturales diferentes, tales como: visión del mundo, concepciones, mitos, valores, creencias, actitudes, ritmos de aprendizajes, etc.

Así, la diversidad entendida como una característica inherente al ser humano influye en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje y en los resultados que logramos o no, con prácticas pedagógicas que se implementan en el contexto educativo. Por tanto, la práctica profesional docente debiera regularse, sensibilizarse para incorporar esos trazos culturales de las personas, en un proceso de intercambio, comunicación y relación de los distintos agentes educativos.

Las categorías que abarcan este eje se detallan a continuación:

5.1.0.0. Categoría 1: Diversidad cultural y el enfoque intercultural.

Esta categoría la titulé diversidad cultural y enfoque intercultural, de la cual se derivan, a su vez, dos subcategorías que tienen que ver con las concepciones sobre la diversidad cultural y las interpretaciones sobre lo intercultural, entendido esto como las nociones que el profesorado tiene a partir de sus particularidades, étnicas y lingüísticas, ideología, distintos estilos y variadas formas de vida y pensamiento. Así como las actitudes que modulan las formas e interacciones basadas en el respeto mutuo y las relaciones entre las personas.

5.1.0.1. Subcategoría Concepciones sobre diversidad cultural

La subcategoría sobre concepciones sobre la diversidad consistió en recuperar las concepciones del personal académico sobre diversidad cultural en la universidad, de igual forma recuperar las concepciones de los docentes respecto a lo intercultural en la educación, encaminadas a reconocer qué interpretaciones han construido a partir de sus experiencias y reflexionar sobre la diversidad en el ámbito educativo.

Tabla 5.1.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría Método lógica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as	Notas de la Investigadora
1.- Enfoque inter cultural y la diversidad cultural	Diversidad cultural y el enfoque inter-cultural	Creo que muchos de los maestros que aquí laboramos, estamos en la conciencia de toda la riqueza cultural del alumnado, porque aquí nos llegan de muchos lugares y situaciones de vida.(M-Gisp) No es fácil, sobre todo por esa diversidad que tenemos, como docente debes ajustar, adaptarte y algunos, nos cuesta más que a otros, porque cuesta ser democrático, ser ético (M-Dlam)	Deberían ser capaces de integrar y de respetar que somos de diferentes costumbres, lenguas, religiones, si la educación es laica, deberían dejar de lado otros intereses. (Gpo-F-2) No conocen nada de la vida personal de las alumnas y ese conocimiento, los maestros lo debería tener. (Gpo-F-2)	Me imagino una universidad que reconozca su diversidad cultural, que reconozca que la mitad de sus habitantes son mujeres, que tiene estudiantes de origen indígena, discapacitados, chavos extranjeros, y migrantes, etc. (A-1-MAC)	En las opiniones de expertos encontré esas coincidencias de pensamiento, desde sus experiencias de vida, la elección por ser docentes, el interés por lo intercultural, y por estudiar la diversidad humana.
	Concepciones respecto al enfoque inter cultural	La Interculturalidad, considero es el encuentro entre dos o más culturas o entre dos pueblos, comunidades o entre personas, que tienen diferencias culturales, y provienen de un contexto sociocultural distinto" (M-JOCH).	Considero que el respeto debe ser reciproco entre maestra y alumnas, eso se da respetándose, pero muchos lo dicen y no lo hacen. (Gpo-F-1).	Siempre me llamo la atención, la diversidad estaba muy presente en los barrios, comunidades, en el mundo de vida, y de repente te vas a la escuela y desaparece, nadie la percibe, no se tematiza (Exp-1)	Las concepciones que nos comparten los distintos actores coinciden en mirar el enfoque intercultural como forma de comprender y experimentar la educación.

En la tabla 5.1, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes y se comparten algunas de las respuestas que dieron.

A partir del trabajo cualitativo y de la siguiente pregunta guía ¿Cuáles eran sus concepciones respecto a la diversidad cultural, en el contexto educativo? pudimos enfocarnos en el tema y construir esta subcategoría a partir de las respuestas del profesorado. Las cuales fueron realmente interesantes ya que muestran, que en su mayoría, los docentes reconocen la diversidad cultural latente en el contexto educativo, pero mencionan que no es fácil el trabajo, a veces, precisamente por la diversidad presente, aquí respuestas del profesorado universitario.

Una maestra manifestó lo siguiente:

Diam *Fíjate que no es fácil, porque te repito, hay una diversidad tremenda y cuesta mucho dijéramos, entender esa parte, tú tienes que guiarte por reconocer los contextos, de dónde vienen, que saben, es decir la cuestión cultural del profesorado y del alumnado.*

De la misma forma algunas maestras reconocen la diversidad de los maestros y del estudiantado y le apuestan a la sensibilidad que consideran permea en el profesorado, para concientizarse de los distintos rasgos culturales de las personas, que se conjugan en el aula.

Otra maestra en su opinión explicó:

Gisp: *creo que lo cultural no es un tema tan nuevo para nosotros, porque hemos tenido que trabajar con él, sin que tuviera ese nombre o sea, porque la dinámica de la facultad así es, viene mucha gente, y la mayoría de nuestros estudiantes, no son de Xalapa.*

Autoridades Universitarias:

De igual forma, a través de las entrevistas estructuradas en la recuperación de las concepciones de las autoridades universitarias se puede mencionar que tienen claro que la diversidad es una característica natural de los seres humanos y que se encuentra presente en todos los grupos de personas, por consiguiente en la comunidad universitaria, incluso señaló, que el ideal es el reconocimiento de la misma al expresar lo siguiente:

El director del área de humanidades opinó:

Dr. Mac: *me imagino una universidad que reconozca su diversidad cultural, pero que no solo tiene chavos, que también tiene rucos, o sea que la población y las edades, han ido variando se han ido transformando, que tiene padres de familia, o sea estudiantes que son padres o madres de familia, que son trabajadores de múltiples cosas, sería muy bueno que en la universidad fuéramos capaces de reconocer esa diversidad en las poblaciones estudiantiles.*

Considero que la experiencia del Dr. Mac., tanto en lo personal como en el ámbito profesional, le ha permitido, construir una mirada con mayor apertura, sin olvidar que es Sociólogo de formación inicial y que le apasionan estos temas, en los cuales ha realizado varias investigaciones al respecto sus aportaciones me parecieron enriquecedoras.

Expertos/as:

Para ir contrastando las diversas opiniones, respecto a la diversidad cultural en el ámbito universitario a través de las entrevistas a profundidad, se obtuvo la mirada de los expertos en la temática, mismos que compartieron su perspectiva, al respecto cabe mencionar que la contribución tanto en lo teórico como en lo metodológico fueron excelentes, de las cuales daban para una extensa reflexión, por su obra realizada de la temática y formas de explicarla importancia del reconocimiento de la diversidad en la educación.

Experto1: *lo que siempre me llamo la atención, es que no se visibiliza la diversidad, porque muchos profesionales de la educación la ven como algo problemático, como algo odioso, varias lenguas, varias culturas, mejor todo igualitos, entonces lo que siempre me interesó fue esta paradoja de tener mucha diversidad en la sociedad y poquísima diversidad en una institución escolar, por lo menos aunque existiera esa diversidad el maestro o la maestra envía a no percibirla.*

Fue una situación muy agradable el poder detectar como confluyen las miradas de los expertos sobre todo en lo que significa la diversidad cultural presente en el ámbito educativo, aquí lo comparto:

Experta 2: *Guadalupe, yo creo que lo importante es que ser maestra, me atrajo porque alrededor mío no tenía más oportunidades de sentirme atraída por otros oficios, eso tiene que ver mucho con la igualdad de oportunidades a la hora de mostrar a nuestros estudiantes, qué son capaces de hacer y para qué pueden usar sus estudios, que no sea solamente aquello a lo que sus padres se han dedicado, sino que nosotros en la educación, les abramos la vista a más oportunidades, a más posibilidades.*

Menciono que el enfoque intercultural lo visualiza como forma de comprender y experimentar, que implica siempre interacción e intercambio cultural y sobre todo nos dice esta autora, lo intercultural implica un resultado, algo a lograr, algo que no existe todavía, pero se contempla como bueno y deseable, por eso la importancia de promover espacios cada vez más creativos y democráticos en la sociedad y principalmente en el ámbito de la educación superior.

5.102. Subcategoría: Interpretaciones sobre lo intercultural

Las interpretaciones sobre lo intercultural se entiende como poner menor distancia, entre lo que se conoce del enfoque intercultural, aunque ellos lo identifican claramente, se observa cuando les pregunte sobre como interpretaban lo intercultural en la educación, fue muy grato escuchar en muchas de las voces, que era claro o que se acercaba mucho a las definiciones teóricas que se hacen al respecto.

Profesorado:

En el entendido que cuando se tiene mayor claridad, de qué es el enfoque educativo intercultural, cuáles son los principios y valores que lo sustentan, existen mayores posibilidades en el profesorado para el diseño de prácticas pedagógicas interculturales, encontré que al preguntar, si podían visibilizar lo intercultural en su práctica docente la mayoría las respuestas se acercaban a las definiciones teóricas.

Por ejemplo la maestra que cito a continuación:

Tera: *La interculturalidad y el respeto, yo creo que está presente al menos en mi experiencia de manera permanente, mi primera experiencia fue en una ciudad diferente, entonces ahí signifíco, mi primer encuentro con un mundo que yo no conocía y que estaba conformado por personas muy diferentes a mí. Yo soy de Xalapa y me fui a trabajar a Tuxtepec, Oaxaca, había alrededor varios poblados, entonces ahí conocí un mundo variado”.*

Aquí la maestra hace referencia a una vivencia personal que tuvo, que le significó mucho y le dejó aprendizajes. También señala que el respeto se encuentra presente siempre durante su trabajo profesional. Compartió una constante reveladora, de lo que vive en la universidad.

Coincide con la respuesta del Maestro **Joch:**

Últimamente se habla mucho de la educación intercultural, constantemente escuchamos que la universidad debe responder a la diversidad y dar acceso a los estudios universitarios a todos los sectores sociales, incluyendo a las poblaciones marginadas y en efecto, creo así debe ser.

Estas concepciones que nos comparten clarifican un poco lo importante que resultan las experiencias que el profesorado va teniendo y como las recuperan e incorporan en su quehacer educativo, ya que esas creencias, y actitudes ante el reconocimiento de la diversidad guían en muchos casos su discurso y actuar docente.

Autoridades:

Las autoridades consideran viable y deseable lo intercultural en el ámbito educativo, así lo dejan ver las concepciones que tienen al respecto, como podemos observar en la respuesta del **Dr. Mac:**

Entonces, si la universidad fuera capaz de reconocer esa diversidad cultural, imagino que tendría que diseñar rollos pedagógicos-didácticos que fueran apropiados para ella, pero al mismo tiempo tendría que exaltarla, asumirla como una riqueza, y por lo tanto me imagino que la universidad podría ser un espacio de diálogo intercultural.

Expertos:

La opinión de los expertos es de gran valía, en la misma dirección, Figueroa (2008) dice que el aspecto que causa mayor impacto en el estudiantado es la forma y estilo del educador, luego lo que hace y lo que dice, porque la personalidad, las creencias, los valores, actitudes y conductas cotidianas determinan las competencias que se ponen en juego.

Reflexionando, desde el enfoque educativo intercultural, regularmente, provoca temor, ansiedad y conflicto, sobre todo, cuando no se tiene claridad en ciertos conceptos, por eso, resulta necesario recuperar de los expertos sus vivencias al inicio de sus trabajos y sus experiencias al abordar la perspectiva intercultural y conocer, por qué decidieron incursionar en este campo fértil de educar para la convivencia armónica.

Experto1 *Comencé en los años ochenta a trabajar estas temáticas y ya en los años noventa, ya se hablaba explícitamente del ámbito digamos de la educación intercultural, desde los años noventa fue que me metí más en este ámbito trabajando en Alemania en ese tema, en España y más tarde en México, que era así como la trayectoria donde quería estudiarlo, y claro también me di cuenta de las diferencias,*

porque en Alemania la diversidad cultural se trabajaba mucho con población inmigrante, sobre todo inmigrante lo que allá llaman extracomunitaria, que son migrantes de fuera de Europa, entonces era el trabajo con ellos, en España también era con migrantes pero allá era más inmigrantes más cercanos Marroquíes, Latinoamericanos, pero luego también con el pueblo Gitano, que era como la diversidad autóctona que había ahí en el sur de España.

Al tratar de seleccionar los fragmentos a colocar de las entrevistas realizadas a los expertos, debo decir que fue un proceso bastante difícil, porque sentía que todo era necesario y que era útil, quería utilizar todo y considerando más adelante, si otras personas podrían consultar el trabajo de tesis, igual podrían beneficiarse con los comentarios y experiencias que estas personas, expertas en el tema.

Experta 2: *Yo creo que ese es el punto de partida, es decir, cuando empiezas a trabajar en estos temas sí que es verdad que detectas que no se habla tanto de interculturalidad como una idea de espacios, en los que se intercambia el significado cultural de las cosas, pero ese es el punto de partida si esto estuviera claro, si todo mundo compartiéramos la visión de lo intercultural que estamos proponiendo no sería necesario hablar sobre ello, entonces lo interesante de nuestro trabajo es al menos para mí, ha sido ir buscando, ir rastreando -como tú estás haciendo- a aquellas personas o grupos que trabajan lo intercultural con la perspectiva teórica que a mí me interesa.*

Fue muy grato la forma en que compartieron su experiencia como seres humanos y además su perspectiva de lo intercultural y qué implicaciones ha traído en su vida personal, social y profesional en este campo fértil y amplio de lo intercultural en la Educación Superior, sus respuestas permitieron encontrar sentido a la propuesta del enfoque intercultural y lo necesario que resulta para todos y todas las educadoras.

Notas de la Investigadora:

Cuando realizaba las entrevistas, sentía que esto era un beneficio y oportunidad para mí, ya que debo confesar que lo disfrute, pero luego me sentía agradecida y con alegría de tener la grabación de las entrevistas al Dr. Gunther y a la Dra. Teresa, porque tuve la oportunidad de verlas cada vez que fuera necesario, conocer la vocación por formar, cada uno desde sus distintas disciplinas, la Pedagogía, Antropología, Sociología, Psicología generando producciones académicas desde distintas disciplinas, miradas, voces, haciendo cruces e hibridaciones, compartiendo esos rasgos culturales que cada persona individual tiene y a la vez compartirlos como humanidad.

5.110 Categoría 2: Concepciones enfocadas hacia lo intercultural

Esta categoría se entiende como el conjunto de ideas respecto a los procesos e interacciones que unen y definen a las personas y a los grupos en relación los unos con los otros, que parten del respeto y la valoración de la diversidad cultural, y permite al profesorado articular teoría y práctica para dinamizar su tarea educativa, favoreciendo la comunicación afectiva, bajo el principio de igualdad, sobre todo porque logran comprender, que lo intercultural está presente en todos los ámbitos y estratos de la sociedad.

Profesorado:

Para lo cual los y las maestras de manera recurrente insisten en la importancia que tiene el respeto de la diversidad, para fomentar la convivencia social, considero necesario recalcar que los discursos, pueden ser engañosos, en cuanto que pareciera no reconocen tener dominio de lo que significa el enfoque intercultural, pero lo trabajan en el aula, se puede apreciar en las respuestas que dieron algunos maestros, por ejemplo:

Cito a continuación:

Joch: *Bueno pues también hay interculturalidad urbana, en el caso de la educación pensar no solo en escuelas del medio urbano o de comunidades rurales, originales para no utilizar el término indígena, entonces no nada más ahí se ve, la interculturalidad también está presente en la ciudad, en los salones de clases, hasta en las familias, que están presentes.*

Otra de las concepciones sobre la diversidad cultural y cómo gestionarlo dentro del aula es la que compartió una maestra **Carm:**

...sobre todo cuando observamos que se dan cuestiones dentro del mismo grupo, que alguien sea más aislado, porque tenemos estudiantes que son foráneos, de otros estados, debemos acercarnos y poder integrarlos e ir fortaleciendo esa convivencia, porque la interculturalidad más que nada lo que busca es que la convivencia de toda esa diversidad en los grupos de estudiantes y que se den esas relaciones interpersonales para compartir y enriquecerse mutuamente".

5.1.1.1 Subcategoría Prácticas de respeto y equidad

Esta subcategoría está enfocada a que los docente pudieran, de manera más precisa, concretar lo intercultural en su práctica docente, para fomentar el respeto como un valor trascendental en la práctica docente, considero necesario asomarnos al aspecto emocional de las y los docentes, guardar el equilibrio es de vital importancia. Siguiendo a Vivas (2004) las competencias emocionales de los docentes son fundamentales para la enseñanza y el desarrollo de las habilidades del estudiantado.

Esto porque se reconoce que las y los profesores se convierten, lo quieran o no, en un modelo de aprendizaje a través de todas las incidencias y situaciones que transcurren durante los procesos que se llevan a cabo en el aula. Cuando se les preguntó si consideraban que formaban al estudiantado con prácticas pedagógicas fundadas en el respeto y la equidad, se obtuvieron diversas respuestas, que surgen desde su opinión.

Profesorado:

Se obtuvieron varias respuestas, cabe enfatizar las concepciones de lo que compartió la maestra **Tera**:

considero que el respeto y la equidad son valores que se promueven y se trabajan constantemente, permitiendo que el grupo se conduzca bajo ciertas normas y además favorece que prevalezcan las relaciones que establecen los unos con los otros...

Así como, la diversidad cultural latente en el ámbito educativo, a continuación se muestran otras respuestas, cuando pregunte sobre las concepciones de respeto y equidad y cómo se visibilizaba dentro del aula, algunas maestras contestaron cosas como estas:

Tera: *como alumna, recuerdo que desde mi formación, tuve compañeros que provenían de diferentes lugares tanto rurales como urbanos, de otras ciudades y estados, a veces teníamos visitas de unos compañeros, que no se llamaba movilidad, pero bueno si llegaban extranjeros*

Llama la atención que solo reconozca como extranjeros a las personas de otro país.

A pesar de que al parecer tienen el concepto de interculturalidad bastante claro, otras compañeras como la maestra **Gisp**, en sus respuestas en torno a si conoce o ha tenido acercamiento con el enfoque intercultural, de manera recurrente contesta que “no” de manera formal, a pesar de que sabe, que en otras experiencias educativas, se promueve y se trabaja de forma recurrente con esta mirada, porque los mismos alumnos se lo han comentado.

Por otro lado la maestra **Carm**, en sus respuestas al respecto, no hace mención alguna sobre este aspecto, un poco extraño considerando que pertenece al área de desarrollo comunitario y que tienen formación respecto al enfoque educativo intercultural.

Sin embargo, sus respuestas son acotadas y no dan pauta para continuar y poder recuperar si efectivamente contribuye a las formas de abordar la diversidad desde las distintas prácticas pedagógicas del trabajo que realiza en el aula y en el contexto escolar universitario.

Subcategoría 5.1.1.2 Promueven el reconocimiento y el respeto recíproco.

Cuando se preguntó si promueven el reconocimiento y el respeto recíproco, dicen que sí, que de manera recurrente. Se observa que algunos de los entrevistados **Gisp, Joch y Carm**, solo mencionan este aspecto en una ocasión.

Profesorado:

Por ejemplo, el comentario que comparte la maestra, Gisp:

*hay que saber con quién estamos trabajando y conocerle personalmente, si, te conozco y voy a trabajar contigo seis meses, pero no me sé tu nombre, bueno yo creo que es una falta de **respeto**, yo no me lo permito, tengo que saber quién eres, de dónde vienes, cuáles son tus condiciones, tenemos grandes talentos artísticos y de repente los desconocemos, tenemos situaciones muy difíciles de estudiantes que están luchando mucho, por estudiar, entonces bueno, siento que eso hay que conocerlo*

Notas de la investigadora:

Al hacer mis anotaciones inevitablemente pensaba y hacia consideraciones del discurso del profesorado, que en muchos casos contrasta con lo que dicen y verdaderamente creen que hacen, ya que en su mayoría el personal entrevistado coincide en que su relación con el estudiantado es de respeto tanto con ellos como con sus compañeras. Sin embargo, tengo, por otro lado, versiones que me han compartido alumnos que toman una experiencia con otras maestras y conmigo, que en repetidas ocasiones se quejan de impuntualidad, de no respetar los criterios de evaluaciones que se establecieron al inicio del semestre, que solo reparten copias

y organizan para que el grupo pase hacer exposiciones, por tanto, creo que eso sí, que es faltarle el respeto a los alumnos y a la profesión.

Grupos focales:

Cuando pregunte a los y las estudiantes en torno al respeto recíproco con el profesorado de la facultad se pudo comparar que las apreciaciones que hacen los estudiantes, no coinciden con lo que el profesorado universitario expresa, es decir, no van en el mismo sentido.

Por ejemplo una de las alumnas expresó:

por ejemplo: cuando el estudiante da una opinión y tal vez se equivocó y la respuesta de la maestra o maestro es por qué dices eso, o decir, tú por no escuchar, tienes la culpa, o vete, o salte, esas son actitudes negativas del maestro, yo siento que es una falta de respeto.

Otra alumna compartió al respecto:

por ejemplo yo que soy foránea y debo viajar diario algunos maestros no lo saben y creo deben ir más allá, de solo lo que ven, eso te enriquece tanto a ti, como a tus maestros.

Subcategoría 5.1.1.3.- Contribuyen a las formas de abordar la diversidad cultural del estudiantado

Al abordar la subcategoría de que si contribuyen a las formas de abordar la diversidad cultural del estudiantado se mostraron siete opciones para ir ubicando las concepciones del profesorado respecto a la cuestión étnica, cultural, lingüística, género, capacidades diferentes, talentos y ritmos de aprendizajes. En sus respuestas la mayoría del personal docente contesta que consideran que si, que contribuyen con sus prácticas pedagógicas al abordaje de la diversidad, sin

embargo llaman la atención las respuestas de las maestras, **Carm**, ya que no hacen mención alguna de las formas de abordar la diversidad en la universidad.

Profesorado:

Ante las preguntas que se les plantean, las maestras **Tera y Jubh** mantienen en sus respuestas conocimiento de las distintas formas de abordar la diversidad cultural en el aula, se mencionan las respuestas de algunos profesores.

Carm: *considero que si contribuyo en el abordaje de la diversidad cultural, además siento libertad de hacerlo, de crear, organizar, y generar actividades de aprendizaje en los alumnos sobre todo con ese enfoque de lo que es la interculturalidad y es algo que me agrada bastante hacer*

Otra respuesta que llamó mi atención fue cuando le pregunte a un maestro sobre si compartía sus procesos de evaluación con el grupo colegiado y el mencionó que no porque...

Jubh *mis procesos de evaluación no son los clásicos oficiales de los exámenes de pregunta y respuesta. Realizo procesos de evaluación que poca gente aquí ocupa, les pongo un estímulo, un objeto orgánico vivo y les pido que lo analicen con fundamento en lo que estudiamos en clase ¿Cómo lo observan?, ¿Cómo lo ven? y luego que lo comparen con su persona, que establezcan una relación, que lo analicen y me digan como lo ven y responden, como un organismo vivo, que merece respeto, que tiene posibilidades de evolucionar, de crecer, que depende del cuidado del hombre, de los seres humanos.*

Considero que la respuesta del maestro es una muestra más de su profesionalismo, pero la falta de trabajo compartido de apertura e intercambio de estrategias de evaluación que pudieran llevar a cabo con el estudiantado es debido a que no quiere exponerse al rechazo o a la crítica de parte del profesorado.

Sin embargo es una respuesta que nos revela que el factor “compartir” al interior de la facultad no es recurrente, menos entre compañeros, sin pensar en el beneficio para con los estudiantes.

Otra opinión que comparte la maestra, **Tera**:

cuando yo entro a cualquier grupo escolar, que sé que tienen procedencias diversas, formaciones diferentes, tienen incluso a veces creencias, religiones distintas, provienen de otros lugares de enorme variedad de riqueza y de alguna manera el aula se convierte en el espacio de convergencia social, tengo claro que todos nosotros estamos compartiendo o estamos en pos, de una tarea en común.

Contribuir a las formas de abordar a la diversidad cultural latente tiene que ver precisamente con la reformulación de las relaciones entre las distintas culturas, la sociedad en general y el Estado, con una visión democrática, pluralista e incluyente, tal como lo señala el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

México por ser un país étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad donde sus diferentes culturas armonicen entre sí, con aprecio, reconocimiento y respeto de sus diferencias.

Para este efecto, principalmente con el reconocimiento del estudiantado que concurre a las aulas universitarias, con marcos de referencia variados, este reconocimiento y aprecio de las diferencias es la meta a la que debemos aspirar, para lograr sensibilizar a la comunidad universitaria. Esto llevará a construir relaciones más equitativas e igualitarias, replanteando nuestras convicciones personales y que esto, permee las prácticas pedagógicas en los distintos contextos de diversidad sociocultural, donde se ejerce la docencia.

A continuación se muestran las voces en torno a las categorías respecto a las diferentes respuestas que nos compartieron los agentes educativos, al hecho de si contribuyen a las formas de abordar la diversidad cultural, y como se mira en la práctica profesional docente, impidiendo por mucho, los espacios de encuentro y diálogo, las alianzas entre saberes y seres, así como la apatía y falta de disposición entre el profesorado.

De acuerdo con las respuestas que nos dieron los y las profesoras, pude observar que muchos consideran, que sí contribuyen a las formas de abordar la diversidad cultural, entre el estudiantado. Sin embargo, las respuestas de las y los estudiantes al respecto contradicen las concepciones de los y las maestras.

Grupo focal:

Por ejemplo dijeron los estudiantes:

Bueno creo hay algunos maestros que tienen ciertas actitudes que nos hacen sentir mal y nos incomodan, pero creo que debemos aprender de esa situación y rescatarlo para no hacerlo en un futuro al estar frente a un grupo, tomar las acciones positivas de los maestros y evitar las que consideramos definitivamente que no ayudan al desarrollo de los estudiantes.

Otra compañera también hizo referencia al trato que dan las maestras respecto a la diversidad: *deben ser capaces de encaminarnos a lograr un solo fin, y si, somos multiculturales, tenemos diferentes tradiciones, podemos retomar una cosa de la otra y aprender de todos, para mejorar las relaciones y las cosas entre todos.*

Autoridades:

Recuperando las voces del estudiantado, de las autoridades universitarias y de los expertos en el tema, y poner a dialogar esos discursos, me permitió comprender y entender las distintas miradas ante un mismo objeto de estudio, que en este caso

son las prácticas pedagógicas que desarrollan en la facultad de pedagogía, además de contrastar con las aportaciones de los expertos, me permitieron comprender si se ajustan o no al enfoque educativo intercultural.

Por ejemplo las respuestas del **Dr. Mac:**

Bueno en realidad yo me he dedicado con mayor profundidad a tres aspectos: la historia de las instituciones, a la sociología de los profesores universitarios y desde hace algunos años con mayor fuerza, prácticamente me concentro en la sociología de los estudiantes Universitarios.

Evidentemente las respuestas reflejan un dominio del trabajo que ha venido realizando y de investigaciones educativas con perspectiva intercultural

Expertos:

Dentro de su estructura preexistente, las instituciones de educación superior están intentando visibilizar la diversidad cultural, los diferentes saberes y su valoración por los miembros de la comunidad universitaria. (De Souza Santos, 2005).

No podemos dejar de mencionar la opinión de este autor que ha contribuido a difundir y llevar a mesas de discusión la importancia de hablar de la Diversidad Cultural en el ámbito educativo.

De igual forma las aportaciones desde la mirada de:

Experto1: *Nosotros como formadores de maestros, tenemos una gran responsabilidad, es decir, no hay problemas en la educación, hay problemas en la formación docente, por supuesto que sí pero también hay problemas estructurales de cómo funciona la SEP, ¿cómo se piensa ella así misma? De igual forma los sindicatos, todo eso en el fondo tiene que ver con la formación docente, e incide directa o indirectamente, ralentiza y frena muchísimo las reformas pendientes”.*

Las aportaciones enriquecen en gran medida este trabajo investigativo, si consideramos la trayectoria profesional del Dr. Gunther como un agente esencial, para introducir e insistir el traer a la mesa del debate nacional e internacional, la importancia del enfoque intercultural al ámbito educativo, considerando sus aportaciones desde la Antropología, la Sociología y la Educación, también como fundador de la Universidad Veracruzana Intercultural, así como sus trabajos con el magisterio en México.

Cabe resaltar el énfasis que hace al hecho de la responsabilidad que tenemos como formadores, de igual forma la provocación de *darnos cuenta* que tenemos problemas en la formación de los maestros en México, pero que además tenemos problemas de tipo estructural y hace un llamado y una invitación a la Secretaría de Educación, para que debiera tener claro cómo se define ella misma.

La experiencia que nos comparte la **Experta 2:**

...lo que hice fue estar un año trabajando en Canadá con personas que trabajaban el enfoque intercultural, conocer a Gunther y a otras personas que trabajaban desde una mirada muy próxima a la mía, y lo que creo que tenemos que hacer desde la academia, es reforzarnos mutuamente, escribir cosas juntos, desarrollar tesis, hacer docencia, tu sabes que por ejemplo, Gunther con la Universidad Veracruzana tenemos el máster sobre educación intercultural, tenemos tesis doctorales como la tuya y la idea es dar más espacio a este discurso, no preocuparte ya de si otros lo entienden o no, sino ir contribuyendo a que ese discurso desde una referencia teórica distinta esté presente y cada vez tenga más fuerza, haya más goce y más gente hablando sobre esto”.

Notas de la investigadora:

Por un lado me sentía muy emocionada, porque las palabras de la Experta2, me reconfortaban respecto a situaciones que enfrenté al decidir la temática de mi tesis y como lo fui afrontando ya que parecía un tema desconocido para el profesorado de la facultad incluso, hubo comentarios, como si el tema se refería a indígenas o

comunidades, cosas que veían como diferentes, por otro representaba un reto la elaboración de la tesis ya que podía adivinar que estaba en el camino correcto, y explorar y cultivar en esta temática respecto al paradigma intercultural en la educación superior.

5.120 Categoría 3: Concepciones alejadas del enfoque intercultural

La categoría sobre las concepciones alejadas del enfoque intercultural se relaciona con el cómo poner mayor distancia sobre algo, que en este caso es lo que saben o no, acerca del enfoque intercultural.

La lectura que podemos hacer de esta categoría de análisis es respecto a la falta de acercamiento y conocimiento del profesorado, en torno al enfoque intercultural lo cual trae como consecuencia que se genere desinformación.

Subcategoría 5.121 Barreras en la comunicación

Las barreras en la comunicación se entienden como un obstáculo o todos aquellos factores que impiden la comunicación, deformando el mensaje original e impide los espacios de encuentro y diálogo así como las alianzas entre seres y saberes que debieran darse entre los y las académicas.

Profesorado:

Para lograr un mejor análisis y comprensión de las concepciones del profesorado, que mencionaron desconocer el enfoque intercultural, se organizaron en dos subcategorías, se detallan las concepciones de algunos de ellos;

Maestro Jubh: soy una persona que no sigo el programa, desde el primer día del curso les explico un decálogo de reglas de comportamiento, (que no tengo a la mano) pero que es muy interesante, donde dice cuáles son las reglas en el grupo, por ejemplo; se tiene que hablar de forma personal, nunca diciendo, como dijo el

otro, no entramos en controversias, es decir esta es tu opinión y esta es la mía, podemos ser convergentes o divergentes pero eso no importa, en la materia de valores manejamos aparte la ética, respeto hacia los demás, el compromiso social, compromiso profesional y eso hace que los alumnos tengan una mentalidad de apertura y de respeto hacia él y los otros, principalmente al interior del grupo.

Cuando le pregunté al maestro respecto al decálogo que menciono, y que utiliza al interior del grupo, si lo compartía con la academia o era solamente de su uso exclusivo, la respuesta fue la siguiente:

Jubh: *No lo comparto, porque la academia no lo acepta, donde yo siento que hay discriminación en esta facultad, es en los docentes, pero pocas personas lo pueden ver, porque no tienen formación terapéutica y si podría compartir el decálogo, pero aquí en la facultad no lo aceptan, no hay buenas relaciones, por tanto tampoco comunicación.*

Subcategoría 5.1.2.2 Apatía

En cuanto a la subcategoría de apatía en las actividades vinculadas a lo intercultural, se entienden como un estado de desinterés y falta de motivación o entusiasmo en que se encuentra una persona, las concepciones del profesorado apuntan por un lado a que no hay apatía, por el otro a que no perciben que el estudiantado de Pedagogía muestre apatía.

Sin embargo, tal vez en la forma en que las y los académicos plantean sus prácticas pedagógicas pudiera verse desinterés, o tal vez falta de comunicación al interior de los grupos colegiados, las respuestas se presentan a continuación:

Dlam: *Fíjate que yo creo que no hay apatía, porque si hay otras experiencias educativas donde realizan actividades y abordan contenidos relacionados con la educación intercultural, porque también hacen varias cosas, construyen, trabajan con otras personas, no sé en qué grado desafortunadamente, porque ahí es donde entra el ejemplo de que ni entre nosotros mismos estamos totalmente comunicados.*

Llama la atención la opinión de otra maestra que tiene como característica particular que su formación inicial es Psicología y digo que particular, porque un dato curioso en la facultad de Pedagogía es que en un ochenta por ciento, el profesorado es de origen pedagogo o pedagoga de la misma universidad veracruzana, por eso considero que la mirada de esta maestra, es distinta o matizada por su formación profesional.

La maestra mencionó:

***Cale:** Pues, apatía en las actividades, creo que puede darse en la forma de plantear las propuestas, a veces como el deber ser, muchas veces pues crea sus resistencias y se cae mejor en seguir el esquema general, me refiero al modelo educativo, entonces las prácticas son solo intentos o se mantienen, entonces no hay cambios significativos en ciertos aspectos y por lo demás pues claro que también tomo en cuenta la visión de los estudiantes en cuanto a lo problemático de los horarios, y de los maestros (ríe), los horarios, que a veces son discontinuos y que esto pues afecta, no, pero creo que el cuestionamiento, esa noción de que es necesario replantear las prácticas educativas sin duda que es oportuna”.*

Subcategoría 5.1.2.3 Ausencia para el trabajo colaborativo

Con respecto a la ausencia para el trabajo colaborativo, se muestran las concepciones del profesorado respecto a las manifestaciones del alumnado, aquí es sobresaliente recuperar la opinión de la maestra Gisp, quien comparte, “tengo claridad que cuando el estudiantado llega al aula es diverso” y que es ella, quién invita a las y los jóvenes a intentar trabajar por equipos con sus compañeros, aun cuando no se conozcan.

Profesorado:

Respecto al trabajo colaborativo y la falta de disposición del estudiantado son escenas que repetidamente se tienen dentro del aula y que tendrán que afrontar en su vida personal y profesional en la que no podrán estar eligiendo a las personas, pero sí pueden desarrollar su capacidad de tolerancia, de negociación para lograr un trabajo colaborativo y del manejo que le han dado en algunos momentos.

La maestra compartió su experiencia dentro de las aulas y señaló:

Gisp:...cuando llegan al aula, pues vienen revueltitos y dice la maestra pues aquí yo no sé verdad, van a trabajar y tiene que ser en equipo, muchos dicen no estar dispuestos y entonces les señalo, que allá afuera, nadie los va a dejar elegir, les digo se agrupan y formen equipos, aquí sí, pues ni modo, pero luego son unos problemas, que han terminado gritándose, insultándose feo, dejando un trabajo votado, desertando de la experiencia educativa, enojados con el profesor.

Otra opinión interesante es de una maestra quien nos comparte que considera un imperativo que el discurso de los y las docentes sea congruente con las acciones que realizan al interior del aula, situación que se refleja en el hecho de que muchos de los compañeros mencionan que trabajan los valores de respeto, democracia, solidaridad.

Sin embargo las actividades y su actividad profesional reflejan una contradicción:

Carm:...teóricamente lo dice nuestro programa y creo que a lo mejor algunos docentes si transversalizamos contenidos y actividades relacionadas con el enfoque intercultural, pero cada quien desde como entendemos la interculturalidad, considero que muchos compañeros no encuentran como transversalizar esos contenidos a sus experiencias educativas, y bueno también la mayoría de las veces quedan plasmadas en el discurso, que suena muy bien, pero que ya en la práctica a veces, o no encontramos esas estrategias, y nos limitamos y no se llevan a las prácticas que se desarrollan”.

Notas de la investigadora:

Lo que observé es que los que pertenecen al área terminal de Desarrollo Comunitario, o que han tenido acceso a cursos relacionados con el enfoque intercultural, tienen un mejor manejo de lenguaje en torno a la educación intercultural. Esta situación favorece en el profesorado, reconocer las barreras que se generan y obstaculizan los aprendizajes del alumnado, resulta más fácil identificar, situaciones de falta de disposición o apertura.

Profesorado:

El profesorado reconoce todos aquellos factores que impiden la comunicación, deformando el mensaje original e impide los espacios de encuentro y diálogo así como las alianzas entre seres y saberes, convirtiéndose en una barrera más para la interacción en la construcción de saberes.

Una respuesta ante esta situación la comparte la siguiente maestra:

Diam:*...considero que todas las academias y vuelvo al principio, necesitamos comunicarnos más, sobre todo cuando nuestro plan de estudios está basado en esa transversalidad nos quedamos cortos y te repito lo que necesitamos es manejar en todo nuestro mapa curricular la interculturalidad, como que fuera más fuerte, no.*

5.2. Eje 2: La comunicación e interacción, afectiva o discriminativa

El análisis de este eje sobre la comunicación e interacción afectiva o discriminativa tiene que ver directamente con la pregunta guía sobre *¿Qué concepciones referidas a lo intercultural propician la comunicación afectiva o discriminación en el contexto universitario?* referidas al enfoque intercultural, la comunicación e interacción que se da o no, al interior del contexto universitario, para ello me di a la tarea de llevar registros, notas de los tonos de voz y la emoción que impregnaba las palabras de las y los entrevistados.

Cuando les pregunté si conocían o habían vivenciado algo relacionado con la discriminación, entendida como una situación donde en ocasiones dan lugar acciones que propician la comunicación afectiva entre los miembros del grupo o la discriminación, donde evidentemente no se respeten los derechos humanos, de forma individual o grupal de las personas, que en su caso podrían ser los mismos entrevistados, para desmenuzar el análisis estas acciones se recogieron en la siguiente tabla.

Tabla 5.2.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría método lógica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as y autoridades	Notas de la Investigadora
2.- Enfoque intercultural y la comunicación en el contexto universitario.	La comunicación e interacción, afectiva o discriminación	La diversidad puede generar cosas, dicen los estudiantes como se le ocurrió a la maestra, juntar a la más fresa con la más naca, así se expresan, y a lo mejor fue coincidencia. (M-Gisp) Hay una visión de cierta apertura pero sin duda, abordando de forma más aguda esto, se pudieran reflejar actitudes, valores que no comulgan con una visión incluyente y debería trabajarse en ese sentido. (M-Cale)	Muchos de nuestros papás cada día que pasa le dicen a las hijas “ya salte de la escuela, no estudies, si tú eres mujer. (Gpo-Focal-1) Mi mamá me dice a veces “para que estas estudiando, si al rato te vas a casar y ni lo que estoy gastando, y hay que venir todos los días a la escuela cargando ese costal, porque no tienes la confianza ni de tu familia”. (Gpo-Focal-2)	Me gustaría que hubiéramos erradicado el racismo y la discriminación estudiantes, que no solo estudiaran, sino que pudieran hacer de su vida universitaria, una realización integral. (Dr. Mac). Los jóvenes buscan un sentido a su quehacer, valoran y revaloran su escolarización, escriben o re escriben su propia historia y construyen día a día su identidad de jóvenes (Zemelman, citado en Franco, 2010)	Pienso que los jóvenes se encuentran en una lucha constante, por ser aceptados y sentirse parte de los nuevos grupos en su vida universitaria, la sufren y se percibe de manera latente. Hay discriminación entre estudiantes, con palabras como <i>nacos</i> , como dice la maestra por su lengua materna, que en la mayoría son lenguas indígenas, y a los urbanos <i>fresas</i> por estereotipos, de los medios, de comunicación.

En la tabla 5.2, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes y se comparten algunas de las respuestas que dieron.

En el análisis de las concepciones que el profesorado ha construido encontré que hay distintas formas y acciones que propician la comunicación afectiva o la discriminación ya sea por: raza, lengua, género, edad, religión, discapacidad, situación económica y prestigio académico, no quiero decir que sean las únicas, seguro hay otras, pero me enfoque en la tesis doctoral a revisar estas.

5.200 Categoría: Acciones que propician la comunicación afectiva o discriminación

Entendida como el tratamiento desfavorable o injusto que recibe una persona o grupo de personas, en razón de su raza u origen étnico, lengua, género, costumbres, edad, sexo, color de piel, religión, situación económica, prestigio académico, lugar de nacimiento, discapacidad física o mental, la discriminación se refiere al acto de hacer una distinción o segregación que atenta contra la igualdad de los seres humanos, o cuando un grupo humano se ve sometido a un trato diferente que le impide acceder a ciertos ámbitos o que sobre lleva participar con ellos en condiciones ventajosas.

Retomo las palabras señaladas con anterioridad de Abdallah-Pretceille (2006) ya que las considero una invitación a reflexionar en torno a ser observador, para poder aprender a ver, a escuchar, a estar atento al otro, pero desde una perspectiva de reconocer la diversidad como algo natural y no de diferencias, comprender el trabajo en el acto de educar en y para la diversidad donde convergen las diferencias, reconociéndonos como diversos: “No se puede comprender al otro fuera de una comunicación y de un intercambio”.

En palabras de esta autora, debemos estar atentos principalmente al conocimiento, a la apertura del profesorado y no se puede comprender ni entender al otro cuando no estamos abiertos a los distintos canales de comunicación, desde una perspectiva de diversidad, es decir, trabajar con las diferencias y no con los diferentes.

Subcategoría 5.2.1.0 Comunicación afectiva o discriminación por racismo

Se hace necesario en las subcategorías definir, qué se entiende en cada una de ellas, por ejemplo, en la subcategoría sobre la comunicación afectiva o discriminación por racismo, de acuerdo a la guía de conocimientos sobre educación intercultural, la raza no es un criterio para clasificar a nadie porque no existe.

Las razas sirven para clasificar los fenotipos. Es un concepto, que a pesar de la frecuencia con la que aparece en las bibliografías y en la vida cotidiana, hemos de desestimarlos en el ámbito educativo por sus connotaciones asociadas, a veces peyorativas, para establecer patrones jerárquicos de relaciones inscritas en modelos de superioridad e inferioridad.

Notas de la investigadora:

En las respuestas y el discurso la maestra Gisp, hace referencia al término raza en repetidas ocasiones, pero en ninguna de forma discriminativa, sino al contrario reconociendo que la raza humana es una sola y que por lo tanto todos somos sujetos de tener las mismas oportunidades y los mismos derechos”.

Las clasificaciones tradicionales forman parte de una visión basada en características biológicas que no resulta válida en las aulas y que puede derivar en situaciones discriminatorias, a veces de manera inconsciente. Por tanto, considero necesario hacer una breve definición de las formas en que puede manifestarse la discriminación, desde la óptica de lo intercultural veamos lo que nos dijeron.

Profesorado:

En cada una de las subcategorías las respuestas fueron variadas, se colocan ejemplos de las respuestas de sus concepciones que compartieron por ejemplo la maestra Gisp:

... o sea, si puede esta diversidad generar cosas no, y luego los comentarios también de los propios estudiantes, pero finalmente las experiencias de vida, la forma de hablar, los gustos y todo cuando tu pones es tan diverso o tan diferente en un mismo espacio, pues a veces no encaja tan bien, y hay quienes dicen no pues no me importa, yo hago el trabajo y ya, no vine hacer amigos, así que solo de mientras, pero hay quien se apasiona. Y de plano hasta se cambia de equipo, si puede... Si puede, claro.

Notas de la investigadora:

Considero a partir de mi valoración personal, que la discriminación, si se da, al interior de la facultad solo que, resulta difícil reconocerlo, los jóvenes traen consigo distintas formas de ser y de actuar tonalidades en su voz, de su entorno familiar sobretodo de los contextos rurales de donde regularmente viene el estudiantado, con una diversidad multilingüe, que debería ser una cualidad y característica del Estado de Veracruz”.

Subcategoría 5.2.2.0 Comunicación afectiva o discriminación por lengua

La subcategoría comunicación afectiva o discriminación por lengua se define como la variedad lingüística, característica de ciertos hablantes o de ciertas situaciones. En las respuestas del profesorado, de manera muy general se menciona el reconocimiento de que el estudiantado de pedagogía, cuenta con distintas lenguas que se presentan en el habla tanto del profesorado como del estudiantado.

Profesorado:

En este reconocimiento de las lenguas maternas, mi apreciación en este sentido es que ésta situación permanece de manera latente, pero a la vez la niegan de forma insistente por ejemplo una maestra comentó al respecto:

Cale: *Pues bajo los marcos del aula, de las relaciones que se dan en el trabajo educativo, aquí en la Veracruzana se conjuntan alumnos por lo menos de distintas regiones, lenguas, costumbres...*

Al respecto de la lengua, las concepciones del profesorado en torno a sus respuestas fueron pocas, ya que, al irse naturalizando las distintas lenguas, como todo lo que no se ve, no es algo que deba atenderse, sin embargo, considero que lo que mencionan las maestras Cale y Gisp acerca de que en la facultad, en apariencia, hay una visión apertura, quizás pudiese abordarlo para detectar actitudes, valores que nada tiene que ver con una educación incluyente.

Respecto a las lenguas que habla el estudiantado, la Universidad sí atiende esta situación ya que en la facultad se propicia, a través de los proyectos de investigación, que realicen investigaciones que tengan que ver con su propio contexto y lengua materna.

La maestra Gisp externó, respecto a las lenguas, lo siguiente:

Gisp: *...respecto a las lenguas en el marco de UVI y las casas de la universidad, nosotros hemos tenido aquí estudiantes, que todavía conservan su lengua nativa y que han hecho estudios e investigaciones sobre su propio contexto de origen.*

Notas de la Investigadora:

Por mi experiencia en la clase de proyecto de investigación educativa, de la cual soy maestra titular en la facultad, me ha tocado observar las dificultades que afrontan

los estudiantes tanto en su expresión verbal y no verbal. Otra dificultad que he observado son los usos del lenguaje, en las formas de expresar y escribir, y más grave, cuando intentan concretar una problemática educativa a un proyecto de investigación, pareciera que no encuentran las palabras, no saben cómo plasmar sus ideas para precisar que es lo quieren investigar”.

Un dato importante es que de las 68 lenguas indígenas que hay en México, 14 se hablan en el estado de Veracruz, considerado un estado con una gran riqueza cultural, étnica y natural. Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Veracruz de Ignacio De la Llave según el Instituto Nacional de Estudios de Geografía e Informática (INEGI, 2010) son el Náhuatl (355,785 hablantes), Totonaca (120,810 hablantes), Huasteco (52,660 hablantes) y Popoluca (40,796 hablantes).

Por otro lado, en una publicación de la Agencia Quadratín 2014.DR. Xalapa, Ver., 21 de febrero de 2015 se menciona. En el país existen 68 lenguas indígenas, de las cuales, 14 se hablan en Veracruz, según lo informa la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas. Las lenguas maternas que se siguen practicando en el estado son: Huasteco, Popoluca, Mixe, Zoque, Chinanteco, Zapoteco, Mazateco, Mixteco, Otomí, Totonaca, Tepehua, Náhuatl de la Huasteca, Náhuatl de la Sierra de Zongolica, Nahua del Sur.

Subcategoría 5.2.3.0 Comunicación afectiva o discriminación por género.

Pasando a la subcategoría de comunicación afectiva o discriminación por género, definido como una forma de desigualdad, por lo que los estudios de género serían por inherencia un análisis de las relaciones de poder asimétrico, asumiendo la consideración que el género permea todos los procesos de las relaciones personales, sociales, económicas, políticas y cotidianas, teniendo presente que las diferencias de género se utilizan habitualmente para justificar la desigualdad entre mujeres y hombres apelando al aspecto biológico, que por esa lógica cultural existen diferentes opresiones y restricciones sociales basadas en la apariencia de lo que implica ser mujer o ser hombre.

Notas de la investigadora:

Pienso que poco a poco iba construyendo y viendo de forma distinta a cada uno de los y las entrevistadas, es decir las conocía pero en el terreno profesional, habíamos compartido momentos pero sólo en cuestiones de trabajo, entonces cuando se mostraban emotivos en sus respuestas, e incluso aludía a la edad, por la antigüedad en el trabajo o que iban de salida, me sentía un poco extraña, un poco sin saber que decir...

Ante esto cuando les pregunté si habían presentado o experimentado actos de discriminación por cuestiones de género, las concepciones del profesorado reflejan que son muchas las veces que los y las académicas hacen referencia a estos aspectos, enfatizan que las preferencias sexuales de las y los jóvenes deben trabajarse cada día más, ya que muchos a pesar de manifestar que no les causa ningún problema, en las acciones siguen rechazando a los y las jóvenes que manifiestan preferencias por personas de su mismo sexo.

Profesorado:

Un aspecto por el que repetidamente discriminan es por género, ser mujer universitaria, para muchos sigue causando resistencias, si a eso se agrega, el color de la piel y de origen indígena o humilde, sigue siendo un problema en un proceso de inclusión y aceptación a la vida universitaria, nos comparten haber notado la discriminación abiertamente.

Tera...*tenemos que estar ya trabajando en esto de los derechos humanos, porque en el programa solo está como los derechos humanos que marca la ONU y que son treinta, pero no hay en la actualidad los derechos de la gente, que tiene preferencias sexuales diferentes, ya tenemos un listado reconocido y un marco de instituciones internacionales, pero no un marco universitario, los derechos de los jóvenes a la sexualidad, entonces el derecho a ejercer su preferencia, los jóvenes no saben que tienen derechos sexuales y por eso tenemos tantos problemas, entonces esa actitud de derechos que están emergiendo es una necesidad, urgente que deberíamos atender.*

Por ejemplo, la maestra **Gisp** menciona:

... he llegado a conocer algunas problemáticas fuertes de los estudiantes, desde aquel que tiene situaciones familiares muy fuertes, o situaciones económicas graves, de salud, culturales, entonces eso por supuesto que impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra maestra comentó:

Carm: *Sí hay algunos casos, en los que creo, el estudiantado se ha sentido rechazado o discriminado, cuestiones a veces de la preferencia sexual, tal vez que no se les está, dando la oportunidad ¿verdad? [...] este o de la aceptación para, equis grupo o equipo pero bueno eso ya se ve, de manera individual y confidencial...*

Subcategoría 5.2.4.0 Comunicación afectiva o discriminación por costumbres

La subcategoría sobre la comunicación afectiva o discriminación por costumbres, entendida como el conjunto de inclinaciones y de usos que forman el carácter distintivo de una nación o de una persona, como ejemplo de costumbres, son las posadas y ofrendas de día de Muertos, entre otras festividades.

En la investigación, de manera recurrente se insistió en la importancia de generar un clima educativo agradable, es decir que tanto el profesorado, estudiantado y los expertos-as reconozcan su importancia.

Grupo focal

En la familia muchas veces los papás o mamás te señalan, de manera continua, que no vale la pena que seguir estudiando, esto sucede debido a una idea machista que prevalece en algunas familias.

Una de las alumnas compartió que a veces la familia impacta y nos dio un ejemplo: *El papá que cada día que pasa le dice a la hija ya salte de la escuela, porque tú eres mujer, para que estas estudiando, al rato te vas a casar y ni lo que estoy gastando, y hay que venir todos los días a la escuela cargando ese costal, sin la confianza de tu familia.*

De acuerdo con las respuestas, es evidente que actualmente no se cuenta con este contexto y entorno saludable para el desarrollo del enfoque intercultural, existen actividades que se realizan al interior de la facultad pero que tienen que ver más con cuestiones llamadas folclóricas, por mencionar algunas, exposiciones, ferias, celebraciones que hacen por tradición, como es el día de muertos, la semana del estudiante, asistencia a congresos que en verdad no van más allá y se quedan en la superficie de lo que realmente se puede entender como un intercambio de trazos culturales, entre las personas.

Considero que sería recomendable trascender de esas miradas superficiales que suponen que con estas acciones la comunidad pone en contacto las distintas culturas, la propuesta del enfoque intercultural se cristalizaría si se incluyen actividades proactivas, afirmativas, continuas y sistemáticas partiendo desde el diseño curricular, que fortalezcan el trabajo colegiado, el reconocimiento mutuo, generar espacios de diálogo y debate, que tengan como elementos sustanciales el reconocer las diferencias generando confianza en la comunidad universitaria, principalmente entre el estudiantado en sus procesos de aprendizajes y su trayectoria escolar.

Profesorado:

El área de humanidades que es donde se encuentra ubicada la facultad de Pedagogía, regularmente realiza un sinfín de actividades vinculadas a las comunidades, principalmente porque los estudiantes vienen de distintas comunidades aledañas, una maestra compartió:

Gisp:...creo que muchos de los maestros que aquí laboramos, estamos en la conciencia de toda la riqueza cultural que tenemos, entre maestros y sobre todo entre estudiantes, porque pues aquí nos llegan de muchos lugares, de muchas situaciones de vida, económicas, entonces, creo que no es un tema tan nuevo para nosotros, porque hemos tenido que trabajar con él, sin que tuviera ese nombre de intercultural, porque la dinámica de la facultad así es, la mayoría de nuestros estudiantes ni son de Xalapa, ni son de un mismo nivel socio-económico...no tienen las mismas costumbres, ni tienen las mismas oportunidades para acceder a la universidad".

Notas de la investigadora:

*Desde mi punto de vista, cuando escuchaba hablar a la maestra y de igual forma al Dr. Mac, considero tienen claro que el estudiantado está conformado por una diversidad que no solo se refiere al género, lengua o costumbres y sobre todo hacen referencia a las diferentes oportunidades de acceso para llegar a la Universidad. Me llamo la atención lo que me dijo el **Dr. Mac:** ...me gustaría una universidad en la que hubiéramos erradicado el racismo y la discriminación, que pudiera tener comedores y bares, y como en España poderte tomar una chela después de dar clases no, este..." (rie).*

Cabe hacer mención, que hubo subcategorías de las que se registraron respuestas del profesorado con menor frecuencia, sin embargo, se señalan ya que no significa por supuesto, que no sean importantes se definen a continuación.

Subcategoría 5.2.5.0 Comunicación afectiva o discriminación por edad.

La subcategoría comunicación afectiva o discriminación por edad, de acuerdo al diccionario de relaciones interculturales, se le define como un modelo de evaluación relacionado con el desarrollo físico del individuo y con la sucesión de etapas socialmente significativas en las que aquél se manifiesta.

Notas de la investigadora:

Un dato relevante del que me pude percatar, es que aun cuando nadie lo mencionó, estaba presente en las apreciaciones de las maestras y maestros, que pertenecen a una generación que conforma una plantilla con mayoría de edad, casi en un setenta por ciento rebasan los cuarenta años de edad y más de veinte en servicio, algunos incluso podrían jubilarse pero existen factores sociales que se los impiden. Por mencionar el servicio médico que les proporciona la Universidad, que también señalan se les retira al jubilarse y es cuando más lo necesitan, otro dato relevante es que la mayoría de la población docente es del sexo femenino, maestras que han dedicado su vida al ejercicio de la profesión docente y tengo la impresión, temen a la soledad, muchas no tienen hijos o no se casaron, por tanto hicieron de la docencia su vida, al jubilarse no saben que harán”.

Subcategoría 5.2.6.0 Comunicación afectiva o discriminación por religión.

La subcategoría comunicación afectiva o discriminación por religión, entendida como el conjunto de creencias y de prácticas relacionadas con lo que se considera sagrado, curiosamente nadie hizo comentarios en función de la religión, y tampoco insistí, por respeto a los distintos credos y preferencias religiosas.

La subcategoría 5.2.7.0 Comunicación afectiva o discriminación por discapacidad

La subcategoría comunicación afectiva o discriminación por discapacidad se refiere a una persona cuando tiene una deficiencia física o psíquica que la limita para la realización de ciertas actividades.

Esta subcategoría merece mención especial, ya que a pesar de que se difunde que somos una universidad incluyente y que respetamos la diversidad, no tenemos alumnos que presenten alguna discapacidad física, sordomudos, invidentes o alguna otra, siendo incongruentes y contraviniendo este factor fundamental de la educación inclusiva.

Las otras subcategorías de las que también se hizo poca mención son: la subcategoría 5.2.8.0. Comunicación afectiva o discriminación por economía, entendida como la estructura o régimen económico de una organización o de un sistema, y la subcategoría. 5.2.9.0. Comunicación afectiva o discriminación por prestigio se comprende como el reconocimiento o buena fama que se le otorga a una persona o a un centro de educación. A pesar de que es precisamente esta situación una de las detonantes del trabajo investigativo, se hace poca mención y tratan de evadir el tema, considero el hecho como un poco de desconfianza, sobre todo por el temor al uso que pudiera hacer de la información.

Profesorado:

Cuando las preguntas se relacionan directamente con alguna situación personal, entonces canalizaban sus respuestas a lo que veían en el estudiantado, pero de pronto sacaban esas situaciones que habían afrontado de manera privada, y encontraba el momento para salir, los vemos en esas respuestas como algo que muchos tal vez no se atrevían a mencionar.

Por ejemplo, una maestra nos dijo:

Tera: *...como maestra creo que he tenido discriminación, pero no es por género, creo que lo he tenido en lo laboral, si hay discriminación laboral, porque mis condiciones de trabajo como maestra por horas obviamente no son las mismas condiciones de un maestro de tiempo completo, no tengo un cubículo porque no reúno un número de horas, tampoco puedo entrar a PROMEP, no tengo reconocimientos, ni puedo colaborar en un cuerpo académico como titular, todo eso a pesar de tener un doctorado, entonces en ese sentido yo he vivido discriminación laboral.*

A continuación, se detallan las concepciones del profesorado, en algunas de las subcategorías que llamaron mi atención, por las apreciaciones que hacen en torno a cada uno de los aspectos; discriminación, en el contexto escolar y en situaciones

de la vida cotidianas, es decir, desde el ámbito personal de los entrevistados una maestra compartió:

Debo decir que tiene mucha experiencia y años de servicio, por tanto, compartió su experiencia:

Tera:...cuando establezco el encuadre en las aulas, queda como una norma que todos tienen el mismo valor, todos tienen los mismos derechos y tienen las mismas oportunidades independientemente de quienes sean, de donde sean o como sean, establecer acciones tan simples como esa, tú hablas, yo guardo silencio, y te escucho, pero con respeto, tratar de utilizar un lenguaje donde no haya desprecio, discriminación, groserías, son detalles muy sutiles, pero que van creando un clima que favorece la convivencia y sobre todo la apertura, el trabajo y la asimilación de valores, eso lo considero un buen mecanismo.

Cuando pregunte sobre situaciones que se presentan a veces durante el encuadre, si había algunas dificultades relacionadas con la discriminación, racismo, falta de respeto, o cuestiones de desigualdad, percibidas con el estudiantado o incluso con el profesorado, al interior de la facultad de pedagogía, las respuestas fueron variadas un poco cuidadas, quizá por temor, una maestra mencionó

Tera: Si, si, desafortunadamente la discriminación y el prejuicio social es algo que permea las relaciones sociales y a veces es muy obvio, cuando ni siquiera te dirigen una palabra o la mirada, la corporeidad, la distancia, te hace ver algunas cosas, o notas, cómo se comportan los muchachos y en ese sentido, si puedo afirmar que entre ellos discriminan, a veces es muy sutil pero el hecho de decir ya llegó el “gordito”, esa la, “güerita” el diminutivo dicho de esa forma, es despreciativo, y es una manera de estigmatizar a alguien.

Notas de la investigadora:

Cuando se trató el tema de la discriminación, los profesores en sus concepciones compartieron situaciones que afrontan en el día a día y que consideran también

forman parte de la discriminación laboral o personal que se da en la facultad, y que han sentido discriminación de sus compañeras o compañeros y falta de respeto, cuidaban mucho los que decían, sin embargo, compartieron cosas realmente interesantes, supongo por la situación que se atraviesa de falta de diálogo y trabajo colaborativo, al interior de la Fapex.

Al realizar las entrevistas y abordar temas o situaciones difíciles que se presentan a veces durante el trato cotidiano o en algunas de las reuniones del profesorado universitario, pregunté si había algunas situaciones relacionadas con la falta de respeto, desigualdad, mal trato hacia algunas compañeras, o de maestros con el estudiantado y considero, sentían que estaban en terreno peligroso o escurridizo, por tanto demoraban en contestar, sobre todo por la situación que ya reiteradamente he comentado, sobre los problemas tan fuertes por los que atraviesa la facultad de pedagogía, y que dieron pie a querer indagar sobre esta problemática.

Profesorado:

Diam: Huy sí, sí, realmente nos hace falta como maestras trabajar mucho eso, porque a veces tú crees que éstas con la libertad de hacer un comentario y como tal debe de tomarse, no sentirlo como algo personal, y desafortunadamente nos falta trabajar y mucho porque igual, puede alguien decir algo y caemos en que te ríes y eso es parte de estarse burlando, entonces yo siento que nos hace falta mucho la parte del respeto y principalmente el respeto al otro.

En relación a las subcategorías de edad y religión los maestros en sus concepciones lo mencionaron muy poco, por lo que no se muestra de manera significativa y tampoco en las respuestas de las y los entrevistados.

Notas de la investigadora:

Las concepciones del profesorado estaban cargadas de emotividad, de extrañeza y de reflexiones que hacían, tratando de hilvanar su discurso, es decir, pensaban antes de responder, que era lo que decían y la forma como lo decían, en algunas

ocasiones me cuestionaban, como para qué, y me pedían ayudara a formar parte de la construcción de la respuesta, concluyera las frases que no podían completar, sin embargo en la medida de lo posible en lo personal, solo asentía con la cabeza y trataba de motivarlos, para que continuaran con lo que me querían no solo decir, sino transmitir, con responsabilidad, honestidad y emotividad en sus palabras”.

La universidad constituye un espacio de conocimiento de la cultura, pero no sólo de la cultura universitaria, entendida como un campus abierto que brinda oportunidad para todos y todas, dar a conocer las problemáticas sociales, abrir el universo a experiencias de vida, empoderar al estudiantado, fomentar la empatía, ampliar y desarrollar el lenguaje, facilitar la comunicación y con ello hacerse escuchar como participantes activos y con derecho de participar en una comunidad, crear una mayor conciencia de sí y del lugar ocupado en la universidad, ser crítico y tener un posicionamiento social.

Se muestra a continuación la voz del estudiantado respecto a si existen relaciones de respeto entre ellos, las y los maestros.

Estudiantado Grupo Focal:

Se aprecia en las respuestas de los jóvenes, que difiere un mucho de lo que el profesorado compartió y se puede advertir en los comentarios que existen muchas contradicciones al respecto.

Saber escuchar al estudiante genera un ambiente cordial que se reconozca la diversidad cultural dentro del grup,o respetando muy bien tu opinión, sea buena o mala es válida, a partir de ahí, siento que se establece una relación de respeto y da gusto sentirte universitario, pertenecer a la facultad, sin embargo eso no sucede en pedagogía, no digo que en todos los maestros, pero hay maestras que no se miden.

Por lo señalado por los participantes vemos que ser universitario, permite posicionarse como sujetos activos, en el sentido señalado por Zemelman (1995; citado en Franco, 2010) sujetos que buscan un sentido a su quehacer, valoran y revaloran su escolarización, que viven intensamente su trayectoria escolar, que escriben o re escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como jóvenes.

5.3. Eje 3: Actitudes, mitos, creencias y valores de la diversidad cultural

Categoría 5.3.0.0 Actitudes, mitos, creencias y valores ante la diversidad

La categoría actitudes, mitos, creencias y valores ante la diversidad, entendida como el conjunto de acciones producto de una evaluación general, que pueden ser de disposición o negativas, emitidas por personas y basadas en creencias, sentimientos, con tendencias hacia la acción, la forma en que se valoran las diferentes culturas determinará las actitudes, ante la diversidad cultural de otras personas.

Tabla 5.3.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría método lógica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as	Notas de la Investigadora
3.- Actitudes creencias y valores ante la diversidad cultural	Actitudes creencias y valores ante la diversidad cultural en el aula.	Tenemos que trabajar esa tolerancia, esa aceptación por los otros y poder trabajar esto de la <i>interculturalidad</i> entre nosotros, porque si no la trabajamos nosotros, como la llevaremos a los estudiantes”. (M-Diam).	Cuando recién entre a la carrera, no me dejara mentir mi compañera-tuvimos un maestro que, a nosotros por usar pantalón nos decía que éramos machorras. (Gpo-Focal-1) Creo que muchos profesores contribuyen a la discriminación entre las compañeras a través, de sus prácticas,	Cada docente debe poner en juego lo que es, lo que sabe hacer y asumir el reto de aprender a hacer cosas que todavía no sabe hacer, a eso llamo yo enseñar y aprender competencias interculturales generar espacios educativos donde no quede más remedio, que aprender a hacer cosas, que antes uno no hacía. (Exp-2)	Lo que evidentemente es preocupante son las actitudes del profesorado cuando intentan invisibilizar las diferencias culturales como forma de entender la igualdad de oportunidades. Un primer paso, sería reconocer como docentes, que las actitudes atribuidas a

		acogen mejor a sus compañeros que son gay y los varones no. (M-Tera) Faltan herramientas, conocimientos, habilidades, valores relacionados con la visión intercultural, esto sí tendría que incluirse dentro del curriculum y trabajarse como tal (M-Cale)	antipedagógicas, porque dicen una cosa y hacen otras muy distintas, claro no lo reconocen. (Grupo Focal-2)		estereotipos impiden alcanzar una relación de convivencia y respeto con el estudiantado

En la tabla 5.3, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes y se comparten algunas de las respuestas que dieron.

Ante la pregunta guía de este eje: *¿Cuáles son las actitudes creencias y valores del personal académico ante la diversidad cultural?* consideré necesario precisar a qué me refiero cuando hablo de actitudes del profesorado ante la diversidad humana, actitudes, creencias y valores que han ido construyendo, concepciones sobre diversidad cultural y el enfoque intercultural en la educación.

Se puede apreciar que cuando se hace referencia a las actitudes, creencias y valores ante la diversidad cultural, el discurso es que todos respetan los derechos humanos de los jóvenes, pero las respuestas de los estudiantes es que son contradictorios, que dicen una cosa y hacen otra.

Subcategoría: 5.3.1.0 Mitos, creencias y valores entendidos como actitudes que asume el profesorado ante la diversidad cultural, 5.3.1.1 Actitudes de diálogo y 5.3.1.3 Actitudes de disposición

La subcategoría mitos, creencias y valores entendidos como actitudes que asume el profesorado ante la diversidad cultural, entendiendo los valores como principios morales, ideológicos o de otro tipo que guían el comportamiento personal, y las creencias como el conjunto de ideas que se tienen sobre algo.

Quedando las subcategorías actitudes de diálogo y actitudes de disposición, uno de los maestros señaló, que la actitud de disposición se observaba en la actualización, e innovación del profesorado y que la práctica docente es distinta ya que cada docente la vive de forma diferente, se detalla a continuación algunos ejemplos de las respuestas del profesorado en los casos en los que se refirieron a ellas de manera concreta.

Profesorado:

Cuando se les preguntó si consideraban actitudes de disposición, de diálogo para con los compañeros y compañeras, así como las relaciones con los jóvenes algunos dieron algunas respuestas, que, si tenían que ver, pero no precisamente con sus actitudes para con el estudiantado, considero era más fácil hablar de las relaciones que se tejen o no, con las compañeras y compañeros profesores de la facultad.

Por ejemplo, el siguiente maestro dice:

Jahm creo que la disposición se ve en el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualización e innovación del maestro llámese anual, semestral, es muy importante y hablando de nuestra carrera el aspecto teórico, epistemológico, axiológico hasta el tutorial, porque es el eje por el cual todos los estudiantes pasan. De igual forma la práctica docente que vive es diferente en cada experiencia educativa, en cada salón.

Otra respuesta al hablar de actitudes de disposición, nos compartió una maestra:

Diam:*...actitudes de disposición y de diálogo por los derechos humanos, sería fabuloso, entre los maestros, porque tú sabes que tenemos mucha diversidad desde el género, que en la facultad somos más mujeres que varones, igual con nuestros estudiantes, respecto al género pues hay ciertas preferencias y todos venimos de familias diferentes, culturas diferentes.*

Aquí me parece fundamental reconocer que la subcategoría 5.3.1.2 Actitudes de empatía, las cuales asume el profesorado son de vital importancia en el trato con el estudiantado, ya que esa relación que se establece durante el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental, sin embargo, muchos profesores, hacen como que promueven valores y muchos estudiantes hacen como que siguen las indicaciones, pero las verdades que emiten al respecto son contrastantes.

Profesorado:

Tera: ...creo soy empática, cuando percibo que puede haber un conflicto más serio, como docente que convives cotidianamente los vas conociendo, si alguien de plano te dice yo con fulano de tal no quiero trabajar, trato que se respeten o sea, es decir, no forzó a nadie a trabajar con otra persona, menos si ya ha habido un conflicto previo fuerte, los empujo un poco, pero también tengo cuidado de no abundar en los conflictos, las temáticas a veces nos permiten trabajar esta parte de la diversidad humana, diversidad cultural, interculturalidad y también se pueden ver en la escuela.

Otro maestro comentó, respecto a la empatía, como lo maneja dentro del salón de clases y que además considera que debe haber cierta experiencia en el profesorado que incursiona a nivel profesional, sobre todo apunta a la seguridad que debe mostrar en el aula.

El maestro **Jahm** menciona:

Entonces los aportes, la empatía que uno hace como profesor son muy importantes, tienen mucho que ver desde luego que haya experiencia docente universitaria al menos no sé, si uno o dos años, pero que haya experiencia para que el maestro se sienta plenamente seguro, confiado y consolidado, también los conocimientos y habilidades prácticas en las diferentes experiencias, en mi caso bueno tiene que ver mucho con lo informático, en esta nueva reforma curricular, actualizarnos y capacitarnos lo considero un deber y obligación moral del personal.

De igual forma una aportación sobre la importancia de la empatía que debe sentir el maestro para que pueda ser un apoyo con el estudiantado y además se sientan escuchados.

Otro aspecto que mencionó el maestro **Jubh fue:**

Un maestro que no es empático no puede ayudar, por ejemplo, ves a un alumno inseguro o con baja autoestima, le pides que se ponga bien ¿cómo le exiges que exponga bien? cuando está temblando, y él no sabe porque tiembla...y sus derechos humanos. Entonces tenemos que ver ¿Por qué? ¿Qué está sintiendo? ¿Qué está pasando dentro de él? ¿Quién le dijo que no podía? y se van resolviendo esas cosas, manejo tres elementos: conocimiento, razonamiento y sentimiento, así vas formando un ser de manera integral.

Subcategoría 5.3.1.4. Actitudes de negociación y subcategoría 5.3.1.5 Actitudes de respeto e igualdad

En relación a las subcategorías actitudes de negociación y actitudes de respeto e igualdad, se revisaron las concepciones de los entrevistados y encontramos en algunas de sus respuestas, que hay disposición para comprender la diversidad cultural, entendida como una característica de todos los grupos.

Profesorado:

La opinión de un maestro fue:

Jahm: ...nosotros como la dependencia de pedagogía vemos, todos los programas educativos anuales, PIFIS,PAFIS, tenemos que incorporar estrategias de acuerdo a los ejes rectores que hablan de desarrollo sustentable, promover la educación intercultural, todos eso aspectos están inmiscuidos para favorecer a los estudiantes, que vienen de comunidades, pueblos indígenas, en rubros de la atención a las trayectorias y la atención integral a estudiantes”

La maestra Tera opinó:

creo que como docente puedes hacer una reflexión con ellos, intentar sensibilizarlos, para una toma de conciencia de la carga que tienen las palabras, no porque te diga “flaquita”, “güerita”, “gordito”, porque suena cariñoso no lleva una carga despreciativa... Las cuestiones por género también ocasionalmente se dan, y lo vemos más de los varones hacia las mujeres, ellos siguen teniendo ese rechazo, ese recelo, una como docente tiene que empezar a sensibilizarlos porque finalmente todos somos discriminadores, pero también somos discriminados.

Notas de la investigadora:

Considero que el profesorado contribuye a la discriminación del estudiantado a través de muchas de sus prácticas, que pueden ser explícitas o implícitas. Pienso que obedecen a una estructura «oficial» que refleja los valores, creencias y visiones del mundo de la cultura general, sin considerar en muchas de las situaciones la diversidad cultural de los estudiantes que vienen de distintas comunidades y distintas oportunidades de acceso a la formación universitaria.

Respecto a la actitud de fomentar el respeto, de crear sinergias, trabajo colaborativo, que los estudiantes se sientan escuchados, que sientan que lo que dicen tiene realmente importancia, *que son tomados en cuenta*, que hay un proceso de empatía y se reconocen los derechos humanos, principalmente abona en su estilo y formación profesional.

Profesorado:

Por supuesto que cuando las creencias y valores del profesorado tienen muy en cuenta el respeto la solidaridad y la forma de relacionarse con el estudiantado, esto deriva en actitudes futuras como docentes que reflexionan, analizan, y critican constructivamente el ejercicio de su práctica profesional.

Por ejemplo, un maestro nos compartió:

Jubh:*...considero que una metodología que debería trabajarse en todas las experiencias educativas, es el auto-conocimiento, para que el estudiante sepa quién es, porque tanto en el área administrativa como en la filosófica o psicológica, conoces los recursos que tienes para abordar la vida, pero si el profesor no se conoce, le estás diciendo al alumno que haga así, que resuelva así, cuando no tienes elementos.*

Subcategoría 5.3.2.0 Actitudes negativas

La subcategoría de actitudes negativas del profesorado se refiere a una persona que recurre a ver el lado más desfavorable de las cosas y las respuestas que se obtuvieron en torno a estas, que pudieran presentarse en las interacciones con los académicos y académicas de la facultad, de igual forma con el estudiantado.

Estas se dividen para efectos de aclaración y precisión en dos subcategorías más: la de actitudes con prejuicios y la de actitudes atribuidas de estereotipos

Subcategoría 5.3.2.1 Actitudes con prejuicios hacia los demás

Las actitudes con prejuicios hacia los demás, de acuerdo al diccionario de relaciones interculturales, definen al prejuicio como una idea negativa acerca de una persona que ni siquiera conoces o nunca han tenido relación.

La mayoría de los prejuicios étnicos se tienen sin haber contactado con el otro; se forman a través de lo que el resto opina, es decir la influencia social. Por otro lado, se detallan otras actitudes negativas, que son consecuencia de los prejuicios que puede tener una persona, lo que tiene que ver con la siguiente subcategoría.

Subcategoría 5.3.2.2 Actitudes atribuidas de estereotipos

Las actitudes atribuidas de estereotipos se consideran como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad.

Llaman la atención las concepciones del profesorado, en cuanto a los prejuicios, conductas y estereotipos, por ejemplo, cuando les pregunté si en el trato con el alumnado de características tan diversas habían detectado alguna dificultad para establecer relaciones intra e intergrupales, generada por esas distintas opiniones, estilos, formas de ser, de pensar, de actuar de convivir comentaron lo que menciono a continuación.

Profesorado:

Las respuestas que nos comparten son detalles como los que esta maestra que explica, precisamente a partir de lo que le enseñaron, toma decisiones y pautas de actuación dentro del aula.

Nos dice la maestra **Gisp:**

...(ríe) bueno yo, siempre les digo, "a lo mejor voy a sonar chismosa, y si lo soy, pero necesito saber quiénes son, pero siempre buscando la equidad", eso les digo, aunque con uno me lleve muy bien, porque es más abierto, más dinámico, empatizamos mejor y aquel es más calladito, nada más me dice hola, no quiere decir que a ti, te voy a dar mayores oportunidades y a él no, soy de las que todavía con la formación de mi abuela, todos coludos o todos rabones, o sea si tú me pides una prórroga porque nos llevamos bien, le digo si como no, haber permíteme oigan, nos están pidiendo una prórroga alguien más está de acuerdo, o alguien más la necesita. Si, sí, sí..., para que no se sientan.

Por otro lado, y también muy significativo fue lo que nos comparte la maestra que tiene como formación inicial la Psicología, que en gran medida con esto acompaña el diagnóstico que hace de los comportamientos de los jóvenes, considero de manera inevitable.

Dijeron cosas como estas:

Cale:...*en mi experiencia, noto en los estudiantes de pedagogía cierta actitud, cierta visión en la gran mayoría de reconocimiento y respeto a la diversidad, creo esto es una cualidad, que más que dársele a la formación en la facultad, encuentro un rasgo que les es característico, si esa actitud de apertura, pienso que tiene que ver con la misión, la comprensión de la educación que es incluyente en principio o que tendría que serlo, y me parece que los jóvenes son sensibles a esta intención que de algún modo tienen esta tendencia a ser, pues incluyentes. Con esto no quiero decir que haya un total dominio Teórico-Conceptual, pero en la carrera, en alguna de sus áreas principalmente se tocan estos temas.*

En estas concepciones de las maestra principalmente encontramos que la actitud que asumen en el trato con el estudiantado es de vital importancia y que refleja claramente que están acompañados esos discursos con sus referentes y construcciones mentales que se dan a partir de las interacciones, en las relaciones sociales y que se tejen en los distintos ámbitos de la vida y en la cotidianeidad.

Estudiantado Grupo Focal:

Se puede observar, en lo que mencionan las estudiantes, que a pesar de que el profesorado menciona que respeta la diversidad humana, las acciones y las prácticas de algunos maestros siguen asumiendo actitudes atribuidas a estereotipos, o cuestiones machistas, derivadas de la formación patriarcal heredada por generaciones.

Cuando recién entre a la carrera en primer semestre, nos decía que éramos machorras y todo el rollo a favor de los hombres y en su clase siempre estuvo presente el machismo, no disimulaba que no quería a las mujeres

Por otro lado, necesario sería reconocer que no existen recetas mágicas que se puedan ir compartiendo para actuar dentro y fuera del aula, ya que el factor más importante es tener en cuenta al estudiantado diverso por naturaleza y que tiene reacciones distintas ante ciertas situaciones y que dependen en gran medida de los referentes culturales previos, que el profesorado debe conocer en primera instancia, ya que de otra manera, difícilmente se pondrían alcanzar relaciones, interacciones y una comunicación asertiva.

5.4. Eje 4: Lo intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas

En lo que se refiere a lo intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo, se considera una cuestión necesaria del profesorado, en sus distintos niveles, analizar, evaluar y comprender las formas que se desarrollan para poder tender puentes entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Educación es formar y transformar un sujeto que conoce, que desarrolla sus habilidades, actitudes y destrezas para la toma de decisiones en contextos específicos y de forma asertiva, decisiones que en muchos de los casos llevan al estudiantado a alcanzar o no, un proyecto de vida. Para efectos del análisis se presentan y desglosan de forma detallada a continuación.

Tabla 5.4.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría metodo lógica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as	Notas de la Investigadora
4.- Lo intercultural como mirada de las prácticas pedagógicas	Prácticas pedagógicas referidas al enfoque educativo intercultural	Creo que la interculturalidad debe de integrar a todos, a través de la democracia, del respeto, de la tolerancia y aceptación y creo que la comunicación es la base. (M-Diam) La comunicación, apertura al dialogo desafortunadamente a veces, no se los permitimos a los estudiantes y entre nosotros como compañeros, es muy difícil también que se dé, en eso tendríamos que trabajar más. (M-Diam)	Algunos maestros no saben de dónde eres, por ejemplo yo, soy foránea y debo viajar diario, algunos maestros no lo saben, otros no se aprenden ni los nombres y creo deberían ir más allá de lo que ven	Lo mejor que podemos hacer en educación, no es definir las competencias de una forma abstracta o fuera de las personas, sino plantear situaciones reales. (Experta-2)	Haciendo énfasis en lo que señala el Dr. Dietz, respecto a que ninguna reforma educativa puede funcionar sino surge de la base trabajadora que al final del día, es quién decide si la opera o no en su trabajo cotidiano.

En la tabla 5.4, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes y se comparten algunas de las respuestas que dieron.

Como se puede observar en las respuestas que aquí se presentan, el profesorado universitario reconoce muchos de los valores y principios del enfoque intercultural, pero cuesta trabajo reconocerlo en su práctica docente. Cuando les pregunté directamente ¿Cuáles son las concepciones de prácticas pedagógicas, que el profesorado universitario considera, que se ajustan o no, al enfoque intercultural? y si me podían compartir, cómo eran las prácticas pedagógicas que habitualmente

desarrollaban en su trabajo con los alumnos, y sobretodo vinculadas con la diversidad cultural se puede apreciar que contestaron un poco de todo, pero nada que se pudieran concretar en el presente de las aulas, esta pregunta dio paso, a esta categoría.

5.4.0.0. Categoría: Prácticas pedagógicas interculturales

Entendidas como el conjunto de estrategias, planteamientos de las directrices a seguir en cada una de las fases del proceso de enseñanza aprendizaje, que permiten el intercambio de saberes, el aprendizaje mutuo entre el profesorado y el estudiantado, así como, la comprensión de la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales de los distintos actores sociales, recuperando el consenso desde las diferencias.

Esta categoría se dividió en nueve subcategorías de análisis que son: intercambio de saberes y experiencias, los aprendizajes mutuos, comunicación afectiva, consenso desde las diferencias, el diálogo y el debate ante el conflicto, cooperación y convivencia armónica, la confianza, reflexiones sobre su propia cultura y la de los demás, y para finalizar la subcategoría comprender la realidad desde diversas ópticas socioculturales.

Profesorado:

Los discursos fueron múltiples, pero sobre todo la subcategoría: intercambio de saberes y experiencias, que resultó ser la más comentada por ellas, se muestran ejemplos:

Dlam: *Híjole, fíjate que a lo mejor lo comprendo mal porque considero que puedes darle muchas interpretaciones, cada uno de mis compañeros, lo vamos a encontrar con una diversidad tremenda. No querer cambiar al otro sino aceptarlo aquí es un poco así como con tu pareja, te acepto como eres, tal cual sin querer cambiar, nosotros tenemos a estudiantes excelentes que vienen de diferentes estratos y*

culturas totalmente diferentes y que eso es lo que en determinado momento tenemos que aprovechar, porque al final de cuenta aprendes con ellos.

Otras subcategorías como el consenso desde las diferencias y la comunicación efectiva que desde las concepciones del profesorado y las respuestas que nos comparten se puede apreciar son los mecanismos que utilizan, recurrentemente el ejercicio de su práctica docente, en el aula y con el estudiantado.

Cuando en la entrevista pregunté a una profesora a propósito de que señala la importancia de la comunicación y respecto a esa concepción, de la base de las relaciones ¿Consideras que es vital que las y los profesionales de la pedagogía, desarrollen competencias para la comunicación? A detalle algunas de las respuestas de las entrevistas fueron:

Profesorado:

Diam: *Claro si, la comunicación... pues debe de ser, la base fundamental, mejor ya ni te digo del último incidente que tuvimos, porque me cuesta mucho quedarme callada y a veces eso te genera problemas, pero creo que es parte de uno mismo, querer apoyar o luchar a los demás, porque el otro se queda callado por temor y entonces bueno, porque te quedas callado no.*

Otro maestro me contestó al respecto de las actividades académicas en torno a la diversidad cultural y la práctica docente:

Joch: *...creo que actividades académicas relacionadas con la diversidad cultural, pueden ser, algunas de las prácticas profesionales que hacen los estudiantes. A través de proyectos de vinculación a la comunidad, entonces ese tipo de práctica social, requiere un componente intercultural, para poder llevar a cabo eso, es decir ahí el estudiante que va a hacer sus prácticas en alguna comunidad, institución o pueblo, pues necesita herramientas, y una formación precisamente en ese enfoque intercultural, es ahí donde veo, se podría reflejar este aspecto. La UVI digamos, pareciera que monopoliza, el estudio de lo intercultural o la formación intercultural,*

aunque definitivamente creo, lo intercultural tiene que estar presente en todos los currículos profesionales, incluso en todos los niveles educativos.

Sin embargo, otra respuesta que refleja cómo viven esta situación de vincular lo que se dice en el aula con la sociedad sobre todo lo relacionado con la diversidad cultural, nos la señaló, de forma más precisa, una maestra cuando mencionó:

Diam: *...fijate salir a comunidades para el estudiantado, implica riesgos y a veces no le dan permiso, no les justifican la salida, costos y así como está estructurado nuestro plan, no les permiten a los muchachos ir más allá, mientras tu les dices, vamos a ir a una comunidad el tiempo que haremos en ir y venir, ellos ya están con la angustia de que tienen la siguiente clase y que van a llegar tarde...Entonces te enfrentas a todas esas situaciones que forman parte, de no tener todas las facilidades para que podamos hacer un mejor trabajo.*

Un aspecto importante a señalar es que la subcategoría: intercambio de experiencias, resultó ser la más mencionada en las respuestas de las concepciones del profesorado universitario, contrasta con el hecho de que la subcategoría menos nombrada sea el diálogo, la reflexión y comprensión, siendo esto notable, ya que se puede interpretar, *que no existe realmente un intercambio*, sino solo una cuestión rutinaria de conocer información de parte de los y las académicas hacia el estudiantado pero que no se permiten comprender la realidad desde sus diversas ópticas sociales y culturales.

A continuación, muestro algunas de las respuestas que me dieron y que son tomadas de la reproducción textual, de sus experiencias, cuando les pregunté respecto a cuáles estrategias didácticas implementaban en el aula o en los distintos contextos educativos de interacción y la diversidad cultural implicará un elemento clave del trabajo colaborativo.

Profesorado:

En la recuperación de concepciones, nociones y explicaciones del profesorado desde las experiencias en los lugares de origen o de conocimientos adquiridos en sus trayectorias se puede observar que las respuestas fueron:

Diam: ...pues una **estrategia** que les gusta mucho es una galería de fotos, que los chicos hacen en una de las materias donde ellos intervienen, y yo les explicaba a los maestros todo lo que hacen para poder realizar sus actividades, no solo retomo el área de comunitaria, sino lo que vi, en desarrollo comunitario y educación multicultural, porque se convierten en gestores, planificadores y echan mano de la didáctica y de todo, creo que ellos aplican lo que están aprendiendo en el espacio áulico.

Gisp:...dependiendo de cada experiencia educativa, horarios, espacios, estrategias e identificar el grupo que tengo. Porque ahora, con lo del modelo flexible pues nos llegan de distintos semestres, también debes ajustar las técnicas que voy a utilizar y ya, si nos ponemos muy institucionales pues las competencias si lo vamos a meter a proyecto aula, si vamos a usar la plataforma Eminus, si vamos a fomentar los tres ejes, ya sabes pensamiento complejo, nuevas tecnologías, investigación, entonces pues también depende de varias cosas.

Como se puede observar las concepciones del profesorado van enfocadas precisamente a lo que hacen y lo que dicen que trabajan en los espacios educativos y sobre todo lo que les piden a los estudiantes que realicen, llama la atención que aun cuando la gran mayoría señala que mantiene un *intercambio de saberes y experiencias* que es la subcategoría 5.4.1.0.con el estudiantado

Las subcategorías diálogo, reflexión y 5.4.2.0. aprendizajes mutuos, resultan las menos citadas en sus respuestas, entendiendo esto como el hecho que recurrentemente se presenta en las aulas, el maestro considera que enseña, que educa y forma, aunque a veces sea un monólogo.

El estudiantado hace lo que le dicen que haga y hacen como que aprenden para que el maestro no se dé cuenta que solo hace como que enseña, triste realidad, pero nuestro estudiantado va dejando de defender y hacer valer su voz, con el pretexto de no tener problemas, se van doblegando, condicionando, domesticando.

En el entendido que el proceso de aprendizaje es un proceso activo por parte de los que aprenden y que tiene lugar en un contexto social, que traslada a las personas por encima de los componentes que les condicionan como seres humanos, señala Freyre (2010) “esta situación constituye la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender”.

En la entrevista resultó muy interesante escuchar a la **Experta 2** cuando me comentó:

...lo mejor que podemos hacer en educación, no es definir las competencias de una forma abstracta o fuera de las personas, sino plantear situaciones, procesos, procedimientos en los que cada uno de nosotros pueda poner en juego lo que uno es,...

Esta parte la considero excelente de grandes aportaciones y con una perspectiva que no da lugar a dudas.

Situación que ahora también se puede atribuir al famoso Modelo Educativo Integral y Flexible, el cual surge a la escena en el diseño curricular de la Universidad Veracruzana en el año 1999, para su implementación a partir del año 2000, contra viento y marea, gritos, perjuros, vaticinios y otras linduras, que desafortunadamente a quince años, ya con pruebas fehacientes de que el modelo educativo actual no es operativo, no funciona, no está pensado para nuestro tipo de estudiantes, no contribuye a la formación de calidad, no se cuenta con los recursos necesarios, aun así las autoridades lo siguen defendiendo.

En muchos de los casos alabando, cargando culpas a los demás, ya sea maestros, alumnos o quien pase al frente, se ha discutido en foros, congresos, con distintas herramientas, periódicos, señalamientos directos de ser inoperante, tanto en lo académico como por la salud de los estudiantes, sigue su marcha y su paso ineludible, esperando que algo pase, *exactamente no sé qué* y las autoridades pues, tomen cartas en el asunto, mientras a dieciséis años de su implementación, siguen preguntando las autoridades a las distintas sedes de la UV, sobre por qué, consideran no funciona el Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

Notas de la investigadora:

El Dr. Dietz, que además es codirector en el trabajo de esta tesis, ha señalado atinadamente sobre la reforma y el papel del profesorado y ha mencionado que ninguna reforma funcionará si el profesorado, no la reconoce y se apropia de la propuesta, de otra forma difícilmente un modelo educativo tendría éxito, ya que se recibe como una decisión vertical, impositiva, y genera resistencia en las y los académicos, quienes son la fuerza donde radica la calidad de la formación que se oferta al estudiantado.

A continuación, se muestran las subcategorías cuyas respuestas fueron muy bajas, en relación con las otras: 5.4.3.0 Comunicación afectiva 5.4.4.0y la Subcategoría Consenso desde las diferencias 5.4.5.0. El diálogo y el debate ante el conflicto. 5.4.6.0. Cooperación y convivencia armónica. 5.4.7.0 Confianza 5.4.8.0. Reflexiones sobre su propia cultura y la de los demás 5.4.9.0. Comprender la realidad desde diversas ópticas culturales.

Grupo Focal:

Fue muy halagador escuchar las voces del estudiantado cuando compartieron muchas de las cosas que viven, sufren y afrontan para asistir a la facultad y que les gustaría que sus profesores les conocieran un poco más, o mostraran interés por la vida que llevan y los esfuerzos que realizan para estar en la universidad:

Algunos maestros nunca te preguntan de dónde eres y a veces no se saben ni tu nombre, ¿No? y no es que sepan tu vida personal, pero creo eso enriquece tanto a ti como a tus maestros y entonces esos conocimientos pareciera no les importa en esta facultad.

La mirada del *estudiantado* respecto a las relaciones con el profesorado y sus opiniones en cuanto a considerar que sus actitudes fomentan procesos dialógicos, respeto, la comunicación, el reconocimiento de la diversidad cultural de forma armónica, me llevó a comprender que la forma de vivir, el ambiente universitario favorece la reflexión sobre las oportunidades que los jóvenes tienen, al pretender una vida digna y ser ellos mismos.

La mayoría de los maestros considera que conoce y promueve valores entre los estudiantes sin embargo eso dista mucho de ser una realidad, lo verdaderamente triste es, que lo saben, pero optan por la cultura del silencio.

En la siguiente dimensión se detalla la red conceptual de subcategorías, respecto al MEIF y su relación con el enfoque intercultural, para conocer, cuáles fueron las concepciones que el profesorado ha ido construyendo, se observan sus respuestas.

5.5. Eje 5: Lo intercultural como hermenéutica en la educación superior

El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana está integrado por un conjunto de rasgos propios que hacen la diferencia de otras universidades, en relación con las metas que se derivan de su misión, visión y estatutos universitarios. Cuenta con una clara definición institucional, principios y fines sustantivos que sostienen la universidad, teóricamente responde a una sociedad y debe tener liderazgo de su desarrollo, por tanto, las demandas, necesidades y expectativas comprometen a ser atendidas a través de sus funciones sustantivas que son: docencia, investigación, extensión y difusión social.

Tabla 5.5.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría Método lógica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as	Notas de la Investigadora
5.- Enfoque intercultural como hermenéutica en la educación Superior.	El MEIF y el plan de estudios de pedagogía respecto al enfoque intercultural	“Creo que el MEIF, bueno a mí ni siquiera me gusta hablar de eso, porque el modelo ni siquiera respeta lo intercultural...no respeta nada (M-Jubh) Cuando estudié en la facultad estaba de moda la palabra generadora de Paulo Freire, y el método dirigido a lograr la praxis, la acción del hombre para transformar su realidad, pero todo era teoría, me di cuenta cuando llegué a la comunidad. (M-Jubh)	El MEIF no se pensó bien, no está bien organizado antes pertenecíamos a un grupo pero ahora se fomenta la individualidad entre los compañeros, casi no te ves, no te ves nada, es decir los horarios mixtos no permiten la solidaridad en los grupos.	La diversidad es inherente al ser, es decir somos diversos por naturaleza en cambio la Multiculturalidad es un estado, escenarios que están ahí, al ponerse en contacto a través de relaciones, la comunicación e interacción, sí que ese proceso se denomina intercultural (Experta-3)	Recupero la propuesta de Abdallah-Pretceille; que dice, hay elementos teóricos y prácticos que permiten reconocer lo intercultural en las prácticas pedagógicas. Siguiendo Aguado sobre: Pensar la diversidad en la educación es reconocer que las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos entendidos como prácticas pedagógicas

En la tabla 5.5, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes.

Se muestran algunos de los fragmentos de las respuestas de los profesores al preguntar de acuerdo a sus experiencias con el MEIF, *las concepciones que tienen respecto al Modelo Educativo Integral Flexible y el Enfoque Intercultural*, y cómo lo

pueden explicar. De inmediato las respuestas empezaron a brotar casi de manera natural y espontánea diría yo, pareciera de esas conversaciones que se tienen en la agenda pendiente y de pronto encuentran el momento y la oportunidad para salir.

Cuando hacía mención para que me compartieran las dificultades que afrontaban derivadas del MEIF y si reconocían que les generaba barreras para comunicarse y propiciar un trabajo colegiado entre los distintos actores socioeducativos, en muchos casos se mostró un poco de desaliento.

En este sentido cabe recuperar lo que señala Day (2006) cuando enfatiza:

Hace falta que el profesorado revise los valores y creencias fundamentales, reflexionen con regularidad sobre los contextos que influyen en su trabajo y en su vida, participen en un diálogo colaborativo con los compañeros, acerca de la mejora y romper el aislamiento y la desesperanza que a veces, debilita la pasión” (p. 192).

Es triste reconocerlo, pero mucha desilusión se refleja en el profesorado universitario de la facultad de Pedagogía debido, entre otros factores, al ambiente laboral conflictivo y a condiciones políticas, sociales y económicas, que aun cuando podrían jubilarse, no lo hacen porque se pierden muchos de sus derechos laborales ganados como sindicalizados.

5.5.0.0. Categoría: El Modelo Educativo Integral y Flexible y el enfoque intercultural

En el siguiente desglose se presentan las subcategorías en las que se agruparon las concepciones respecto a las respuestas del profesorado universitario, en función de lo Intercultural y el Modelo Educativo Integral y Flexible que opera actualmente en la Universidad, para poder hacer precisiones se dividió en cinco subcategorías que se presentan a continuación.

Las respuestas las ubique en la **subcategoría 5.5.1.0 Barreras de la comunicación y trabajo colaborativo**, entendidas como todos aquellos factores que impiden la comunicación, deformando el mensaje original y además impide el trabajo colegiado, las respuestas que comparten, las y los profesores, fueron varias cito algunas.

Profesorado:

Se presenta un ejemplo donde evidentemente el entrevistado, al no estar de acuerdo con el MEIF, comento “ni siquiera me gusta hablar de eso”:

Jubh ...creo que el MEIF, no respeta nada. La ubicación geográfica de los alumnos, no respeta su economía, no respeta su distribución de tiempo y de espacio, no respeta muchas cosas. Menos vamos a trabajar con interculturalidad, las temáticas de la diversidad cultural, los derechos humanos, la justicia social, pues la verdad no sé, si la abordan pero hay experiencias educativas como política, y otras que deben abordar esas temáticas pero yo, lo desconozco.

Por otro lado, la **subcategoría 5.5.2.0 Diferentes niveles de conocimiento de lo Intercultural**, queda en segundo lugar las veces que lo menciona el profesorado, eso hace pensar que sienten que el alumnado no logra los aprendizajes esperados, señalando también como culpable al Modelo Educativo de la Universidad que insisten, no es integral ni es flexible, esta afirmación aparece de manera constante, también en el estudiantado, la maestra entrevistada resalta aquí, el hecho de que el alumnado debiera estar educado en y para la diversidad, incluso menciona que debiera ser obligatoria en el área disciplinar.

La maestra **Dlam** compartió que:

Considero debería ser obligatorio para los muchachos y dentro del área disciplinar desarrollo comunitario y educación multicultural, que siempre eh pensado que esas materias debieran estar seriadas. Fijate, primero deberían llevar desarrollo

comunitario para poder entender mejor la multiculturalidad, y la última que es, la intervención en la comunidad, lo he propuesto, pero no ha sido considerado.

La **subcategoría 5.5.3.0 adopción de lo intercultural como eje transversal**, en el trabajo cotidiano del profesorado y que parte del reconocimiento de los talentos del estudiantado se refleja en la capacidad de las propuestas de la base trabajadora, ante esta pregunta las respuestas no se hicieron esperar, ya que la plantilla docente de la facultad de pedagogía tiene como característica principal, ser propositivos, creativos e innovadores, no en vano muchas de las acciones que ahora se llevan a cabo como universidad, han salido precisamente de las propuestas pedagógicas del profesorado de esta facultad pionera, insisto, en muchos de los procesos que han logrado el reconocimiento de la comunidad universitaria.

Las palabras de la maestra nos muestran como impulsa, desde sus prácticas pedagógicas el reconocimiento y la adopción de la diversidad cultural.

La maestra compartió respecto a sus estudiantes:

Gisp:...tenemos grandes talentos artísticos y de repente los desconocemos, también tenemos situaciones muy difíciles de estudiantes que están en diferentes niveles de aprendizaje y están luchando mucho por estar aquí estudiando, y siento que eso hay que conocerlo, eso forma parte de todo. En el área de didáctica y currículo debemos enseñarles a los estudiantes que conozcan el proceso de enseñanza aprendizaje, pero posteriormente adaptarlo al grupo e incluso a la institución, porque de institución a institución a veces, es un mundo muy distinto y variado.

Así llegamos a la **subcategoría 5.5.4.0. Distintas concepciones de lo intercultural en el aula**, esta podría decir es la que más me preocupa, ya que como he venido señalando, el hecho de que no conozcamos algo, no quiere decir que no exista, pero en el proceso educativo volver invisibles las diferencias culturales es volver invisible a las personas, no escuchar sus voces y no ver sus problemáticas,

por tanto, no atenderlas, porque sencillamente no existen, es decir no las percibo, ni las entiendo, ni las veo.

Siguiendo a López Melero, (1997) cuando se habla de Educación Intercultural, supone una reconceptualización del valor de la diversidad hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y de todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias, recuperando algunas de las concepciones de lo intercultural y como se visibiliza en sus prácticas pedagógicas interculturales, tal como lo que dijeron algunos profesores.

Profesorado:

Nos compartieron muchas respuestas, sin embargo, el maestro que se detalla a continuación, hizo énfasis, en el hecho de que, en su formación profesional, hayan revisado la propuesta de Paulo Freire y el significado que esta propuesta pedagógica, le ha dejado en el trabajo que desarrolla en la facultad de pedagogía y en otros espacios educativos.

El maestro que además cuenta con una amplia trayectoria nos mencionó:

Jubh:*...yo no soy un maestro de teoría, sino de práctica, cuando empecé a trabajar en el INEA, entonces me voy a la comunidad, y dando clases armé dos tubitos de aluminio con un plástico, los enredábamos y lo colgábamos en un árbol con un plumón y ahí dábamos clases en la sierra.[...] ahí es cuando dices, la facultad era una teoría, realidad la planteaba Paulo Freire, transformar el medio, esa es la realidad, no como aquí que todo está precioso en el escritorio, en el aula, todo muy bello, pero vete a trabajar a la comunidad, esa es la verdadera realidad.*

Por otro lado, una mirada relacionada con el área de educación comunitaria nos dice:

La maestra **Diam:** *...en el área comunitaria, estamos con la vinculación entre las otras áreas, pero yo creo que se pierde la otra parte de los chicos que no toman esta área terminal, inclusive tenemos estudiantes que tienen compañeros que les dicen, oye cuando me invitas a hacer lo que tú estás haciendo, por lo menos para conocer, para ver, aunque bueno, no es fácil y sufren bastante los muchachos, en lo económico, social y pues enfrentan muchas cosas en la misma facultad, por esa diversidad que encontraron, desde maestros, comunidad y como los propios estudiantes que atienden con las prácticas, creo que también les afectan las características del MEIF.*

Como podemos observar en las concepciones del profesorado existen suficientes razones, diría tal vez “*sobran las razones*”, para repensar sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

Si nos detenemos analizar las propuestas que hace el profesorado y a escuchar las voces del estudiantado, sobre todo, acercarnos a las opiniones de los que saben, considero que *así y solo así* podría la universidad atender esa cuenta pendiente que tiene con el proceso formativo de los y las universitarias que acuden a las aulas esperando ser formados con calidad y con equidad, saliendo los bonos a la baja, en contra de nuestra querida universidad.

En la **subcategoría 5.5.5.0 prácticas pedagógicas en contextos multiculturales**, pasamos ahora al trabajo en la práctica profesional, entendida como las acciones, estrategias y materiales que el profesorado, para intervenir en el aula, valiéndose de sus saberes y competencia profesional para desarrollarlo, ha insistido en llamar de manera recurrente: el profesorado universitario patrimonio de la universidad.

Precisamente por esa riqueza, diversidad y variedad de profesiones en su personal académico, por su capacidad profesional, que, en la medida de sus posibilidades, actitudes, creencias y valores contribuyen en la formación de los docentes de las distintas carreras profesionales que se ofertan cada año en la Universidad Veracruzana, es que hay que decirlo, es la única Universidad pública del Estado de

Veracruz, existen otras universidades, pero de carácter privado.

Para cursar la Universidad Veracruzana, vale decir, se anotan miles de estudiantes en las distintas carreras que se ofertan, aun cuando la cobertura es para unos cuantos, el dato último del año 2015 es que solicitaron su acceso para presentar examen de ingreso EXANI-II del CENEVAL cerca de 40,000 aspirantes ingresando solo 15,000, aproximadamente, dejando en la orfandad a miles que deberán buscar otras opciones, redireccionar sus proyectos de vida, cosa nada fácil.

Si comprendemos que en esa redirección de planes y proyecto de vida tienen la última palabra las condiciones, económicas, sociales, laborales, políticas y familiares de cada persona, que en su mayoría por la falta de oportunidades ahora tienen que remar contra corriente, eso si desean formarse profesionalmente.

Cabe mencionar que el calvario no termina ahí, ya que en muchos de los casos tendrán que hacer un doble esfuerzo: trabajar y estudiar, ya que las escuelas alternas, son de carácter privado y en muchos de los casos impagables para la familia, mucho podemos abonar de ese proceso, discriminativo, que estresa y enloquece a cualquiera, sin embargo, la opinión de algunos respecto a la formación que logran los y las licenciadas en pedagogía es el siguiente.

Profesorado:

Estas creencias respecto a la profesión y hacia donde se está formando el estudiantado de la facultad de Pedagogía, nos lo comparte el profesorado y se cita a continuación:

Tera:...*nosotros estaríamos egresando pedagogos sensibles hacia los problemas sociales, y de esa manera realmente pudiéramos exigir ser más críticos en muchas cosas, el pedagogo idealmente se caracteriza por tener una vocación de servicio con los demás, entonces, no me imagino una unidad de humanidades que fuera deshumanizada o una carrera de pedagogía con personas que no quisieran convivir*

con los demás o no supieran respetar. Entonces, creo que es algo que forma parte inherente del deber ser del perfil pedagógico y que la facultad tendría que ir hacia allá, en la conformación de éste, creo que el papel del pedagogo sería generador de mucho cambio, y podría traer mucho beneficio social.

En relación a esta categoría sobre las opiniones del Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV, su misión y visión respecto al enfoque educativo intercultural, es interesante observar la voz del estudiantado que sigue cuestionándolo y señalando en contra de la operación, pues no considera las condiciones, económicas, sociales, culturales y personales de las y los estudiantes, quienes son los que se sienten principalmente afectados por este modelo educativo que consideran inoperante.

Grupo Focal:

Cuando se tiene oportunidad y espacio para emitir opiniones respecto al Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, las respuestas de los jóvenes no se hacen esperar y entonces empieza un rosario, bien ganado, de un sinfín de situaciones que viven y sufren en el día a día y que considero empiezan a sentir hartazgo por la falta de acciones que les permita por lo menos creer que son escuchados.

La voz del estudiantado dice cosas como esta:

...creo que el MEIF no está bien organizado, antes pertenecíamos a un grupo pero ahora ni conoces a los compañeros, no te ves nada, a veces algunas horas, te veo a las cinco porque tenemos que hacer estas dispositivas y de ahí, no los vuelves a ver durante todo la tarde, entonces, siento que es más individualista que en lugar de unir, separa porque ya no eres de ningún grupo.

5.6. Eje 6: El plan de estudios de Pedagogía y el enfoque educativo intercultural

Identificar el tipo de mediación en las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado ante la diversidad cultural resulta motivante ya que nos permite una mirada retrospectiva de la forma en que la plantilla de maestros ejerce la práctica docente en la facultad de pedagogía, realizando diferentes acciones y atendiendo a un plan de estudios con sus diferentes programas, que tienen como finalidad la generación de conocimientos, en la formación profesional del estudiantado, favoreciendo su desarrollo personal, el respeto y la convivencia en un contexto socioeducativo. A continuación, una tabla explicativa.

Tabla 5.6.- Validez ecológica del eje teórico y categorías metodológicas

Aportaciones de las distintas fuentes					
Eje-teórico	Categoría metodológica	Maestras/os	Grupo Focal	Experto/as	Notas de la Investigadora
6.- El profesorado y la mediación pedagógica ante la diversidad cultural	Concepciones sobre el plan de estudios de pedagogía, respecto al enfoque educ. intercultural	Para mí el tratamiento del aspecto mental y emocional del ser humano es básico y elemental en la formación, pero no se trabaja desafortunadamente con el profesorado de la universidad (M-Jubh). Siempre he tenido la creencia, que la escuela es como en la casa, si la cabeza no funciona bien lo otro tampoco, y uno de los incidentes que se han dado últimamente es la falta de comunicación y de transparencia (M-Dlam)	Un mediador, es alguien que está a tu lado, alguien que te acompaña en tu proceso de aprendizaje y en ese sentido a mí me gusta enfatizar que hay maestros que te marcan y te gustaría imitar, formas, pero otros dejan mucho que desear. (Gpo-Focal 1)	Reflexionar en torno a la práctica, pensar que la planeación no es algo estático, que el docente no debe atarse a la planeación, además considera que no existe un Modelo Educativo para trabajar con la Diversidad Cultural” (Exp-3)	Coincido con las respuestas de las y los profesores respecto a que hace mucha falta favorecer experiencias de convivencia, de interacción, no solo del aula o análisis de texto, sino mayor comunicación entre profesores y alumnos con apertura, respeto y reconocimiento de la diversidad como una característica humana, eso nos ahorra, muchos problemas.

En la tabla 5.6, anteriormente presentada, lo que se muestra es un ejemplo de las concepciones de los distintos actores educativos que participaron en esta investigación, se decide colocar la información de esta manera, para tener en un primer plano, la mirada de los participantes.

Como se puede observar en las respuestas, poco a poco, las y los maestros, después de dar muchos rodeos, coinciden con el alumnado y el profesorado respecto a la urgente necesidad, señalada por el director de Humanidades, sobre imaginar una Universidad Veracruzana de puertas abiertas y que la coloque a la vanguardia de las necesidades que se afrontan ante un mundo globalizado, donde el estudiantado reclama respuestas pedagógicas distintas pero con el reconocimiento de las diferencias, a través del diálogo, la comunicación, la democracia y la justicia social.

Para efectos del análisis de la categoría **5.6.0.0 Plan de estudios de pedagogía y el enfoque intercultural**, la plantilla docente, ejerce su práctica profesional en el contexto multicultural de la facultad, a través de la mediación pedagógica, que se comprende como el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Se maneja claramente el concepto de mediación, ya que la maestra entrevistada nos comparte la concepción que tiene de este término y cómo lo lleva a la práctica.

Profesorado:

Nos comentan al interior del aula, por ejemplo, la maestra:

Cale ... en la relación con el alumnado, pues yo voy muy de acuerdo, usando términos técnicos con la perspectiva constructivista-cognoscitivista en el sentido de que el profesor es más que un acompañante, porque creo que el aprendizaje debe responder a sus gustos, a sus necesidades, claro dentro de un currículo, cumpliendo los lineamientos, los requisitos, pero, como bien sabemos, hay muchas vías de llegar al mismo fin.

Con el afán de realizar un análisis y precisiones necesarias se dividió en subcategorías de análisis respecto a la **subcategoría 5.6.1.0Prácticas pedagógicas interculturales**, entendida como el conjunto de acciones que se realizan por parte de los y las maestras con el estudiantado en el ejercicio de la profesión docente.

Profesorado:

Las respuestas de los y las académicas fueron variadas, considerando las creencias que tienen en la comprensión de su práctica docente y las actividades que realizan.

La maestra nos **Tera** señaló,

*...ya te comenté lo que pasa al interior de las aulas, pero afuera a veces van a hacer prácticas, hacen diagnósticos, o realizan actividades administrativas, hacen también su proyecto administrativo y de servicio educativo. Es decir, si tienen la oportunidad quieren hacer su proyecto de servicio educativo en la escuela donde estuvieron, en alguna colonia, en algún otro poblado cercano y conforme a sus **valores**, esa es una forma de reconocer la importancia de la multiculturalidad".*

Jubh *...pues, yo trabajo la metodología del autoconocimiento, sobre todo en el aspecto mental y emocional del ser humano. Un defecto de carácter es la envidia y eso media tu comportamiento con los demás.*

En el caso de la **subcategoría 5.6.1.1. trato pedagógico entre las distintas culturas**, entendida como la forma en que el profesorado aborda y gestiona esa diversidad cultural del estudiantado, pero, además, como desde una postura pedagógica o filosófica establece relaciones al interior del contexto universitario.

Profesorado:

Para este efecto uno de los maestros entrevistados señala la importancia de tener claro el concepto de interculturalidad, aunque más adelante una persona señala que considera, no se ignora del todo este concepto

El maestro nos dijo:

*Jubh:...la **interculturalidad** te debe llevar al respeto de la individualidad solo así, es que vamos a ser tolerantes, y aprender a lograr de cada ser humano lo mejor y no lo peor, que todos tenemos como personas”.*

*Cale...considero que no se ignora todo respecto a lo intercultural, no quiero decir que haya un total dominio Teórico-Conceptual, ni herramientas para favorecer conocimientos, habilidades, **valores** relacionados con la visión intercultural, pero en algunas experiencias educativas como; Filosofía de la Educación, Educación Multicultural, se abordan valores que tienen que ver con esta visión del mundo.*

En el caso de la **subcategoría 5.6.1.2. Ausencia de redes de colaboración académica**, entendida como la falta de trabajo colaborativo, la comunicación y la interacción que permite la construcción y consecución de proyectos académicos de alta envergadura.

Para este apartado, cuando les pregunté a los y las académicas entrevistadas si consideraban que al interior de la facultad de Pedagogía se generaban redes de colaboración académica, basadas en el respeto, solidaridad y convivencia armónica, la mayoría con sus gestos evidentemente reconocían, que no era el ambiente que prevalecía, sin embargo, cuidaban sus palabras y de forma velada compartieron respuestas como estas.

Profesorado:

Dlam *En la última reunión que tuvimos nos comprometimos a comunicarnos, porque realmente empecemos a hacerlo, porque mientras no exista esa comunicación eficaz, a lo mejor eso nos evitaría muchos problemas, pero que esa comunicación, insisto tiene que venir desde la cabeza, porque no quiero decir que estamos mal, pero debemos de hacerlo mejor, porque eso nos va a permitir desarrollarnos adecuadamente entre los compañeros, estudiantes y las autoridades de la universidad.*

Cale:...*creo que en principio sí, haría falta retomar lo intercultural, aunque esta visión se asume como todos los valores, en las experiencias educativas, pero quizás haría falta favorecer experiencias de convivencia, de interacción, no solo la del aula, no solo análisis de texto, sino mayor interacción profesores y alumnos con más apertura, respeto y reconocimiento.*

Cuando pregunté en las entrevistas respecto a las necesidades en el diseño curricular del plan de estudios de pedagogía, los respuestas en torno a este aspecto, los maestros nos compartieron que ellos veían varias situaciones, que algunas ya estaban en revisión y que actualmente se trabajaba ya, en un Plan de Desarrollo Académico coordinado por la dirección de la facultad, que esperaban se recuperaran las voces de todos, tanto grupos colegiados, como el estudiantado y que no se quedara, como en otras ocasiones, en gritos al aire, sin obtener respuestas, ya que consideraban que eran buenas propuestas.

¿Qué concepciones tiene el profesorado respecto al plan de estudios de pedagogía y si tenía alguna relación con el enfoque educativo intercultural?

En muchas de las respuestas del profesorado pude comprobar, cómo su personalidad, era coherente con el discurso, es decir, palabras que yo sentía eran genuinas y en otros momentos descubría que sus respuestas las hacían de manera controlada, tratando de no comprometerse o pensando quizás si pudiera afectarles en sus relaciones con los demás.

Otro hecho que pareciera una situación menor, es que traté de escribir una pequeña biografía de cada participante, al término del trabajo e incluirlas al cierre de la tesis, pero eso no fue posible ya que la mayoría solicitó que no aparecieran sus nombres reales, por temor o miedo a las represalias que pudieran darse, eso evidentemente muestra el tipo de relaciones que se establecen en esta unidad académica.

Profesorado:

Una pregunta que también consideré importante fue el reconocer si ellos veían como necesario incorporar en la formación del pedagogo, el enfoque intercultural y los valores y principios que se promueven con este enfoque educativo.

Muchas fueron las respuestas en las que el profesorado comenta la importancia que tiene trabajar con valores con el estudiantado, sobre todo señalan que podría ser un eje transversal sobre intercultural, que además contribuya a la formación humanista que caracteriza a las y los pedagogos, que incluso se encuentra señalado en sus competencias profesionales del perfil de egreso.

Entre las respuestas que consideré recuperan en estas sugerencias y propuestas que me hicieron de parte del profesorado, de incorporar lo intercultural en el modelo educativo de la universidad, la señaló la maestra: **Gisp:**

...incorporar lo intercultural debiera ser prioritario, si, si porque mira desde su formación el pedagogo lo vive, y luego es parte de lo que tiene que ejercer o promover, donde se desempeñe, puede ser docente, o como diseñador curricular o en la política educativa, desde todos lados lo tendría que promover, entonces sí, yo lo vería como una necesidad de un eje formativo intercultural fuerte y no solo del pedagogo, sino de todo aquel que sea especialista en educación, porque ahora hay más perfiles profesionales, que no son necesariamente egresados de pedagogía, pero que son especialistas en educación y además trabajan como docentes”.

Otra respuesta que llamó la atención por la petición que se hizo es la del maestro Jubh:

Te pido que en tu trabajo de tesis propongas que en lo intercultural se manejen las emociones interculturales, porque no es lo mismo; cómo reacciona frente a la vida un pobre, que un rico, sus reacciones son diferentes, su cultura de origen lo hace actuar distinto frente a la vida, y eso te permite comprender a los seres humano en todos los aspectos. No sé cómo se le pudiera llamar, creo que interculturalidad, pero te hablo de la parte emocional de los seres humanos.

En esta categoría en particular donde el personal académico opina respecto a la mediación pedagógica ante la diversidad cultural del contexto universitario fue muy interesante detectar el reconocimiento del estudiantado a sus profesores.

Parece como un discurso deteriorado, pero habría que recuperar las voces de Dewey que en su postura pedagógica señala, el docente debe tener al menos tres características básicas para el ejercicio de la docencia, **apertura, responsabilidad y honestidad.**

La postura teórica de Dewey, que además se hace manifiesta en su obra, *Mi credo pedagógico* publicada en 1897, y que a pesar del tiempo sigue estando vigente, nos comparte su mirada filosófica sobre la educación, y en el manifiesta que el primer principio educativo es y debe ser el interés de la investigación de la escuela como institución social, acorde a la vida real y el progreso social, como un derivado de la acción de la escuela, concebido como efecto de la educación formal e institucionalizada.

Grupo Focal:

Cuando se preguntó a las y los alumnos, si ellos reconocían en el profesorado y sus intervenciones en el aula, valores, principios, respeto y trato digno para con el estudiantado, se mostraron un poco ansiosos para poder elaborar respuestas,

expresaron algunas cosas, con cierto temor, supongo por desconfiar un poco del trato que se daría a la información y por la situación que estaban atravesando en la facultad.

Pienso que hay algunos maestros que son muy entregados a su profesión, y que de esos debemos de aprender, claro por decir debo construir mi estilo de docente, o seguir mi ideal, pero creo necesario reflexionar que sus respuestas son resultado de un entorno laboral no favorable, y estar atenta a escuchar y atender que hay cosas que no me gustaría repetir del actuar de mis maestros, porque a los alumnos no se les debe descuidar, el lado humano de la profesión, creo que ese siempre debe estar presente sin desatender lo académico en la profesión”.

Hasta este punto de la investigación se pueden ir entretrejiendo en función del análisis de las concepciones del profesorado varias interpretaciones que emergen de la reflexión de las respuestas que me fueron compartiendo en cada una de las entrevistas, considero relevante compartir algunas de las respuestas de las y el experto en el tema que se abordó y son puntos clave del trabajo de esta tesis doctoral.

Experto/as

La **Experta 2** me compartió su visión de lo intercultural en la educación, mencionaba que era precisamente la comunicación y la relación que establecíamos a través de cualquier medio, lo que se convierte en el centro mismo de la práctica intercultural. Cito sus palabras porque fueron muy significativas, cuando le pregunté sobre lo que ella, denominaba intercultural.

Cuando pregunté al respecto, me compartió en relación a la forma de definir lo intercultural, en el ámbito educativo lo siguiente:

La Experta 2 *...cuando hablamos de intercultural supone que cuando estemos en una situación educativa como ésta de hoy, por ejemplo, en la que estamos tratando de comunicarnos de una forma [...] a través de una cámara, a través de un ordenador, lo que estamos es poniéndonos también nosotros a prueba en cuanto a esfuerzo y en cuanto voluntad e inteligencia. Poder comunicarnos, más allá de cualquier barrera o de cualquier límite, pienso que estas situaciones pasan, porque somos capaces de entendernos más allá de las dificultades, sí que nos hacen más competentes también interculturalmente.*

Otro momento muy interesante fue cuando hablé de la docencia, que es donde además encontré, mayores coincidencias con el Dr. Gunther, es decir, comparten sus miradas respecto a lo que representa el ejercicio de la profesión docente, visto como un encuentro y relación con el estudiantado donde se comparten saberes y aprendizajes mutuos, a través del diálogo.

Sobre todo, cuando le pregunte respecto su opinión sobre la profesión docente y como la vivía desde su experiencia:

Experta 2, *...voy a decirte únicamente que lo que soy, es una trabajadora, como decimos aquí en España “una currante”, es decir un persona que con la cuartada de mi trabajo, creo que trato de hacer del trabajo como la razón o la motivación para otras muchas cosas en mi vida, sobre todo para aprender y creo que soy alguien que trata de disfrutar mucho con el trabajo diario, y le da sentido a muchas otras cosas a través del encuentro de la relación con otros compañeros y sobre todo con los estudiantes”.*

Notas de la investigadora

Durante todo el trabajo se fue siguiendo la propuesta de Abdallah-Pretceille sobre lo intercultural en la educación y se retomó de igual manera el análisis y los trabajos de Aguado (2010, p.16) que señala “las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos”, ante esto y siguiendo los discursos de los y las maestras se revelaba a partir de sus creencias, valores y

actitudes, entendidos como concepciones que fueron construyendo, respecto al enfoque intercultural en la educación.

Me complace mucho reconocer, que elegí a las personas idóneas para la elaboración del trabajo de investigación, porque tienen no solo el discurso del enfoque intercultural, sino que han sido congruentes al compartir la forma en que su pensamiento se ha traducido en acciones, actitudes que responden a lo intercultural en el ámbito educativo, aplica aquí la afirmación que retomamos desde inicio del trabajo de la tesis doctoral.

Otra situación en la que prevalece la coherencia de los expertos, ha sido en el acompañamiento en este proceso de construcción de la tesis doctoral, porque han sabido compartir sus experiencias y aprendizajes de vida, confirmo una vez más que las metáforas con las que el profesorado piensa lo intercultural en el ámbito educativo, necesariamente condicionan las acciones y discursos llevando a sus prácticas pedagógicas.

La entrevista a la **Experta 3**, se realizó en su cubículo en las instalaciones de la UNED en Madrid, en una estancia académica que realicé en julio de 2013, la Dra. Bea como cariñosamente le dicen todas las investigadoras del Grupo Inter de la UNED, ha escrito varios artículos y textos relacionados con las competencias interculturales, por lo que consideré importante recuperar su mirada al respecto, ella accedió de muy buena manera aunque puntualizó, mostrando su lado humano y respetuoso una opinión como esta:

Experta 3: *Adelante pues el gusto es mío y en lo que pueda por supuesto que lo haré con mucho gusto, lo que sí te digo es que no me siento experta, si acaso tengo una cercanía por trabajos que hemos hecho y algunas colaboraciones debido al grupo Inter que trabaja sobre esa línea, y otras participaciones dime pues y si se puede aportar ya está.*

Mostrando con esta respuesta su actitud de disposición y abierta al diálogo, entonces le pregunté cosas como, qué concepciones tenía de la diversidad y la multiculturalidad:

La diversidad es inherente al ser, es decir somos diversos por naturaleza en cambio la Multiculturalidad es un estado, vamos escenarios que están ahí, pero que, al ponerse en contacto a través de relaciones, de la comunicación e interacción, sí que ese proceso se denomina intercultural.

Fue un corto tiempo el de la entrevista, sin embargo, fue muy productiva pues la Dra. Bea me pudo compartir su opinión en cuanto a que considera que el desarrollo de educadores y estudiantes, debería ser el objetivo de todo programa de formación, orientadas a desarrollar la competencia intercultural en diferentes situaciones educativas, incluyentes con todo el personal de apoyo y los distintos partícipes del proceso educativo.

En cuanto a las recomendaciones que haría a los docentes para trabajar con la diversidad cultural en el aula, ella comentó sobre el trabajo colaborativo, como esencial y recuperar el enfoque holístico que tiene el enfoque intercultural en la educación.

Exp-3 *...el trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos y que existen prácticas y formas que permiten identificar que trabajas con la Diversidad Cultural, agregó: te recomiendo veas la Guía Inter eso puede ser de mucha ayuda, dejando claro que su postura respecto a la educación intercultural es que debe entenderse como un enfoque holístico en la educación.*

De igual forma he retomado muchas de las aportaciones compartidas a través de la entrevista y de sus producciones académicas y del Grupo Inter, que cuenta con un desplegado amplio de recursos bibliográficos y experiencias en la docencia, recuperando citas textuales, en el apartado de las dimensiones de análisis de la investigación, capítulo seis, es una prioridad personal comentar, que por supuesto

el análisis de la temática abordada da para que más adelante, se abran vetas de otras investigaciones, que se coloquen desde otras ópticas pero teniendo como foco central, la revisión de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores en cada nivel educativo.

El tipo de sociedad multicultural ofrece la posibilidad de diseñar, crear, imaginar formas para el desarrollo de competencias interculturales en el profesorado universitario, con el reconocimiento de la diversidad humana como riqueza para favorecer el proceso de comunicación, interacción, diálogos y la generación de aprendizajes significativos en la comunidad universitaria.

Esta posibilidad emerge con fuerza y como una impronta ante nuestra sociedad bastante delicada, violentada y discriminada, con el ánimo de favorecer la convivencia armónica y formar una ciudadanía responsable con igualdad y justicia social, desde la Interculturalidad. Siendo un factor importantísimo la información obtenida con el trabajo de campo. Sin duda, el análisis lo enmarqué en el estado del conocimiento, el marco teórico y marco contextual, descritos en los primeros capítulos de la tesis doctoral.

Por supuesto en el marco del enfoque educativo intercultural, con la inquietud y el deseo de que se pueda hacer patente el reconocimiento de la diversidad, para fomentar las relaciones entre las personas, que permitan generar ambientes de aprendizajes, respeto, diálogo y una convivencia armónica, que al final de cuentas, permita comprender que educamos en y para la Paz.

Todo este análisis me sirvió para confirmar que mis preguntas de investigación no estaban del todo mal infundadas, creo que confirmé muchas de las sospechas que tenía acerca del trabajo que se realiza en la facultad de Pedagogía de la U.V. con respecto el enfoque intercultural, mismas que recupero en el siguiente capítulo, el de las conclusiones.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES

Llegar a concluir un trabajo de investigación como este fue todo un reto, pero con muchas satisfacciones y mucho aprendizaje. Por ello, a continuación, doy paso a la parte final de esta tesis doctoral.

Para finalizar con este trabajo de investigación, me permito manifestar, en primer término que, revisar y analizar la propuesta de Abdallah-Pretceille respecto a lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad humana permitió recuperar las concepciones del profesorado universitario y escuchar sus experiencias, sus definiciones de lo que consideran como aspectos teóricos y prácticos de este enfoque, además de darme cuenta si hay un reconocimiento o no de dicho enfoque en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el contexto universitario, evidentemente multicultural.

Abordar el enfoque intercultural, exigió reconocer y precisar el concepto de lo intercultural que frecuentemente se confunde con un enfoque cultural o multicultural, señala Walsh (2005), pensar desde lo intercultural involucra interesarse en las distintas realidades sociales, políticas, económicas, de saberes y conocimientos.

Dentro del ámbito de la educación superior, la interculturalidad, debe ser “un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad, mutua simetría e igualdad” (p.10), con el afán de construir sociedades democráticas y más justas y esto solo puede hacerlo el profesorado.

La perspectiva del enfoque intercultural desde Abdallah-Pretceille (2006) pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros, no se trata de que como educadores nos detengamos en la cultura como determinante de ciertos comportamientos o características que se atribuyen los unos a los otros, sino de llevar un retorno sobre

uno mismo y reflexionar como docentes la forma en que estamos utilizando los rasgos culturales, el abordaje verbal, corporal, social y personal.

Siendo parte sustancial de este proceso desencadenante, el asumir la docencia como una pasión, siguiendo a Day (2006) quien menciona que los docentes apasionados por la enseñanza “se muestran comprometidos, entusiastas intelectuales y emocionalmente enérgicos con su trabajo [...] Para estos maestros la enseñanza es una profesión creativa y audaz, la pasión no es una mera posibilidad, es esencial para la enseñanza de alta calidad”. (p, 179).

Reconocer que un principio fundamental de la educación intercultural implica reflexionar en las creencias respecto del otro, en un primer momento (Aguado et al., 2008) y luego en todo aquello que permita gestionar a ese otro, en tanto diverso. En el entendido de que la prioridad en educación debiera ser, lograr la equidad e igualdad, el reconocimiento de la diversidad propia del ser humano, que establece una comunicación intercultural a través del proceso de formación en la educación.

Otro aspecto fundamental, cuando se analizan las prácticas pedagógicas desde el enfoque intercultural, es que se debe desvincular el hecho, de que hablar de diversidad cultural es hablar de diferencias, y que esto genera problemas (Abdallah-Pretceille, citado por Aguado, 2010) “Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral” (p.28) por tanto, es imprescindible dejar de utilizar la diversidad como pretexto para la exclusión social.

6.1 Conclusiones en relación con la investigación

Para cerrar este trabajo de investigación es importante mencionar que analizar las prácticas pedagógicas utilizando como prisma el enfoque intercultural como hermenéutica de la diversidad, permitió asomarme a las prácticas pedagógicas del profesorado de la facultad de pedagogía, comprender cómo se traducen las propias

creencias del profesorado en discursos y acciones que llevan a la interacción, comunicación y relación con las otras personas, tendiendo, a veces, puentes para el diálogo en el aprender a escuchar y entender al otro, reconociendo la diversidad humana como oportunidad para generar aprendizajes significativos en el aprender a aprender.

Desde el inicio de la tesis doctoral me planteé dar respuesta a las siguientes preguntas que sirvieron de guía, para establecer una relación entre los ejes teóricos y las categorías metodológicas de la investigación, ahora se detallan cada una de ellas:

¿Cuáles son las concepciones del enfoque educativo intercultural y si lo reconocen o no, en sus prácticas pedagógicas el profesorado de la Facultad de Pedagogía, Sistema Escolarizado de la Universidad Veracruzana?

Al respecto y resultado del análisis de los datos obtenidos en la investigación considero que las concepciones, definiciones e ideas del profesorado se acercan fundamentalmente a la educación humanista, inclusiva, especial, principalmente a la educación en valores, que tienen presente en los discursos y reconocen están señalados en el eje axiológico del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

Sin embargo, los docentes de la Facultad de Pedagogía desconocen los principios, valores y fundamentos que sustentan el enfoque intercultural, por lo que cuando tratan de identificarlo o relacionarlo en sus prácticas pedagógicas y con el estudiantado en los distintos espacios de formación, únicamente compartían guiados mayoritariamente por las experiencias, que han dejado en ellos y ellas los años de servicio, en los que se fundamentan para estar convencidos que realizan un trabajo adecuado, pertinente y que responde al compromiso adquirido al aceptar impartir algunas de las experiencias educativas que de manera concreta señalan los propósitos de los cursos.

Pocos maestros, o casi nadie, señalaron si realizan un diagnóstico al inicio del ciclo escolar, no tienen datos familiares, sociales e incluso no conocen de dónde vienen los estudiantes, algunos lo hacían de manera muy general, de hecho, nadie me indicó si al inicio de sus cursos le preguntaban al estudiantado qué sabían de los temas, o si tenían alguna propuesta para trabajar a partir de esas ideas.

Algunas maestras compartieron estrategias que utilizan, pero siempre pensando en abarcar los temas, criterios de evaluación, optimizar los tiempos, me llamó la atención que nadie colocó al centro de su práctica la diversidad del estudiantado, reflejando con esto que el paradigma intercultural no lo tienen presente cuando realizan su práctica educativa, allí se nota la falta de formación con respeto a lo intercultural.

La práctica pedagógica permite considerar las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que ponen en juego los alumnos, pero que exige poner en marcha, de manera conjunta, al maestro, mostrando la apertura hacia la diferencia, respeto por los valores y empatía necesaria para comprender al otro y a nosotros mismos, mostrando la capacidad de escucha dentro del proceso de educación, logrando con ello una mejor comunicación, calidad y equidad en la educación.

¿Cuáles son las concepciones del profesorado respecto a los fundamentos teórico prácticos del enfoque intercultural?

En las respuestas del profesorado quedó demostrado que las y los maestros de la facultad de pedagogía tienen muy presentes los objetivos curriculares de la licenciatura para la que están formando que son: formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora, asumiendo un compromiso social y además proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional, generando propuestas de solución a la realidad educativa que busca impulsar el desarrollo social del país.

Sin embargo, no se visualizan en sus respuestas los fundamentos teórico prácticos del enfoque intercultural que debiera estar presente en las relaciones, interacciones, y procesos dialógicos en la comunidad universitaria.

Es ineludible reconocer que existe en nuestra universidad una cultura basada en planteamientos etnocéntricos que por supuesto dificulta la apertura a otro tipo de realidades culturales diferenciadas de la mayoría, esto en gran medida genera ansiedad, angustia y desasosiego en el profesorado que habitualmente se encuentra en una cultura del trabajo docente individualizado en situación de confort, y lo prefiere al trabajo colegiado, que como se ha comentado, no prevalece en la facultad de Pedagogía de UV, campus Xalapa, ya que no existe un clima saludable para generar proyectos colaborativos.

¿Qué ideas referidas al enfoque intercultural del profesorado, propician la comunicación afectiva y la discriminación en el contexto universitario?

En repetidas ocasiones las ideas que pude percibir en el profesorado respecto al enfoque intercultural se encontraban enfocadas al trabajo comunitario. Explicaban que la composición del concepto intercultural lo veían como cuestión de asuntos por abordar en las comunidades indígenas, en el pueblo o en experiencias educativas donde se realizaban actividades que promovían el interés por la cultura, proyectos de investigación, relacionados con la preservación del medio ambiente, problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable, mencionaron que esto permite enriquecer aprendizajes, habilidades y destrezas del estudiantado en estos temas.

Estas ideas del profesorado se encuentran alejadas de lo que es el enfoque intercultural, ya que se percibe como algo que se revisa en otros cursos, como si fuese un contenido por abordar, y la educación intercultural es una forma de comprender la realidad social y cultural, teniendo como sustento la diversidad cultural que es aquella que se manifiesta en la interacción entre las personas.

¿Cuáles son las actitudes creencias y valores del personal académico de la diversidad cultural y las relaciones que establecen?

Realizar las entrevistas permitió no solo conocer las concepciones del profesorado, entendidas, como una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada a partir de sus valores.

Permitió también observar las actitudes que asumen ante cuestiones referidas al enfoque intercultural, que se sustenta en el respeto, diálogo y trabajo colaborativo.

Si partimos, precisamente, de lo que dio origen a este trabajo y que es el hecho de la ausencia del trabajo colaborativo, de la falta del trabajo colegiado, de lo complejo de las relaciones entre el profesorado y de las relaciones que establecen o no con el estudiantado, se puede entender que entrevistar a los implicados, recuperar sus opiniones, contrastarlas con el estudiantado, no resultó una tarea fácil, debido, por un lado, a la versión de los y las maestras que mencionan que las problemáticas que se dan al interior de la facultad, la falta de acuerdos y consensos, no altera en nada las relaciones que se tejen al interior de los grupos.

Sin embargo, las opiniones de las y los estudiantes distan mucho respecto a la forma en cómo se sienten, cómo lo viven y experimentan en las actividades, decisiones e incluso actitudes negativas de las que se sienten afectados, compartieron a través de sus respuestas que existen al interior de la facultad, discriminación en sus diferentes manifestaciones, actitudes negativas que obstaculizan los aprendizajes, estereotipos, prejuicios y actitudes que impiden los acuerdos y el desarrollo humano. Señalan incluso que la situación de conflicto entre el profesorado, que han afrontado de manera recurrente, les afectó y afecta seriamente.

Reitero que en mi posición como maestra en activo, a cargo de la experiencia educativa “Proyecto de investigación”, me da la oportunidad de confirmar lo que señalan los estudiantes, pues al invitar a los alumnos para que eligieran la temática que abordarían en sus proyectos e indicando que podría ser una problemática que afrontarían actualmente, la mayoría de los estudiantes se enfocaban a la desilusión que sentían ante la falta de acuerdos del profesorado, la pesadumbre que causa el atraso por la falta del tiempo para concluir sus cursos derivado de la toma de instalaciones de un grupo de profesores y la afectación del prestigio de la carrera de pedagogía por las notas periodísticas que colocaba el otro grupo de profesores.

Enfatizo que equilibrar la balanza para retomar el rumbo de la facultad ha sido difícil, sin embargo, pienso que de manera gradual las cosas se irán acomodando y como todo proceso de crecimiento, aunque difícil y doloroso, confío en lograr la madurez, responsabilidad y ética profesional de todos los participantes de nuestra querida facultad de Pedagogía para que se retome con claridad la misión y visión por la que fue creada y responda a las expectativas e ilusiones del proyecto profesional del estudiantado, pienso que conocer los principios y valores del enfoque intercultural, respeto, diálogo y convivencia armónica podrían ayudar en gran medida a que el profesorado lo comprenda, se forme en ello, lo haga suyo y lo ponga en práctica.

¿Cuáles son las reflexiones del profesorado respecto al Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad y el enfoque intercultural?

Escuchar las reflexiones y aportaciones del profesorado a este respecto provocó muchas y variadas respuestas, algunas a favor, pero cabe señalar que la mayoría fueron en contra, es decir encuentran muchas ventajas en el MEIF, pero de igual forma muchos señalamientos como el hecho de que en el discurso suena bien, pero no existen condiciones para llevarlo a cabo, y que está pensado para otro tipo de estudiantes, más autónomos, pero además con situaciones económicas distintas.

Por mencionar solo un aspecto, muchos estudiantes ansían realizar deporte pero esto no es posible sobre todo cuando la UV les ofertan clases de tenis, y a veces no tienen ni para el camión, o solo cuentan con lo de la pensión y tienen que decidir en comprar raquetas o comprar comida, el horario mixto o discontinuo tiene al estudiantado y al profesorado realmente molesto, ya que esta situación impide que los estudiantes puedan trabajar y ayudarse con sus gastos, algunos tienen clases desde siete de la mañana y nuevamente deben asistir a clases a las cuatro de la tarde, por lo que el horario deben cubrirlo todo el día.

La elección del horario para el estudiantado de UV no es flexible y está regido por la forma en que aparece en línea, el estudiante puede armar su menú de experiencias educativas, claro que esto también es en teoría ya que pueden tener elegidas sus horas de clases pero al inscribirse por distintas razones las experiencias pudieron cerrarlas y los obliga a seleccionar de las experiencias educativas que aun queden abiertas, teniendo que ajustarse al horario con el que se ofertan, esta situación es totalmente injusta, desigual e inequitativa.

Tenemos, entonces, en las aulas estudiantes que permanecen en la facultad más de diez horas sin comer, a veces, desvelados, cansados, sin poder trabajar, por sus horarios, quebrados, y a eso habría que agregar las exigencias de algunas maestras y maestros con actitudes negativas, que no los escuchan, ni los ven ni los entienden. Afortunadamente son los menos, pero con un maestro acosador, violento, maltratador, injusto, habría que pensar el daño que ocasiona en la vida de muchas de las y los estudiantes.

Es precisamente en esta problemática que considero podría entrar el enfoque intercultural, en ese proceso que señala Aguado (2010) de revisión de creencias del profesorado y de cómo, la forma en que pensamos el hecho educativo, condiciona nuestros discursos y actitudes, de cómo reconocer la diversidad humana, permite reconocer al otro en tanto diverso.

Sin duda la percepción del enfoque intercultural, que se percibe como una cuestión estática de las culturas, limita la posibilidad de un proyecto detonador de proyecto curricular con esta perspectiva, generando resistencias, resiliencias y abismos insalvables en la Educación Superior.

¿Cuáles son las definiciones del profesorado respecto al plan de estudios de pedagogía vigente y el enfoque intercultural?

En las respuestas que me dieron pude detectar, que para el profesorado de la facultad de pedagogía tienen claros los objetivos curriculares del plan de estudios de Pedagogía 2000, y compartieron que se promueven en el estudiantado la capacidad para la intervención en los campos emergentes del quehacer pedagógico.

La experiencia docente con la que cuenta el profesorado universitario es incuestionable, la reflejan en su gran mayoría tanto maestras como maestros, la toma de decisiones que les permiten solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual con base en los fundamentos teóricos de la disciplina pedagógica.

Es notable la participación e intervención en los distintos espacios educativos, con actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora, la gran mayoría de los docentes han asumido su desempeño profesional con compromiso social. Reconocen y analizan las diversas problemáticas del entorno social, proponen soluciones pertinentes y viables, fomentando la vinculación del estudiantado y la comunidad.

Comparten que acompañan la formación del estudiantado en la realización de investigaciones educativas, donde utilizan los paradigmas predominantes, en congruencia teórico-metodológica para conocer e intervenir la realidad. El diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención, en orientación educativa,

promueven en el sujeto su orientación y autodeterminación tendiente a un desarrollo humano integral.

Fue notorio, también, que a través de sus prácticas pedagógicas, el profesorado universitario tiene influencia directa en los significados y representaciones sociales que construyen los estudiantes, por tanto, es deseable que realicen una práctica docente transformadora, que motive y aliente el deseo de comprender al otro desde su mirada y forma de explicarse el mundo, escuchar sus “cosmovisiones” a través del aprender a comprender desde su cultura o más exactamente a través de los trazos culturales que el otro muestra para decir y comunicarse.

Desde mi punto de vista reconozco que efectivamente hay mucha calidad en el ejercicio de prácticas pedagógicas, sin embargo, todo lo que se realiza es desde el punto de vista academicista y reflejan en su quehacer docente una cultura escolar bastante individualizada, poco proclive al trabajo colegiado. Es decir, mencionan: “mis proyectos”, “mi experiencia educativa”, “mis intereses educativos y personales”, sin conectar con los otros, con los demás y principalmente fuera del dinamismo cultural y social que nos circunda.

Considero que se requiere, como elemento fundamental, un profesorado abierto a la comunicación, al intercambio de ideas, a los procesos formativos, aprendizajes mutuos, que les sirvan para moverse en los contextos cotidianos, para lo cual se necesita compartir tanto expectativas de logro, como memoria histórica, y ello representa una de las grandes dificultades dentro del diálogo intercultural y uno de los grandes límites que el currículo tiene en cuanto a interculturalidad (Sagastizabal, Perlo, Piretta y Ángeles, 2006).

Esto significa que el profesorado universitario deberá transitar a escenarios comunes para encontrar puntos de encuentro hacia un proceso dialógico que les permita reflexionar, analizar, replantear formas, actitudes, comportamientos de manera crítica sobre cómo se construyen las diferencias y qué valor se les confiere en el contexto socioeducativo.

Este hecho contribuye muchas veces a pensar, que es trabajo único y exclusivo del profesorado, inclinando la balanza bajo su responsabilidad, sin embargo, esto nos es así, requiere de trabajo cooperativo, diálogo, respeto por las opiniones y por la variedad de las mismas, pero ante todo la participación de las y los alumnos, ya que en la medida en que se sienten tomados en cuenta, escuchados, atendidos, fluye el interés y encuentran las razones y el sentido de asistir a la universidad.

La propuesta de lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad en la educación de Abdallah-Pretceille, coincide también con Sagastizabal, Perlo, Piretta y San Martín (2006) que señalan, de manera constante el profesorado actúa y toma decisiones ante una realidad compleja, ante situaciones de incertidumbre que viven en el día a día.

Otro cuestionamiento que me hice durante el desarrollo de este trabajo y siguiendo Abdallah-Pretceille (2006, p.2) es el siguiente: *¿Cómo hacer operativa la formación sin ser lapidario, ni incompleto y sin aspirar por tanto a la exhaustividad?*

Una alternativa viable sería que se trabaje en la formación de nuestras respuestas como formadoras y formadores de profesionales de la educación, mover a la reflexión para sensibilizarnos y mirar desde la perspectiva intercultural con la idea de propiciar una convivencia social, en la que tengan cabida todas las diferencias y prácticas socio culturales, pero sobre la base de la aceptación de un código universal de valores y un escrupuloso respeto a la libertad, igualdad, justicia social, dignidad y profundo respeto por los derechos humanos.

6.2 Conclusiones en relación con la restitución al campo

En cuanto a la institución, la restitución a la Universidad Veracruzana como institución de Educación Superior supone dar respuestas ante los retos que se presentan en la sociedad actual, por tanto, es preciso reconocer nuestra realidad multicultural, en la demanda de soluciones distintas ante problemáticas distintas, el

llamado es no perder de vista la formación de las y los profesores que al final de todas las propuestas, reformas, modelos y lo que surja, son quienes tienen, en sus prácticas pedagógicas, la necesidad de ejercer una docencia reflexiva y respetuosa.

En cuanto a los docentes. Por otro lado, y no menos importante, como ya se habrán dado cuenta, es el profesorado universitario, llamado en repetidas ocasiones el “patrimonio social” más valioso de la institución, quien debe desarrollar competencias y prácticas interculturales que permitan dar respuestas pedagógicas al estudiantado que inevitablemente requiere y demanda a los profesionales de la educación.

Trascender, ir más allá del discurso, acompañar, orientar y asesorar el proceso educativo con actitudes positivas, sin discriminación a favor del diálogo, de la negociación del trabajo colegiado para avanzar hacia una verdadera transformación socioeducativa.

Así como la pasión por el oficio de enseñar, no podemos hacer a un lado las actitudes y las formas, y como éstas se traducen en los comportamientos del profesorado. Es un camino largo y complejo, sin embargo, cabe señalar que la motivación, la creatividad, el gusto por enseñar son elementos básicos de la profesión docente, las necesidades para alcanzar ese cambio de rumbo y dirección para llevar a buen puerto a la universidad.

Respondiendo sobre todo a la altura de las circunstancias que se enfrentan como son: muchas necesidades, pocas oportunidades, desigualdades, asimetrías, desolación, sobretodo en el estudiantado que no encuentra, en el profesorado, propuestas diferentes, con alternativas distintas e innovadoras.

En cuanto al enfoque intercultural. Soy consciente que los caminos por recorrer no son fáciles, sin embargo, me parece que insistir en el enfoque intercultural como mecanismo para alcanzar la igualdad nos coloca en el camino del reconocimiento, del pluralismo cultural y el respeto por la identidad de cada cultura.

Un asunto importante que cuidar es no considerar que el enfoque intercultural venga a resolver los problemas actuales, señalábamos antes, que no es posible suponer el dar recetas en la educación, se pretende que sean un conjunto de provocaciones, que lleven al diálogo, a la interacción entre las distintas partes y agentes que participan en el proceso educativo, un poner en la mesa y mirar a través de este enfoque las aportaciones culturales en condiciones de igualdad, de un proceso comunicativo y de replanteamiento del modelo educativo operante.

Por ello, considero de vital importancia el ir incorporando cambios en el Modelo Educativo Integral y Flexible que actualmente se trabaja en la Universidad Veracruzana, que impacten el diseño curricular, los contenidos, el uso de las nuevas tecnologías en la educación y por supuesto la observación y evaluación de las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado.

Entre los muchos desafíos que afronta la (UV) está el reconocer la importancia de la actualización y profesionalización del personal académico, en el ejercicio de prácticas pedagógicas que desarrollen en el alumnado, la creatividad, la imaginación y la comprensión de la diversidad innegable, en la construcción de los aprendizajes.

Un hecho sustancial es colocar al centro del debate las formas de relación que se producen entre las y los maestros, insistir que esto favorece en gran medida el ambiente en el aula y en los distintos espacios de la universidad. Así como el resto de las dimensiones de la educación y los procesos a través de los cuales el conocimiento se construye y legitima.

Se ha defendido en este trabajo la posibilidad del reconocimiento del enfoque intercultural por parte del profesorado y de las autoridades universitarias, con el ánimo de impulsar una transformación socioeducativa, por tanto, el estudiantado, independientemente de los grupos sociales y culturales a los que pertenezcan, deben tener acceso a una educación de calidad.

Para muchos pudiera sonar como “utopía” pero, que sería de la humanidad sin esa necesidad que nos permite avanzar, conocer, develar conocimientos y dar respuesta a los desafíos que se van presentando, los cuales estoy convencida debe responder la educación.

Considero que la falta de bases teóricas y prácticas respecto al enfoque intercultural, por parte del personal académico, limita el diseño de prácticas pedagógicas que promuevan el respeto, el diálogo, la democracia y la solidaridad entre el alumnado, independientemente de las comunidades y estratos sociales de donde provengan.

Reflexiones

Algunas reflexiones cuando se decida trabajar con el enfoque intercultural en el ámbito educativo:

- ❖ La práctica docente es el momento en el que se cristalizan, actitudes, creencias, mitos, conocimientos que se tienen del proceso educativo, con esto quiero decir que el profesorado en muchas de las ocasiones avanza guiado tan solo por el ánimo y deseo de servir a los demás, por eso es esencial tener claro que ejercer la docencia, no solo es una oportunidad para ayudar a desarrollar a las personas, en lo personal, social y profesionalmente, sino en aprender a aprender, para vivir la vida.
- ❖ Construir un diseño curricular con enfoque intercultural, apunta la necesidad entendida como una prioridad en un primer momento de las autoridades universitarias, en comunicación con el profesorado, en el manejo de prácticas pedagógicas interculturales, que coloquen las diferencias culturales, individuales y grupales en el foco de atención, que lleven a la revisión de las propias creencias de lo intercultural, provocando una especie de espiral, sustentada en el respeto, la reflexión y comunicación.
- ❖ Trabajar intensamente en el fortalecimiento de actitudes interculturales en estudiantes, profesorado, y comunidad en general, para favorecer el ánimo de aprender a compartir y desarrollar una transformación y valoración sociocultural.
- ❖ Detonar un proceso de acercamiento con todos los partícipes de la educación superior, ser sensibles y reconocer que el proceso de apropiación y valoración del otro nos permite a manera de reflejo aceptarnos a nosotros mismos como seres únicos e irrepetibles, capaces de tender redes de entendimiento hacia la diversidad cultural pensada como fortaleza y no como problema.
- ❖ Dejar de utilizar la diversidad como pretexto para la exclusión social, ya que esta visión solo provoca barreras en la comunicación y la interacción,

fomentando, la desigualdad y la discriminación. La diversidad es una característica propia del tipo de sociedades democráticas desarrolladas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

- ❖ Permitir al estudiantado proponer sus actividades de aprendizaje, vincular intereses comunes, situación que regularmente se trabaja en la elaboración de proyectos e investigación y que además de construir el proyecto, desarrollan competencias para la investigación.
- ❖ Invitar al trabajo colaborativo, para fomentar y desarrollar las competencias interculturales del profesorado y estudiantado, basado en el principio de igualdad con el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad de cada cultura.
- ❖ Ampliar la integración grupal acompañando al estudiantado de nuevo ingreso, para que el proceso de inclusión a la vida universitaria no sea doloroso y excluyente, fomentar la solidaridad, tolerancia, respeto, diálogo y la convivencia armónica.

Cabe señalar que estas conclusiones no intentan ser definitivas, ya que el presente trabajo de investigación, ha servido para ampliar las vetas del campo de lo intercultural en la educación y exige, estar atentos a nuevas explicaciones y búsqueda de respuestas ante el añejo problema de la calidad en la práctica docente.

De ninguna manera se podría señalar esta problemática ligada exclusivamente al profesorado, al estudiantado o al entorno político, social y económico de cada país; sino que depende de otros factores, más complejos y propios del tipo de sociedades y flujo social, propio de la dinámica de cambios que afrontamos en el siglo XXI.

En otras palabras, los resultados de esta investigación abren y detonan nuevas investigaciones, que más adelante permitirán abonar en la comprensión del objeto de estudio. Siendo coherente con nuestro planteamiento de un proceso continuado de investigación-reflexión sobre el tema. En concreto, las cuestiones planteadas en estas conclusiones, suscitan nuevas preguntas que seguramente darán la pauta y serán objetivo de investigaciones futuras.

Se reconoce que el enfoque intercultural comparte con el multiculturalismo el respeto hacia la diferencia, de la misma manera que insta a la diversidad cultural como campo de interacción para el enriquecimiento mutuo de las personas y que influye en actitudes, discursos, distintas acciones afirmativas, toma de decisiones, partiendo de las concepciones, de los agentes de cambio en los espacios del contexto educativo.

En los resultados se puede observar que el profesorado, valora lo intercultural tanto en el aspecto teórico como en lo práctico. Sin embargo, reconocen limitaciones en la formación del enfoque educativo intercultural y el desarrollo de competencias interculturales, de manera continua, manifiestan estar interesados en conocer el enfoque, para mejorar la forma de abordarlo en las aulas que permita que la interacción diaria del estudiantado se visualice como experiencias de vida y genere aprendizajes significativos.

Puedo afirmar que realizar este trabajo de investigación me dejó muchos conocimientos y el ejercicio de la inmersión en el campo, muchos aprendizajes significativos, sobre todo de emociones y sentimientos que me compartieron los y las compañeras, sin embargo, debo reconocer que hay cosas difíciles de plasmar en el texto, pero que percibía que estaban ahí, por ejemplo, temores al manifestar ciertas situaciones u hechos. Conozco la facultad y percibo los actos injustos, favoritismo, mal trato, relaciones de tensión y desigualdad en las oportunidades para todos y todas las personas que no cuentan con esas oportunidades de acceso a la educación.

Para último, menciono que la pretensión inicial de la tesis fue hacer una lectura comprensiva y reflexiva de las concepciones del profesorado y de sus prácticas pedagógicas, utilizando para esto, como prisma, el paradigma del enfoque educativo intercultural. Siguiendo la propuesta de Abdallah-Pretceille (2010) y retomando las propuestas e ideas de otros autores que han contribuido a este campo vasto, amplio de lo intercultural en la educación superior.

El debate teórico sobre el enfoque intercultural en la educación superior, enfatiza que mis resultados son congruentes con los postulados de distintos autores. Retomo además las ideas de la teoría del enfoque socio-constructivista que tiene en sus mejores exponentes a Vygotsky, Luria, Habermas, Bruner y Boff, por mencionar a algunos, quienes centran su atención en el proceso educativo y la forma de cómo el estudiantado construye sus conocimientos, establecen relaciones, y se comunican e interactúan entre sí.

Durante el desarrollo de la tesis se revisaron diferentes posturas teóricas, se mencionó el contexto de la investigación e incluso se menciona la vida en comunidad.

Boff (2006) afirma que vivir es convivir. Maturana y Bateson que vivir es aprender y Vygotsky señala que el aprendizaje ocurre en función de las interacciones sociales y condiciones de vida. Así, las personas experimentan los aprendizajes por la convivencia, interacción y comunicaciones interculturales vividas.

De igual manera, las instituciones de educación superior, entendidas como comunidades de aprendizajes, han viciado sus modelos de interacción por los de integración, se han transformado en estructuras que agrupan personas para aprender juntos, pero han olvidado la estrecha relación que hay entre ellos. Si bien algunas estrategias propician el trabajo grupal, se centran en la tarea y no en el grupo que genera la tarea.

Es preciso enfatizar que incorporar un eje transversal con enfoque intercultural en el modelo educativo no significa agregar temas o pequeñas cápsulas con información en el currículo.

Es una actitud, una forma de vida que puede adoptarse o no, tendrán esa decisión el profesorado universitario para poder recuperar el verdadero sentido y la función social de la docencia.

Las relaciones entre el personal académico son ríspidas y a la defensiva, lo cual no favorece que se genere empatía y una verdadera comunicación. En general, las actitudes y concepciones del profesorado universitario respecto al enfoque intercultural no contribuyen a la implicación de los alumnos en la formación de un clima favorable de aprendizajes que considero permitiría avanzar en la resolución de muchos conflictos que se generan en la facultad.

Cuando se menciona que “la educación encierra un tesoro”, desde el punto de vista intercultural habría que lanzarse a descubrirlo, para poder vivir la vida a partir del reconocimiento del otro, ya que esto pasa a ser la clave de inicio y el punto de llegada de la educación intercultural.

La meta del enfoque intercultural en la educación sugiere aprender a partir del encuentro con la persona diversa, reconociendo que la diversidad es una cualidad humana, sin reducirlo a una cosa u objeto sino como miembro de la humanidad. Así mismo, el entorno universitario devuelve al estudiantado una imagen de sí mismo como adulto y promueve la interacción.

Siguiendo a (Delors, 2002) cuando refiere al proceso educativo, simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras, que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos.

Lo intercultural tiene como propósito establecer un marco de relaciones entre los grupos y las personas que conviven y se comunican en un plano de respeto e igualdad.

En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Para cerrar el trabajo de tesis doctoral y siguiendo la metáfora del autor, coincido en que a veces al navegar, las y los profesores, no podemos cambiar el rumbo, pero sí podemos ajustar las velas, formando profesionales competentes para la vida.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid. Servicio Publicaciones UNED: Madrid.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *Interculturalism as a paradigm for thinking about Diversity. Intercultural Education*. Servicio Publicaciones UNED: Madrid
- Abdallah-Pretceille, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona, Idea-Books.
- Agencia Quadratín. Todos los Derechos Reservados © (2014). Tomado en la siguiente dirección: <https://veracruz.quadratin.com.mx/En-Veracruz-se-hablan-14-lenguas-indigenas-en-el-pais-existen-68/>.recuperado de internet el día 18 de Julio de 2015.
- Aguado, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. *Educación intercultural*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. N° 2. 235-245.
- Aguado, T. (2009). *Educación Intercultural, perspectivas y propuestas*. Ed. Ramón Areces: Madrid., España.
- Aguado, T. Gil, Inés y Mata, Patricia. (2006). *La educación intercultural*. Una propuesta para la transformación de la escuela. Catarata: Madrid., España.
- Aguado, T. (1995). *La Educación Intercultural*. Los retos de la Educación ante el siglo XXI: Congreso de Educación de CEAPA.
- Aguado, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. *Educación intercultural*. Revista de Investigación Educativa. 15 (2).
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid. McGraw-Hill. Interamericana de España.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. *Educación Intercultural perspectivas y propuestas*, 13-29.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas

prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.

- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial*, 87-104.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. España.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Benito, P. M. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela* (Vol. 10). Los Libros de la Catarata.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *En-clave pedagógica*, 7(2).
- Aguado, T. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* (Vol. 1). Ministerio de Educación.
- Arraiz, A. & Sabirón, F. (2011). *Las narrativas personales en la comunicación educativa y su discusión metodológica*. In S. Nieto, Investigación y conocimiento científico (pp. 20-47). Madrid: Dykinson.
- Alatorre Frenk, G. (2008). *Un modelo educativo para la diversidad*. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Alsina, M. (1999). Elementos para una comunicación intercultural. *Espacios de la interculturalidad*.
- Altuve, S y Rivas A. (1998). *Metodología de la Investigación*. Módulo Instruccional III. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Ansoff, H., I. (1965). *Estrategia Corporativa*. McGraw Hill: New York.
- Banchs R. (2001). *Jugando con las Ideas en Torno a las representaciones Sociales desde Venezuela*. FERMENTUM Mérida – Venezuela.
- Beltrán, J. (2005, julio-diciembre). El modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *Revista de investigación educativa* 1. Recuperado de

https://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/beltran_meif.pdf

- Bermejo, S. (2013) ¿Por qué apostar por una educación intercultural? Aula Intercultural. El portal de la Educación Intercultural. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2013/10/15/por-que-apostar-por-una-educacion-intercultural/>
- Beuchot, Puente, Mauricio, Hardie, (2005). Interculturalidad y derechos humanos, México: UNAM - Siglo XXI.
- Bilbeny, N. (2002). Por una causa común. *Ética para La diversidad*. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Blumer, H.(1969).Symbolic Interactionism; Perspective and Method.Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boff. L. (2006) Virtudes para um outro mundo possível, vol. III: comer e beber juntos e vivir em paz. Petrópolis, RJ: Vozes
- Bolívar, A. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología. Ed. Muralla.
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Norma.
- Borjas, C. (2008). *Modernidad y Universidad: Una mirada histórica*.
- Bourdieu, P. (2002). *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores. Madrid, Taurus.
- Brown, Rupert. (1998). *Prejuicio*. Su Psicología Social. Ed. Alianza Editorial. Madrid.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 11-38
- Constitución Mexicana de los Estados Unidos mexicanos. (2014). Artículo tercero constitucional. [Fecha de consulta: 3 de abril de 2015]. Disponible en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_07jul14.pdf

- Convención de los derechos del niño. (2006). Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Chistopher D. (S/A). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Nancea, 2006. (Educadores XXI)
- Chistopher D. (S/A). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Nancea, 2006. (Educadores XXI)
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, Artículo 1, La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad. Recuperado en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-Nov.2,2001URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Declaración Universal de los derechos humanos (1984). Artículo 26. Recuperado <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0013>
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Denzin, N. y Lincoln (1994). *Handbook of qualitative Miles research*. Sage Oaks. CA. Ed. 2000.
- Díaz, Q, V. (2004). *La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica*. Revista Sinopsis Educativa, Año 4, N° 1.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Volumen 6. Número 1.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica. México: FCE.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. (14 Febrero 2014) *Revista de Antropología Iberoamericana* Vol. 6. No 1 (enero-abril 2011).

- Dietz, G y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP: México.
- Dietz, G. y Mateos L. (2010). *La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano*. Universidad Veracruzana: Veracruz, México.
- Dietz, G. y Mendoza, R. (2008). "Cómo investigar con un enfoque intercultural?" Niuki, mayo/agosto, año 3(7), 4-5
- Dilthey, W. (1948). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid. Espasa Escalpe.
- Durkheim, É. (1998). *Educación y pedagogía*. Ensayos y controversias. Bs. Aires, Argentina: Losada.
- Eco, U. (1990). *La decisión del arte: lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?* Barcelona: Martínez Roca.
- Essomba, M.Á. (2008). *Diez ideas clave*. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: GRAÓ
- Espina, R., S. y Canto, R., J. (2001.) *Administración y gestión educativas: un binomio en construcción*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Echevarría, A. G. (2009). *La dicotomía emic/etic: historia de una confusión*. Anthropos.
- Figueroa, M. (2008). Perfil caracterológico del/educador/a. Aportes desde la inteligencia emocional tridimensional. *Revista Educación y Pedagogía*. 20 (50). 219-239.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. siglo XXI. Tierra Nueva.
- Galeano, E. (2005). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, siglo XXI: Madrid.
- García, F., Pulido, R. y Montes A. (1992). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de educación interculturalismo: sociedad y educación*, No. 302.
- García, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación

intercultural. *Revista: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Vol. 1, Salamanca. Sociedad Española de Pedagogía.

- García, L. (2012). Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad, Universidad Pedagógica Nacional.
- Geertz, C. (2000). *Después de la Revolución: el Destino del Nacionalismo en los Nuevos Estados*. La Interpretación de las Culturas. España/Barcelona: Editorial Gedisa, 203-218.
- Gergen, K. (2006). *Si las personas son textos*. In G. Limón (Ed.), *Terapias postmodernas: aportaciones construccionistas* (pp. 111-140). México: Pax México.
- Gil, A., y Cools (1999). *Diveridad Cultural e igualdad escolar*. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de educación, España.
- Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Morata.
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Ikuspegi. España: Observatorio Vasco de Inmigración.
- Gimeno, Sacristán. (2001). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelos educativos*. Lugar Editorial
- González, F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación. *Revista Paradigma*, 18(2).
<http://www.scribd.com/doc/7199174/> Recuperado- 24-11-2016.
- González, A. (2010). La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. Barcelona, Biblioteca A/Sociedad, Anthropos Editorial.
- Guarín, J. (2004). A mi Maestro: Profesor Dr. Francisco Rubén Perino. En *Rev. Argent. Neuroc.*No. 18.
- Guba, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: UCLA. CSE Monograph Series in Evaluation, 8.
- Hernández R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. 3. Ed. México D.F.: McGraw-Hill.

- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: crítica y técnica*. Siglo XXI.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Interamericana de Educación*. 13 (1).
- Jiménez, F., C. (1998). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Librería-Editorial Dykinson.
- Jiménez, Y. (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, Cuadernos interculturales UV, Veracruz, México.
- Johnson, G. y Sholes, B. (2001). *Dirección Estratégica*. Análisis de la estrategia de las organizaciones. Prentice Hall Madrid: España.
- Jordan, J. A., y Castella, E. (2001.) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Kockelmans, J. (1975). Toward an interpretative or hermeneutic social science. Graduate from the Faculty of Philosophy Journal.
- Kymlicka, Will. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Ed. Paidós: Barcelona.
- Lapassade, G. (1995). *In Campo*. Lecce: Prensa multimedia.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Ethnography and Education Review/ Revue Européenne d' Ethnographie en Éducation*, 1, 9-26.
- Laplantine, F.(2005). Penser anthropologiquement la religion. *Anthropologie et sociétés*, 27(1), 11-33.
- Latapí, P. (2002) *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia inaugural en el Foro sobre Formación del Maestro, Puebla, Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente.
- Ley General de Educación. (2014). Artículo 3° y 32. [Fecha de consulta: 3 de abril de 2015]. Disponible en:
- https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75).

- López García M^a P. (2002) Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural, en *Frecuencia L*, nº 20. (pp.12-15).
- López, J. M. T. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la*
 - *convivencia*. Netbiblo.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas: México.
- Medina, A. (2009). *Formación del profesorado en la competencia intercultural*. En Formación y desarrollo de las competencias básicas (pp.305-326). Madrid: Ediciones Universitas
- Meneses, G. (2004). NTIC, Interacción y aprendizaje en la Universidad. Trabajo de investigación para obtener el DEA. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Morales, N. (2006). Programa de apoyos a estudiantes indígenas de la universidad veracruzana. Anuies.
- Morin, E. (2011). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Mateos, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural*. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 256.
- Muñoz Sedano A. (2001). Artículo publicado en: Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural. (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba-Canadá), 81-106.
- Navarro Sada, A., & Maldonado, A. (2007). Research Methods in Education. -by Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 469-470. Recuperado de internet en Nov-17 de 2016.
- https://researchrtnu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Educacion_ertu.pdf.
- Odina, T. A. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* (Vol. 1). Ministerio de Educación.

- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM, México.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, León et al. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. Recuperado de:
- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/>
- ONU. (S/A). Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Consultado el 01 de septiembre de 2014 y disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCannexessp.pdf>
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1996). Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Parekh, B. (2002). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave Macmillan
- Planas, N. (2003). *Etnomatemáticas*. En: Miguel Ángel Essomba (coord.) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 3ª ed. España, Graó p. 123-132
- Pérez Gómez, A. (1999) *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. *Volver a pensar la educación*, vol II. Madrid. Morata.
- Pereña, F. (1994). *Formación discursiva, semántica y psicoanálisis, en Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid Síntesis.
- Plan nacional de desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Poggi M. (2013). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodologis for the human Sciences. Systems of inquiry*. State University of New York Press: Albany.
- Pozo, J., Scheuer, N. Pérez, M. y Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

- Prieto, F. (1999) *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Reynaga Obregón, S. (2003). *Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo*. La etnografía y la historia de vida. Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica. México: ITESO.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Ed, Vilassar de Mar: Oikos-Tau. España.
- Rubio Martín, M. J., & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Métodos y técnicas de investigación. Ed. CCS. Madrid, España.
- Ruiz, Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A (1989). *La entrevista en profundidad*. En *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, R. (1992). En una sociedad pluralista, una educación intercultural. en *Revista Complutense de Educación*, 3 (1 y 2), pp. 263-281.
- Sáez, R. (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Editorial CCS.
- Sagastizabal, M., Perlo, C. Piretta B., San Martín y P. de los Ángeles. 2006. *Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*.
- Sousa Santos, B. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. 2009, 31. En: Olivé, León et al. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. (10 febrero). Recuperado 17 de febrero de 2013. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/>
- Santos, Manuel& Barca, Alonso. (2009). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Octaedro Editorial.

- Schiefelbein, E. (1997). *La gestión de una escuela adecuada para el siglo XX*. En Educación Hoy, No. 131 – Julio – Septiembre.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. NY: Holt-Rinehart & Winston.
- SEP (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas y la Coordinación general de educación intercultural y bilingüe. México DF.
- ARARAT, MARÍA DEL CARMEN (SF) Aulas de resistencia. Recuperado 24 de Sep de 2015
- Serrano Olmedo, R. (2009). Guía de conocimiento sobre educación intercultural. *Revista Global Hoy*, 15(14), 1-14. Instituto de Estudios políticos para América Latina y África. Recuperado en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php>.
- Setúbal, M. (1996). *Demandas que surgen de la autonomía y descentralización*. En Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO, Santiago.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. *Estrategias de investigación cualitativa*, 153-173.
- Soto, E. (2010). *Comportamiento Organizacional: Impacto de las Emociones*. Cengage Learning.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Suárez, C. D. (2013). *Percepciones de los directivos respecto a la gestión de la violencia escolar*. Fondo CONACYT: Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (2da. Ed.) Madrid, España: Vozes Ltda. Petrópolis, RJ (Brasil)
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teruel, R. O. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Revista*

electronica de estudios filologicos, no8. Recuperado en [http://www. um. es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto. htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm) [2016, 15 de septiembre].

- Thompson, JR. A. y Strckland, A.J. (1994). *Dirección y Administración Estratégicas*. Conceptos, Casos y Lecturas. Addison-Wesley Iberoamericana S. A.
- Touriñán, López J.M. (2005). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Netbiblo.
- Tovar, L. (2008). La interacción humana en la construcción del conocimiento organizacional. *Investigación y postgrado*, 23(1), 231-248.
- López, J. M. T. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia*. Netbiblo.
- Torres, C. 2001. *Democracia, educación y multiculturalismo*: Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. Trad. De Isabel Vericat y Bertha Ruiz de la Concha. México, Siglo XXI, p. 366.
- Troyna, Barry y Carrington, Bruce. (1990). *Education, racism and reform*. Routledge, London.
- UNESCO. (1960). Convenio relativo a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Consultado el 01 de septiembre de 2014 y disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- UNESCO. (2004). Modelo de Gestión GESEDUCA. Oficina regional para la educación de América Latina y el Caribe. Consultado el 17 de octubre de 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116132so.pdf>
- UNESCO. (2001). La educación encierra un tesoro. Consultado el 01 de septiembre de 2014 y disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Universidad Veracruzana Intercultural. (2014), PLADEA 2015, recuperado en <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/PlaDEA-2015.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2009). Modelo Integral y Flexible 2009. Recuperado de <http://www.uv.mx/meif/>
- Universidad Veracruzana. (2014), Historia de la facultad de pedagogía. Recuperado de <https://www.uv.mx/pedagogia/general/historia-de-la-facultad-de-pedagogia/>
- Universidad Veracruzana. PLADEA (2009-2013). Recuperado de <http://es.calameo.com/read/002108817e5c016ddddb7>
- Universidad Veracruzana. Plan de estudios de Pedagogía. (2000). Recuperado de <https://www.uv.mx/pedagogia/general/plan-de-estudios-2/>
- Varguillas, M. (2006). El uso de atlas.ti y la creatividad del investigador. *Revistas de Educación*, Año 12, Número Extraordinario, (2006), en. Laurus p.75.
- Varguillas, M. (2006). *Revistas de Educación*, Año 12, Número Extraordinario, 2006. Laurus
- Valles, M. (2000). Técnicas de investigación cualitativa social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. *Síntesis. Madrid*.
- Velasco, V. (2007). La Universidad Veracruzana Intercultural: respuesta a una demanda de educación multiculturalidad.
- Vilá Baños, R. (2008). *¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal*. *Revista de Estudios de Juventud*, (80), 77-93
- Vila, Merino. E., S. (2005) *Ética, interculturalidad y educación democrática*. Huelva España: Hergué Editorial.
- Vivas, M. (2004). *Las competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. I Jornadas universitarias Universidad de los Andes Táchira, Venezuela. Recuperado <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>
- Williams, R. (1999). Symbolic interactionism: the fusion oh theory and research? En Bryman y Burgess Vol. III.

- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling: opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Acco.
- Zacarías, H. (2012). *Deserción escolar en las escuelas públicas del Paraguay*. Departamento Central: Editor EAE.

Páginas electrónicas consultadas

- Delors, Jacques, et. al (1996) Capítulo uno. De la comunidad de base a la sociedad mundial. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Pp. 39 – 55. Disponible en:
- <http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Pedagogia/Delors,%20Jacques%20-%20La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf>
- ONU 1995
- (<http://www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm>. Consultado el 14 de julio de 2014).
- ONU 2002
- (http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Programa_Acción_Durban.pdf Consultado el 10 de octubre de 2015)
- Plan nacional de desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- UNESCO 2002
- (http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf. Consultado el 11 de noviembre de 2015).
- UNESCO (1960). *Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO. (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, Consultado el 08 de marzo de 2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
 - UNESCO. *Lucha contra la exclusión*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/browse/4/>
 - Universidad Veracruzana (2009). *Modelo Integral y Flexible 2009*. Recuperado de <http://www.uv.mx/meif/>
 - Universidad Veracruzana (2014), *Historia de la facultad de pedagogía*. Recuperado de <https://www.uv.mx/pedagogia/general/historia-de-la-facultad-de-pedagogia/>
 - Universidad Veracruzana Intercultural (2014), *PLADEA 2015*, recuperado en <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/PlaDEA-2015.pdf>
 - Universidad Veracruzana. *Plan de estudios de Pedagogía 2000*. Recuperado de <https://www.uv.mx/pedagogia/general/plan-de-estudios-2/>
-

ANEXOS

Anexo 1: Alineación a las metas nacionales

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018			Programa Sectorial de Educación-México
Meta Nacional	Objetivo de Meta Nacional	Estrategias del Objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
México con Educación de Calidad	1.- Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.	1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
		2. Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.	
		3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.	Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
		4. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
		5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.	Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
		6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
	2.- Garantizar la	1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.	Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre

	inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.	2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.	todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
		3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles.	
	3.- Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.	1. Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social.	Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
		2. Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país.	
		3. Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional.	
		4. Fomentar el desarrollo cultural del país a través del apoyo a industrias culturales y vinculando la inversión en cultura con otras actividades productivas.	
		5. Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional.	
	4.- Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.	1. Crear un programa de infraestructura deportiva.	Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
		2. Diseñar programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población.	
	5.- Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.	1. Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB.	Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.
		2. Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.	
		3. Impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales, para fortalecer el desarrollo regional sustentable e incluyente.	

Fuente Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Anexo. 2: Áreas de Conocimiento Pedagogía

Pedagógica	Filosófica, Psicológica y Social
- Introducción a la Pedagogía - Desarrollo del Pensamiento Pedagógico - Corrientes Pedagógicas Contemporáneas - Genealogía del Sistema Educativo Mexicano	- Filosofía de la Educación - Educación en Valores - Epistemología y Paradigmas en Ciencias Sociales - Sociología de la Educación - Fundamentos Psicológicos de la Educación - Psicología Evolutiva - Psicología del Aprendizaje
Orientación Educativa	Administración Educativa
- Fundamentos de Orientación Educativa - Metodología de la Orientación Educativa - Desarrollo Humano - Proyectos de Orientación Educativa vinculados a la comunidad - Temas Selectos de Orientación - Atención a Trayectorias Académicas	- Procesos de las Organizaciones Educativas - Administración Educativa - Planeación Educativa - Política y Legislación Educativa - Estrategias de Gestión Directiva - Desarrollo de Personal - Proceso de Evaluación Institucional - Proyecto de Servicios Educativos
Didáctica y Currículo	Investigación Educativa
- Laboratorio de Docencia - Análisis de la Práctica Docente - Planeación Didáctica - Diseño Curricular - Evaluación Curricular - Evaluación de los Aprendizajes - Didáctica	- Estadística Descriptiva - Estadística Inferencial - Metodología de la Investigación Cuantitativa - Metodología de la Investigación Cualitativa - Proyecto de Investigación Educativa
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	Educación Comunitaria
- Diseño Instruccional - Comunicación y Educación - Nuevas Tecnologías en Educación - Diseño y Producción de Guiones Educativos - Comunicación Audiovisual Educativa - Informática Aplicada a la Educación - Software Educativo	- Desarrollo Comunitario - Educación Multicultural - Proceso Grupal - Proyecto de Educación Comunitaria - Intervención en la Comunidad

Autoría propia

Anexo 3

Guion para entrevistar a las y los coordinadores de las Áreas de Conocimientos

Universidad Veracruzana/Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Pedagogía Xalapa/Facultad de Educación Madrid

“Las Prácticas pedagógicas del profesorado de la Facultad de Pedagogía: un análisis desde el enfoque educativo intercultural”

Coordinadora/o: _____ Área: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Espacio: _____	Notas de la investigadora de la investigadora
FORMACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL	OBSERVACIONES
1.- ¿Cuál es su formación profesional? 2.- ¿Cuál es su antigüedad en el campo profesional? 3.- ¿Usted eligió de acuerdo con sus intereses y motivaciones la carrera de profesional de la docencia? 4.- ¿Considera que se han cumplido sus expectativas en relación al ejercicio docente? 5.- ¿Me podría decir si conoce o trabaja el enfoque educativo intercultural? 6.- ¿Cómo podría definir la Educación Intercultural?	
DISCRIMINACIÓN 7.- ¿Podría mencionar si ha observado algunas conductas de discriminación o racismo entre los y las alumnas o el profesorado? 8.- ¿Considera que mantienen actitudes de respeto y equidad entre las relaciones con los y las alumnas y entre los y las y profesoras? 9.- ¿Ha recibido usted, quejas relacionadas con prácticas racistas, xenofóbicas, o de agresión a los derechos humanos de alguna persona? 10.- ¿Considera que sensibilizar al profesorado hacia un enfoque intercultural, generaría una mejora en la calidad y la equidad de la práctica profesional?	
ACTITUDES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL 11.- ¿Cuáles son sus experiencias relacionadas con las competencias interculturales? 12.- ¿De qué manera cree usted que pueda contribuir el pedagogo con la Educación Intercultural? 13.- ¿Cuáles son las actitudes que usted detecta en los alumnos, que dificultan las relaciones en el grupo? 14.- Durante su trayectoria laboral ¿ha realizado algunas acciones que considere corresponde con el enfoque intercultural? 13.- ¿Ha identificado algunas muestras de interés por parte de los estudiantes en relación a la Educación Intercultural? 15.- ¿Cuáles son las acciones que se han propuesto desde la dirección, para sensibilizar a los alumnos y maestros respecto a la de Educación Intercultural? 16.- ¿Cuáles son las acciones que se han propuesto desde la dirección, para sensibilizar a los alumnos y maestros respecto al reconocimiento de la diversidad cultural?	
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 17.- Considera que durante su práctica docente establece un diálogo abierto con el estudiantado? 18.- ¿Qué le parece primordial, cumplir con el programa educativo o que el estudiantado aprenda con su clase? 19.- ¿Considera usted que un elemento importante en su planeación didáctica es el estudiantado? 20.- ¿Cuenta con los recursos y materiales apropiados para apoyar sus clases? 21.- ¿Se siente con libertad para crear, organizar y llevar a cabo actividades que promuevan, la interacción y comunicación en el alumnado? 22.- ¿Se siente con la libertad de crear, organizar y realizar actividades para	

fomentar la igualdad y la equidad? 23.- ¿Considera que los estudiantes les parece atractivo hablar de sus diferencias culturales? 24.- ¿Le gustaría incluir temáticas en su Experiencia Educativa para abordar la Educación Intercultural? 25.- ¿Se lleva un control de los proyectos de los estudiantes que, desde las otras experiencias aborden la educación intercultural?	
EL MEIF Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE INTER. 26.- ¿Su perfil académico, se vincula con las Experiencias Educativas que imparte? 27.- ¿Se relacionan las Experiencias Educativas de su área de conocimiento con la Educación Intercultural? 28.- ¿Podría mencionar si existe relación entre la Experiencia Educativa que imparte y la Educación Intercultural? 29.- ¿Qué dificultades encuentra en las formas de relacionarse de los alumnos, a partir de los distintos contextos y características de cada uno? 30.- ¿Qué actitudes asumen los estudiantes ante las diferencias de nivel económico en los distintos grupos y las relaciones que establecen? 31.- ¿Qué dificultades encuentra en la Facultad de Pedagogía para poder llevar a cabo actividades relacionadas con el enfoque intercultural? 32.- ¿Considera que en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía se aborda la diversidad cultural, los derechos humanos, la justicia social? 33.- ¿Qué relación tienen las Diferentes Áreas de Conocimiento de Pedagogía con la Educación Intercultural? 34.- ¿Considera que sería necesario incorporar el enfoque intercultural en el plan de estudios nuevo?	
PERSONAL ACADÉMICO 35.- En el proceso de enseñanza aprendizaje que peso le asigna al papel del docente y al del alumnado ante la diversidad cultural? 36.- ¿Considera que se fortalecen las competencias interculturales en el perfil de egreso de la LEP? 37.- ¿Cómo considera la formación del profesorado de Pedagogía, respecto al Enfoque Intercultural? 38.- ¿Dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible, (MEIF 2000) de la UV, alguno de los ejes considera la Educación intercultural? 39.- ¿Ha recibido alguna queja del profesorado o estudiantado derivado de ciertos prejuicios o estereotipos que dañen las relaciones o el tejido social? 40.- ¿Considera que sería necesario que el cuerpo docente debería estar formado en el enfoque intercultural?	

Anexo 4

Guion para entrevistar las autoridades del área académica de humanidades de la Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana/Universidad Nacional de Educación a Distancia

Facultad de Pedagogía/Facultad de Educación

“Las prácticas pedagógicas en la educación superior en México: una perspectiva desde el enfoque intercultural”

Autoridad: _____ Área: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Espacio: _____	Notas de Campo
1.- ¿Cuál es su formación profesional? 2.- ¿Cuál es su antigüedad en el campo profesional? 3.- Quién es el Director del área de humanidades de manera breve. (varias facetas) 4.- ¿Qué actividad le agrada más realizar la docencia, la investigación, la administración o la gestión escolar? 5.- ¿Cómo visualiza a la Universidad Veracruzana en 10 años? 6.- ¿Que ha pasado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (2000) que se trabaja actualmente a 12 años de su implementación? 7.- ¿Cuáles considera son los grandes retos de la UV en ese sentido de los modelos educativos flexibles? 8.- Considera que los distintos planes de estudios deben tener cambios sustanciales, podría señalar algunos 9.- ¿Dentro del MEIF y partir de sus tres ejes (teóricos, heurísticos y axiológicos) se visualiza la Educación intercultural? 10.- Considera que la Universidad Veracruzana trabaja con un enfoque por competencias o algún otro que nos pueda mencionar?	
PARA FINALIZAR LE DIRE ALGUNOS CONCEPTOS PARA LOS CUALES LE PEDIRE ME DIGA UNA DEFINICIÓN. 1.-Práctica Docente 2.-Competencias 3.-diversidad cultural 4.- Educación Intercultural 5.-derechos humanos 6.-justicia social 7.-actitudes Alumnos-profesores 8.-valores 9.-Equidad 10.-Calidad Educativa	
<i>Muchas gracias muy amable hasta luego</i>	

Anexo 5

Guion de preguntas / entrevista a las y los expertos en Educación Intercultural

Universidad Veracruzana/Universidad Nacional de Educación a Distancia

Facultad de Pedagogía/Facultad de Educación

“Las prácticas pedagógicas en la educación superior en México: una perspectiva desde el enfoque intercultural”

Experto: _____ Área: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Espacio: _____	Notas de Campo
1.- ¿Cuál es su formación profesional? 2.- ¿Cuál es su antigüedad en el campo profesional? 3.- Quién es el Director del Instituto de Investigaciones en Educación. (varias facetas) 4.- ¿Qué actividad le agrada más realizar la docencia, la investigación, la administración o la gestión escolar? 5.- ¿Cómo visualiza a la Universidad Veracruzana en 10 años? 6.- ¿Que ha pasado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (2000) que se trabaja actualmente a 12 años de su implementación? 7.- ¿Cuáles considera son los grandes retos de la UV en ese sentido de los modelos educativos flexibles? 8.- Considera que los distintos planes de estudios deben tener cambios sustanciales, podría señalar algunos 9.- ¿Dentro del MEIF y partir de sus tres ejes (teóricos, heurísticos y axiológicos) se visualiza la Educación intercultural? 10.- Considera que la Universidad Veracruzana trabaja con un enfoque por competencias o algún otro que nos pueda mencionar	
PARA FINALIZAR LE DIRE ALGUNOS CONCEPTOS PARA LOS CUALES LE PEDIRE ME DIGA UNA DEFINICIÓN. 1.-Práctica Docente 2.-Competencias 3.-diversidad cultural 4.- Educación Intercultural 5.-derechos humanos 6.-justicia social 7.-actitudes Alumnos-profesores 8.-valores 9.-Equidad 10.-Calidad Educativa	
<i>Muchas gracias muy amable hasta luego</i>	

Anexo 6.

**Guion de preguntas para el grupo focal de estudiantes
Universidad Veracruzana/Universidad Nacional de Educación a Distancia**

Facultad de Pedagogía/Facultad de Educación

“Las prácticas pedagógicas en la educación superior en México: una perspectiva desde el enfoque intercultural”

Experiencia educativa : _____ Número de estudiantes _____ Horario de clase: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Espacio: _____	Notas de Campo
1.- ¿Cuáles eran tus expectativas al inicio de la carrera profesional? 2.- ¿Realmente querías estudiar Pedagogía o quedaste por el azahar? 3.- ¿Qué perspectivas se han cumplido hasta ahora y cuáles no? 4.- ¿Qué influencia crees que tienen las actitudes de los docentes en tu formación? 5.- ¿Alguna vez te has arrepentido de estar en la facultad de pedagogía? 6.- ¿Qué características para ejercer la docencia consideras que los docentes deberían tener? 7.- ¿Cuál sería una definición del concepto de diversidad cultural? 8.- ¿En dónde se puede apreciar la diversidad cultural? 9.- ¿Consideras que los maestros/as tienen claro lo que es la diversidad cultural? 10.- ¿Cuál sería una definición de competencias profesionales interculturales? 11.- ¿Se consideran las competencias interculturales en el perfil de egreso de la LEP? 12.- ¿De qué manera crees que pueda contribuir el pedagogo con la Educación Intercultural? 13.- Desde su óptica ¿Cómo se vincula la práctica docente con la Educación Intercultural? 14.- Considera que hay estrategias que el maestro desarrolla durante su clase tienen que ver con la Educación Intercultural 15.- ¿Había escuchado el concepto de Pedagogía Intercultural?	
16.- ¿Se siente con libertad para opinar, crear, y participar durante las clases? (igualdad y equidad) 17.- ¿Que dificultades encuentras en la relación mto- alumnos y con las características de los grupos? 18.- ¿Se generan actitudes de respeto y equidad en las relaciones que estableces con tus compañeros y maestros? 19.- Cuáles son las actitudes que detectan en los alumnos, que dificultan las relaciones en su grupo, o de versiones de otros compañeros 20.- Podría mencionar si has observado algunas conductas de discriminación o racismo entre los compañeros o entre los maestros	
Muchas gracias muy amable hasta luego	

Anexo 7

Figura 2.1.- Investigaciones y contribuciones al análisis de lo Intercultural

PAIS	AUTOR/S	CONTRIBUCIÓN	OBSERVACIONES
Francia	Martine Abdallah Pretceille	"Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad". Profesora y Directora de la Asociación Bernard Grégory en Francia.	La propuesta de esta autora además que guiar el trabajo que se presenta, conceptualiza el enfoque intercultural como hermenéutica de las prácticas y de la comunicación, de las actitudes y valores del profesorado respecto a la educación.
España	Manuel Santos Rego 2009	Preparar ciudadanos en una era global. ¿Puede ayudar la educación intercultural?, se aborda un problema de calidad que deben enfrentar los sistemas educativos, las escuelas: la educación intercultural, esto es, el problema de la conciencia social sobre una educación para la ciudadanía.	Esta investigación invita a que las personas se sitúen no sólo en el terreno de los derechos, sino también de los deberes, y las responsabilidades, que permitan con los hechos crear una educación en valores cívicos.
España	Teresa Aguado Odina	La Dra. Aguado, es líder del grupo Inter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, este grupo ha generado una gran producción académica en las líneas de investigación y aplicación del conocimiento respecto a lo intercultural y las prácticas escolares.	La perspectiva con la que se trabaja en este grupo de manera transversal se analiza y reflexiona en torno a la diversidad cultural como componente sustancia del enfoque educativo en la educación. que giran en torno a la perspectiva intercultural
España	Aguado Odina (2003)	El texto sobre Pedagogía Intercultural es un manual de referencia e introducción sistemática al campo emergente, con una explicación detallada de lo Intercultural en la Educación.	La perspectiva del texto visto desde esta disciplina, refleja una fuerte orientación europea sobre la educación intercultural en contextos migratorios.
España	Aguado Teresa, Ballester Belén; Malik Beatriz y Sánchez, Marifé. 2003	La Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales, este estudio tuvo como objetivo básico analizar, cómo la escuela aborda las diferencias culturales, para garantizar la igualdad de oportunidades y la consecución de objetivos educativos valiosos en la enseñanza obligatoria	Esta cuestión inicial se concretó en tres objetivos generales, 1) definir el enfoque intercultural como marco teórico desde la forma de enfocar la atención a la diversidad cultural en educación; 2) diseñar y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y el procedimiento de recogida de datos; 3) analizar prácticas escolares desarrolladas y valorar los resultados obtenidos de los diversos grupos culturales.
España	Grupo Intercultural-UNED 2006	Guía INTER, ésta se creó como una herramienta útil para el lector a la hora de analizar, aplicar y mejorar la educación intercultural en la práctica educativa, dicha guía está escrita con la intención de combinar la teoría y la práctica, y ofrecer una plataforma cuya idea es proponer una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	Brinda fundamentalmente, desafíos para replantear y reformular las prácticas educativas desde el enfoque intercultural. La guía está dividida en ocho módulos, cada uno dedicado a tratar la educación intercultural y cómo llevarla a la práctica desde una perspectiva distinta.
España	Teresa Aguado 2005	La educación intercultural en la práctica escolar, el foco de este artículo se refiere a estudios que han abordado cuestiones referidas a la intervención educativa en sí misma. Finalmente se hacen recomendaciones que orienten la práctica escolar.	En este caso, se han dejado fuera estudios que centran su atención en otras dimensiones como son los trabajos demográficos y los dirigidos a diagnosticar otros aspectos del sistema escolar español.
España	Aguado Teresa 2005	El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares, publicado en la revista latinoamericana de inclusión educativa muestra, cómo adoptar dicho enfoque al identificar y generar prácticas escolares que respondan a estos presupuestos y modelo de escuela.	El artículo delimita el enfoque intercultural, describe los instrumentos elaborados y expone las prácticas escolares identificadas mediante su aplicación en centros escolares españoles.
Aportaciones al tema de lo Intercultural en Latinoamérica			
Venezuela	Daniel Mato 2009	Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. "Experiencias en América Latina" coordinador. UNESCO –IESALC.	En esta obra se reflejan los resultados de más de cuarenta colaboradores, que comparten sus experiencias en la Educación Superior, de once países de América latina, con el ánimo de formular recomendaciones a las políticas

			respecto a la diversidad cultural e Interculturalidad.
	Daniel Mato 2007	"Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina".	En la revista puntos de vista, se propone vincular la valoración de la diversidad con la inclusión de actores históricamente marginados en un nuevo tipo de diálogo de saberes que respete y refleje la equidad como horizonte.
Caracas	Jesús García 2002	"Encuentros y desencuentros de los saberes en torno a la "africanía latinoamericana".	En este trabajo analiza el legado de las poblaciones afrodescendientes para un diálogo de saberes interculturales en el contexto continental latinoamericano.
Guatemala	Rainer Enrique Hamel 2009	"La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". Revista guatemalteca de educación.	Ubica entre iniciativa local y la planificación global, presenta y critica el esfuerzo de definir "desde arriba" la calidad en la EIB, para luego presentar un ejemplo de cómo construir "desde abajo" una noción interculturalmente de calidad desde un proyecto de aula.
Chile	Citarella, Luca 1990	"México". La educación indígena en América Latina. Abya-Yala-UNESCO-ORELAC	Este corresponde a un libro de la más amplia cobertura continental que presenta una cronología de la (EIB) mexicana, en la cual se pone especial énfasis en el desarrollo institucional desde la tradición indigenista.
Brasil	Boaventura De Sousa Santos 2005	"La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México: UNAM-CIIHC.	Este texto es un diagnóstico crítico y comparativo de la educación superior y sus posibilidades de reforma y transformación; desemboca en una propuesta de ampliar la universidad hacia una "ecología de saberes".
Contribuciones al tema de lo Intercultural en México			
México	María Bertely Busquets 2003	"Educación y Diversidad Cultural: introducción". Educación, derechos sociales y equidad, libros bajo su coordinación y presentado al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE).	Esta autora ha marcado la pauta en la generación de conocimientos, relacionados con la Diversidad Cultural, este texto es la introducción conceptual al amplio estado del arte.
México	María Bertely Busquets 2006	"La construcción desde "abajo" de una nueva educación intercultural bilingüe para México" y La educación que México necesita: visión de expertos. realizado con la UNEM en Chiapas.	En éste, texto la autora defiende la realización de iniciativas innovadoras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ubiquen explícitamente en los márgenes del proyecto educativo oficial; aporta ejemplos, en coautoría para el diseño de tarjetas de autoaprendizaje.
México	María Bertely Busquets 2007	Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas.	Estos resultados son de un proyecto de innovación educativa de orientación política y de posicionamiento independiente y alternativo al proyecto educativo oficial; aplica el modelo educativo desarrollado por Gasché, de tipo inductivo, que enfatiza lo propio y lo dicotómico del concepto de educación indígena.
México	Héctor Muñoz Cruz 2001	"Trayectoria de las políticas de educación indígena en México".	Excelente síntesis, de diferentes fases históricas y sus respectivos modelos programáticos de educación indígena en México, proponiendo distinguir respuestas pedagógicas a la percepción de la diversidad como un recurso y un derecho, respectivamente.
México-Chiapas	Antonio Saldívar Moreno 2004	"Los retos de la formación de maestros en educación intercultural: la experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas". Revista Mexicana de Investigación Educativa. 9, núm. 20.	Se presenta una experiencia innovadora de formación de docentes en la Educación Intercultural Bilingüe.
México	Sylvia Schmelkes 2003	Educación superior intercultural: el caso de México. Presentado en el encuentro internacional intercambio de experiencias educativas, Ford Fundación, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UG y	En este se presenta un panorama general sobre las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas

		ANUIES	
México	Sylvia Schmelkes 2006	El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria. México: SEP-CGEIB	el libro dirigido a docentes de nivel primaria incluye las principales aportaciones y referentes conceptuales de las orientaciones pedagógicas para la (EIB), estrategias de intervención pedagógica y reflexiones sobre la práctica docente
México	Sylvia Schmelkes	"El problema de la educación para la diversidad".	Este es un análisis de la educación intercultural y de la educación para la diversidad, con especial énfasis en las políticas públicas y los indicadores educativos.
Xalapa	Luis Alfonso García Buendía	Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad. (Considerando la diversidad de formas de vida como lo ético y lo político; es decir, asumir que la realidad no es algo fijo)	En esta investigación concluye que al incidir en el ámbito educativo es posible efectuar cambios duraderos profundos en el desarrollo social, donde no queda más que adaptarse; la liberación será romper con el paradigma bancario y se lograría por medio de la reflexión para llegar a la praxis, con una actitud respetuosa hacia cada visión del mundo y formas de vida en un universo plural y multicultural.
Xalapa	César Jiménez García	"Las prácticas pedagógicas innovadoras de los docentes en las aulas de Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca".	Enfatiza que se deben configurar nuevas insurgencias que tengan presente la idea de un proyecto que incida en todos los ámbitos de la vida indígena, una educación de carácter liberador, alternativa e innovadora y debe partir de las necesidades específicas, de los contextos indígenas oaxaqueños
UVI-UV	Matus Pineda María Luisa	La experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana Intercultural zona Selvas, tienen rasgos propios y peculiares dada su condición de indígenas.	La investigación la realizó, con el apoyo de estudiantes de distintos grupos indígenas, estudiando algunos de los desafíos que enfrenta la educación respecto a la oferta educativa que existe, hacia una educación regida por igualdad de oportunidades.
UNAPEI UV	Rodríguez Vázquez Arnulfo 2008	La Unidad de Apoyo académico Para Estudiantes Indígenas de la Universidad Veracruzana (UNAPEI) evaluada por sus actores.	Este autor analizó que la educación superior y la práctica deben vincularse para elevar la calidad educativa, es de mucho interés debido a que se ha incrementado la presencia de estudiantes indígenas rurales en varias facultades de la UV
UVI	Morales Cruz Nohemí 2006	Programa de apoyos a estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana.	Con relación al programa de apoyos a estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana, se concibió la UV.
UVI	Salgado Víctor 2007 Sergio Gerardo Málaga Villegas 2009	La Universidad Veracruzana intercultural: respuesta a una demanda de educación multicultural. Los significados de la interculturalidad y la forma en que es entendida por los Asesores Técnicos Pedagógicos de nivel telesecundaria federal, que trabajan en la SEV.	En su trabajo investigativo, realizó un análisis de contenido, para atender el sesgo que sobre interculturalidad refleja un papel importante en la configuración de la sociedad, debido a la multiplicidad de discursos y categorías establecidas a su alrededor.
IIE UV	Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza en Mateos 2009	La Educación Intercultural en Veracruz: un Estado el Arte" • Los factores que influyen en la transmisión cultural en educación preescolar indígena: estudios de casos de tres comunidades de Papantla (Salar, 1993) • "La docencia indígena en la región totonaca de Papantla, Veracruz. Elementos para una resignificación" (Hernández, 1994).	Afirman las autoras que dicha investigación se encargó primordialmente de indagar, que función cumple la formación de los docentes en la transmisión de la cultura y conjuntamente, si es utilizada la lengua materna en la comunidad estudiantil para llevar a cabo del proceso enseñanza-aprendizaje. Este autor puntualiza la preocupación de cómo llevar a cabo, el proceso enza-aprendizaje en la práctica docente bilingüe.
MIE-UV IIE	Ramírez 2006	"Recuperación de la memoria histórica en una comunidad afroestiza"	Tesis de Maestro en Investigación Educativa ofertada en el Instituto de Investigaciones en Educación
UVI-UV	Matus, 2008	"Experiencia escolar en los estudiantes	El objetivo fue conocer las experiencias de los

		indígenas. El caso de la UVI Región Selvas"	estudiantes, para generar aportaciones que logren brindar un mejor apoyo y formación dentro de la UVI.
IIE-UV	Laura Selene Mateos Cortés 2011	La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México, 2011 en Quito: Abya Yala.	En este trabajo se analizan tres tipos de actores educativos veracruzanos Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) de la Secretaría de Educación de Veracruz, académicos de la UV y docentes de la UVI sede selvas, en su proceso de apropiación y reinterpretación del discurso intercultural dominante, que se acaba adaptando a los intereses y las estrategias de cada uno de los actores.
IIE-UV	Yolanda Jiménez Naranjo 2009	Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar, amplia y densa etnografía de la relación entre cultura escolar y cultura comunitaria en la Sierra de Juárez de Oaxaca.	Aportando una novedosa distinción entre diferentes tipos de "espacios interculturales" entre escuelas y comunidad, distinguiendo entre espacios interculturales, "implícitamente negociados" espacios interculturales "clandestinos" y espacios interculturales "conflictivos" por tanto no negociables entre comunidad y escuela.

Fuente.- Autoría propia

ÁPENDICES

Figura 100. Formación en enfoque intercultural

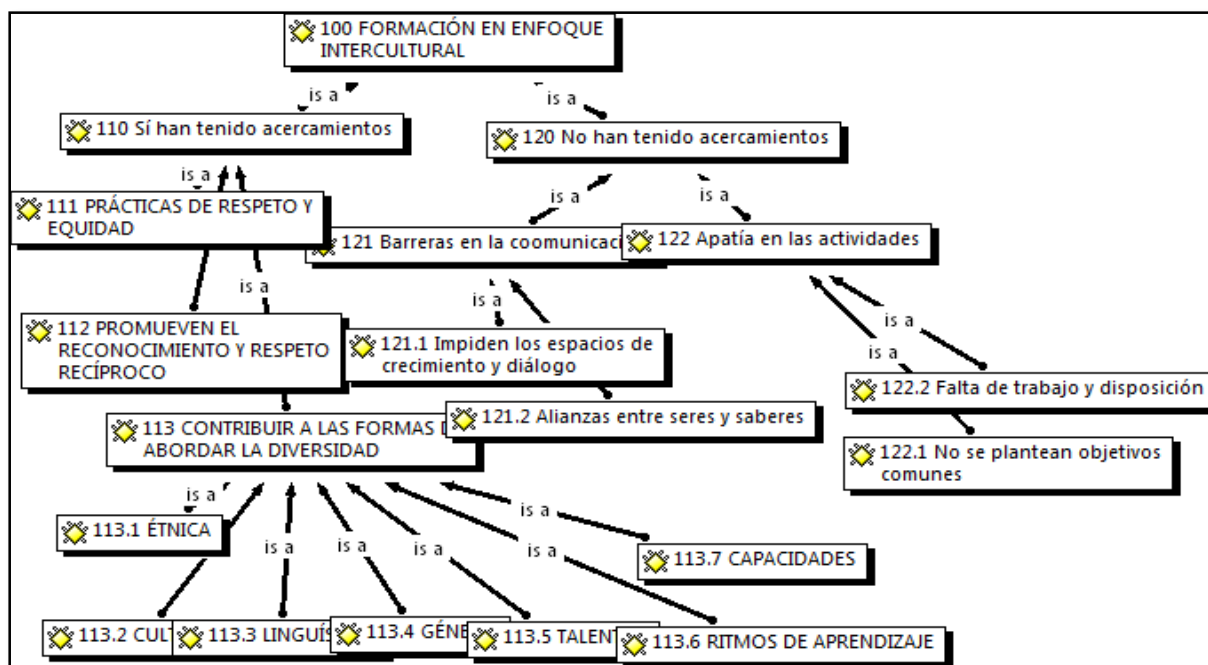


Figura 200. Discriminación.

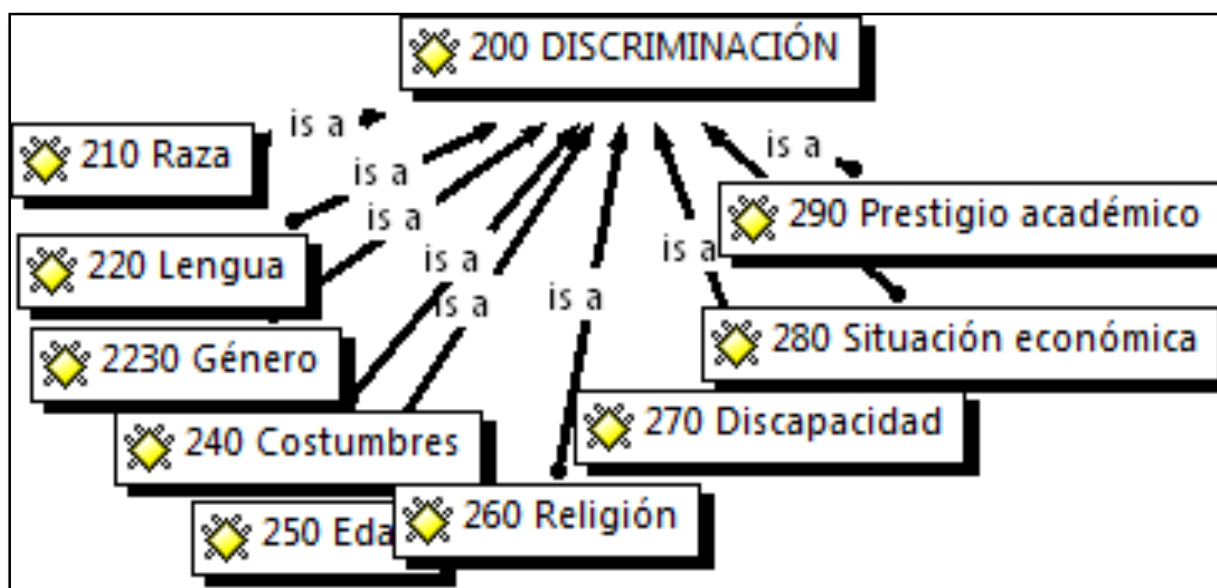


Figura 300. Actitudes ante la Diversidad Cultural

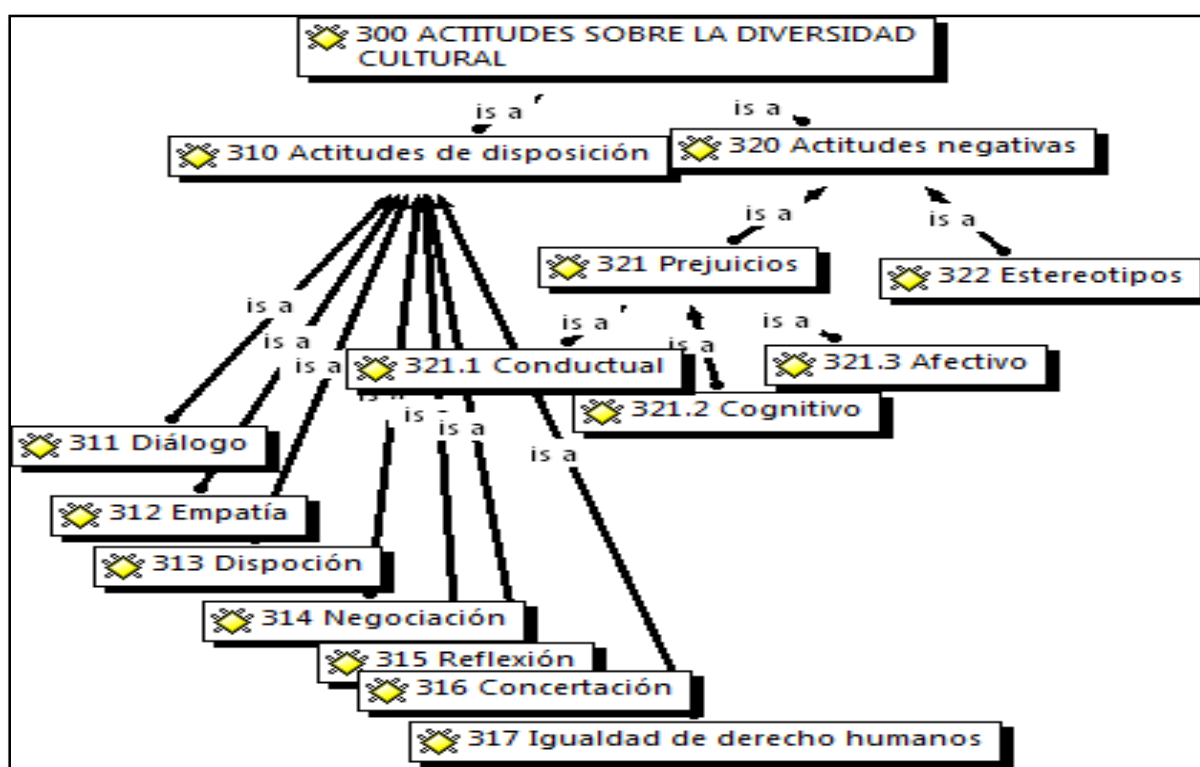


Figura 400. Estrategias Didácticas ante la diversidad cultural

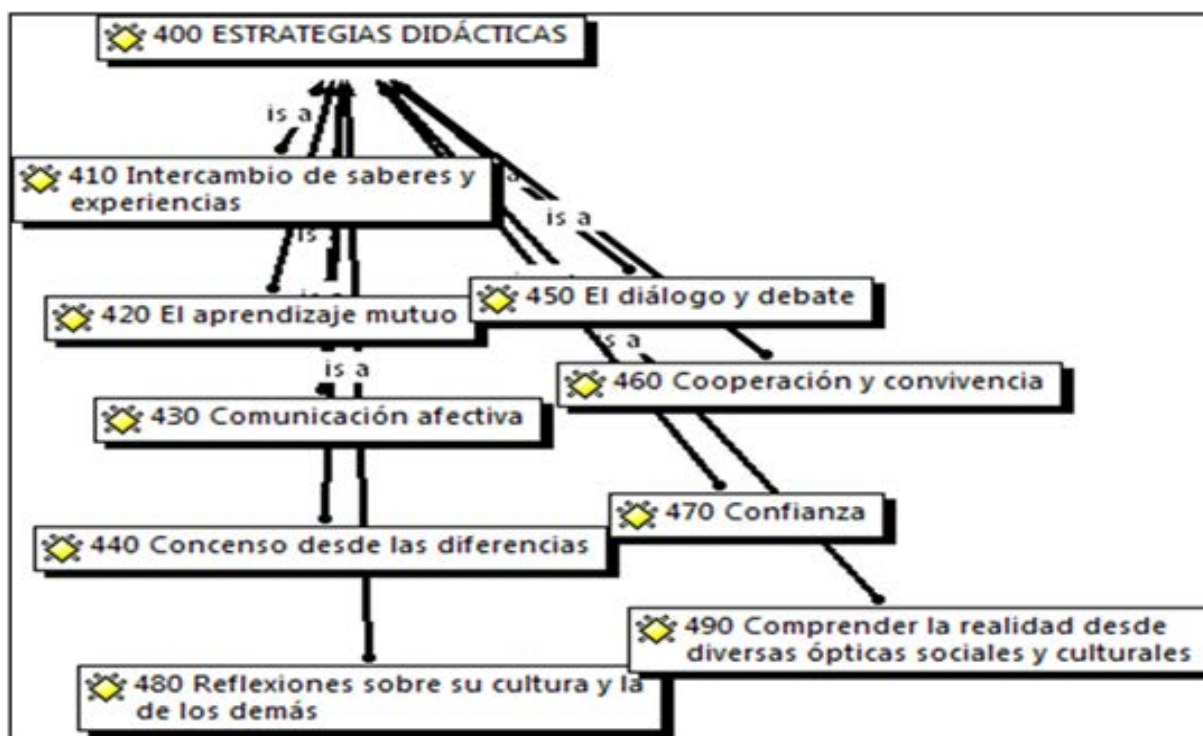
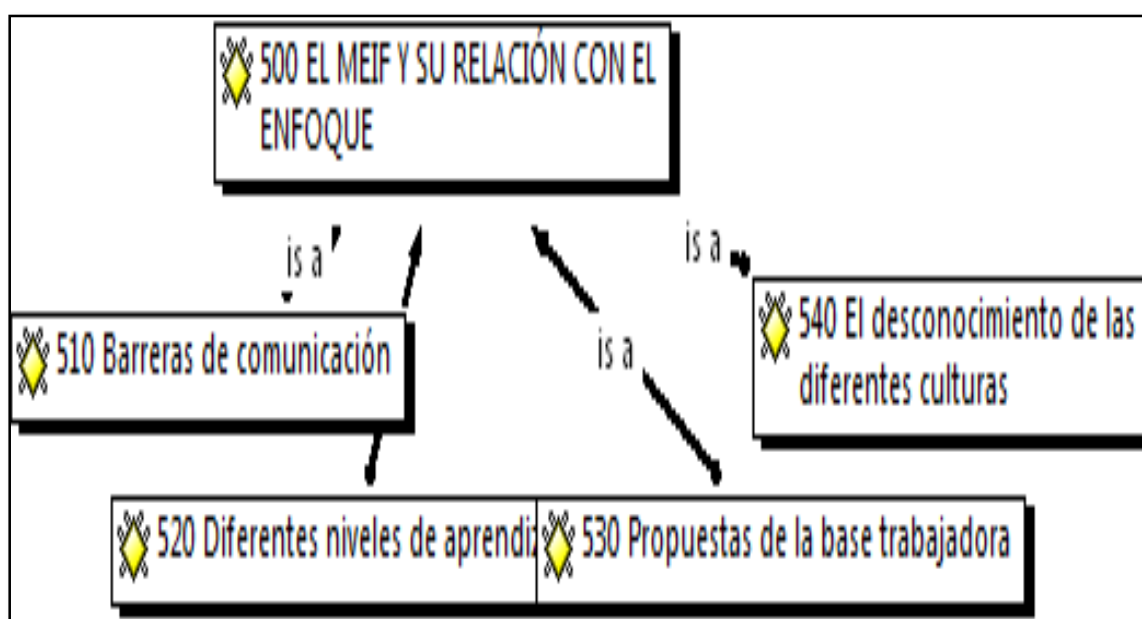
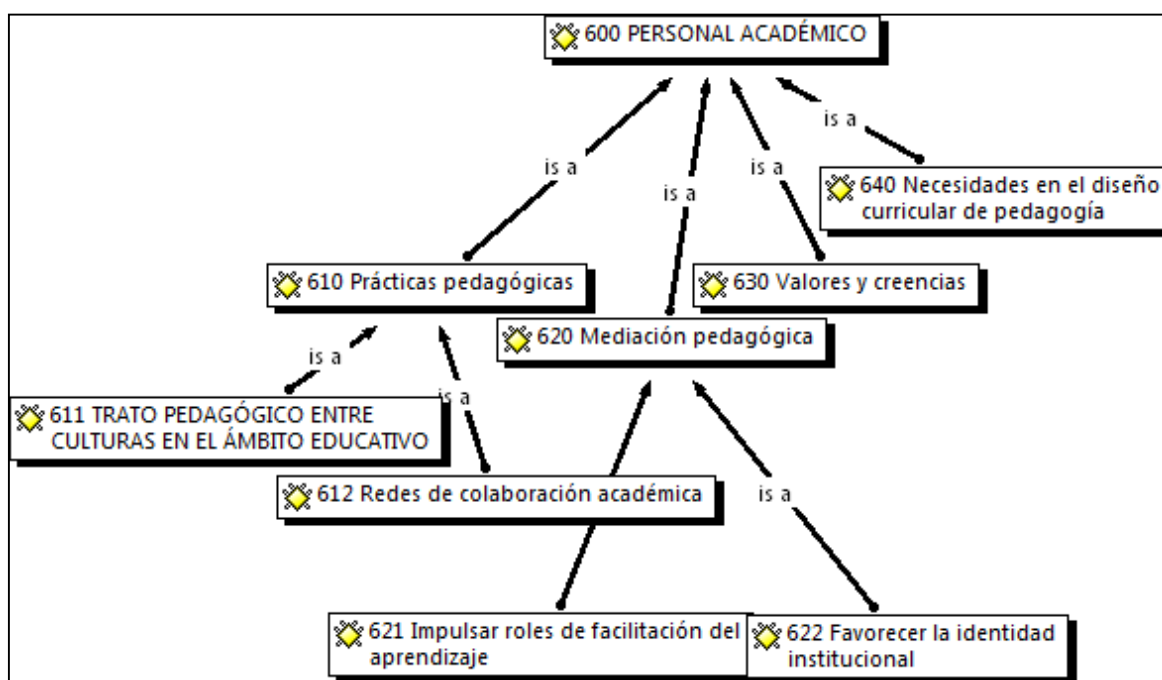


Figura 500. El MEIF y su relación con el enfoque educativo intercultural**Figura 600. Personal Académico**

GLOSARIO

121. BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN, se entiende que son todos aquellos factores que impiden la comunicación, deformando el mensaje original.

122. APATÍA EN LAS ACTIVIDADES, estado de desinterés, y falta de motivación o entusiasmo en que se encuentra una persona.

200. DISCRIMINACIÓN, es cuando un grupo humano se ve sometido a un trato diferente que le impide acceder a ciertos ámbitos o que le tolera participar en ellos en condiciones desventajosas.

210 RAZA, de acuerdo a la guía de conocimientos sobre educación intercultural, la raza no es un criterio para clasificar a nadie porque no existe. Las razas sirven para clasificar los fenotipos. Es un concepto que a pesar de la frecuencia con la que aparece en las bibliografías y en la vida cotidiana, hemos de desestimar en el ámbito educativo por sus connotaciones asociadas, a veces peyorativas, para establecer patrones jerárquicos de relaciones, inscritas en modelos de superioridad/inferioridad.

220 IDIOMA, se define como la variedad lingüística característica de ciertos hablantes o de ciertas situaciones.

2230 GÉNERO, ha sido definido como una forma de desigualdad, por lo que el estudio del género sería por inherencia un análisis de las relaciones de poder asimétrico.

240 COSTUMBRES, entendida como el conjunto de inclinaciones y de usos que forman el carácter distintivo de una nación o de una persona. (Como ejemplo de costumbres, son las posadas y ofrendas de Día de Muertos).

250 EDAD de acuerdo al diccionario de relaciones interculturales, la define como un modelo de evaluación relacionado con el desarrollo físico del individuo y con la sucesión de etapas socialmente significativas en las que aquél se manifiesta.

260 RELIGIÓN es el conjunto de creencias y de prácticas relacionadas con lo que se considera sagrado.

270 DISCAPACIDAD, se refiere a una persona, cuando tiene una deficiencia física o psíquica que la limita para la realización de ciertas actividades.

280 SITUACIÓN ECONÓMICO, entendida como como la estructura o régimen económica de una organización o de un sistema.

290 PRESTIGIO ACADEMICO, es el reconocimiento o buena fama que se le otorga a una persona o a un centro de educación.

310 ACTITUDES DE DISPOSICIÓN, se refiere a las formas de actuar de una persona, el comportamiento que emplean las personas para realizar algo.

311 DIÁLOGO, conversación en la que dos o más personas se turnan en el uso de la palabra.

312 EMPATÍA, sentimiento de participación afectiva de una persona ajena a la realidad de ella.

313 DISPOSICIÓN, estado de ánimo para realizar algo.

314 NEGOCIACIÓN, trato o resolución de un asunto.

315 REFLEXIÓN, pensamiento, meditación, o consideración de algo con detenimiento.

316 CONCENTRACIÓN, fijar la atención en algo o reflexionar profundamente.

321.1 CONDUCTUAL, manera o forma de comportarse

320 ACTITUDES NEGATIVAS, se refiere a una persona, que tiende a ver el lado más desfavorable de las cosas.

321 PREJUICIOS, es una idea negativa a cerca de una persona que ni siquiera conoces o nunca has tenido relación con ella.

322 PREJUICIOS ÉTNICOS, La mayoría de los prejuicios étnicos se tienen sin haber contactado con el otro; se forman a través de lo que el resto opina, la influencia social.

322 ESTEREOTIPOS, es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad.

321.2 COGNITIVO, es un adjetivo que se utiliza para describir a quién es capaz de conocer y comprender.

321.3 AFECTIVO, es un adjetivo que se utiliza para describir a quién es capaz de dar y recibir afecto.

460 COOPERACIÓN Y CONVIVENCIA, comprender la realidad desde sus diversas ópticas sociales y culturales.

510 BARRERAS DE COMUNICACIÓN, se entiende que son todos aquellos factores que impiden la comunicación, deformando el mensaje original.

620 MEDIACIÓN PEDAGÓGICA, entendida como el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

630 COMUNICACIÓN, R. Jakobson o J. Lotman, quien entiende la comunicación como un juego de complejos sistemas y dinámicas culturales y toda comunicación es intercultural, pues implica sistemas y procesos de significación diversos que han de inter traducirse.

640 Cultura

Se habla de cultura como conjunto de características aprendidas, eruditas o tradicionales, de las personas y de los colectivos; pero también como una forma estructurada de comprender y ejecutar comportamientos temáticamente *diferenciados.

Su origen metafórico está en el fondo de la bifurcación del significado del concepto. Cultura viene del verbo latino *colere* cuya significación se relaciona con el cultivo de la tierra.

A nivel temático Tylor, en unas de las definiciones más citadas desde el s. XIX, habla de cultura – o civilización - como de “un todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud y hábito adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”.

La cultura humana aparece aquí como un conjunto de fenómenos objetivos, susceptibles de ser utilizados por los sujetos sociales y de progresar, aunque en este proceso afloran *reminiscencias* del pasado.

El punto de vista objetivista considera la cultura como una propiedad de la sociedad, más que de los individuos particulares.

650 Edad. La edad es un modo de evaluación relacionado con el desarrollo del individuo y con la sucesión de etapas socialmente significativas en las que aquél se manifiesta.

Se entiende por clase de edad un grupo de individuos nacido en un mismo intervalo de tiempo, periodo éste variable y socialmente determinado.

660 Género. El género ha sido definido, de hecho, como una forma de desigualdad, por lo que el estudio del género sería por inherencia un análisis de las relaciones de poder asimétrico.

El término “género” fue introducido por los estudios feministas para designar la construcción social de la diferencia entre hombres y mujeres.

670 Discriminación positiva

El término de discriminación positiva es otra de las designaciones que reciben las políticas de *acción afirmativa, de cuotas o de reparaciones, formuladas para apoyar legalmente aquellos grupos sociales que son *discriminados.

La discriminación positiva supone, cuestionamiento profundo de la lógica universalista subyacente a la mayoría de las Constituciones de los países occidentales y latinoamericanos, que garantizan el deber del Estado de tratar a todos de forma igualitaria.

680 Exclusión social

La exclusión se define por una combinación y retroalimentación de privaciones que dificultan el acceso a los individuos y grupos sociales.

690 Estereotipos

Walter Lippman (1922) como acuñador del término “estereotipo”, entendido éste como aquellas imágenes, generalmente desafortunadas, internas, rígidas y persistentes, que se tienen acerca de otros grupos sociales y que no se corresponden con la realidad.

En el campo de la psicología social, los experimentos y trabajos de Henri Tajfel (1969) demostraron que el propio acto de categorización arbitraria de grupos sociales lleva a la creación de estereotipos, comportamientos discriminatorios y prejuicios, dentro y entre los miembros de los grupos, producidos a raíz de aquella arbitrariedad.

VALORES Y CREENCIAS, por una parte, los valores son entendidos como principios morales, ideológicos o de otro tipo que guían el comportamiento personal; y las creencias son el conjunto de ideas que se tienen sobre algo.

**LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA, UN ANÁLISIS CON
LA CONGRUENCIA DE LA CALIDAD EN EL
DESARROLLO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS**

AUTOR

ANGEL EDUARDO GASCA HERRERA

INTRODUCCIÓN

La necesidad de medir la calidad en la práctica profesional de las Instituciones de Educación Superior (IES), surge a partir del año de 1994, donde se crean organismos que realicen los procesos de acreditación. En caso particular se funda el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), donde participan diversos sectores relacionados con la formación y ejercicio profesional de los ingenieros (CACEI, 2014) se establece la metodología para los procesos de acreditación donde se aplican a las diversas ramas de la ingeniería. El resultado del proceso de acreditación tiene por objetivo el reconocer pública y formalmente, que se cumplen con procesos de calidad y fomentarlas a través de recomendaciones que se formulan a partir del plan de mejoras continuas.

Dentro del Programa del Trabajo Estratégico (PTE) 2013-2017 que presenta La Rectora de la Universidad Veracruzana Dr. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González (PTE, 2013-2017), Tradición e Innovación, presenta tres ejes estratégicos donde incorpora Programas Estratégicos y Líneas de Acción que incluyen: I. Innovación Académica con Calidad, II. Presencia en el Entorno con Pertinencia e Impacto Social, III. Gobierno y Gestión Responsable y con transparencia. En el eje I. Innovación Académica con Calidad, cuyo objetivo es brindar que los programas educativos deben cumplir con los estándares de calidad nacional e internacional, es donde se fundamenta principalmente esta investigación doctoral.

En particular, la Universidad Veracruzana cuenta con varias ramas o carreras de ingeniería en todos su campus, como son en Xalapa, Córdoba - Orizaba, Poza Rica -Tuxpan y Coatzacoalcos – Minatitlán, Veracruz siendo la Facultad de Instrumentación Electrónica (FIE), con el programa educativo (PE) de Ingeniería en Instrumentación Electrónica (IIE) el caso de investigación, cuya finalidad es generar un análisis exhaustivo sobre el marco de referencia CACEI, que sea congruente y cumpla con los determinados criterios y parámetros de calidad, lo que esto significa que el programa tiene una *Pertinencia Social Aceptable*. El proceso de acreditación que se desarrolla en cualquier entidad es de carácter voluntario, toma en cuenta los

criterios internacionalmente aceptados por organismos similares y los establecidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES).

Las 10 categorías con sus indicadores, dividiéndose en 24 mínimos indispensables y 25 complementarios que contiene el documento Marco Referencial para la acreditación de los programas de licenciatura (versión 2014), autorizado por COPAES, A. C. muestra la metodología y los procesos a evaluar (CACEI, 2014) y en donde algunos indicadores quedan fuera de alcance de acuerdo al modelo educativo que se lleva actualmente en la Universidad Veracruzana, en particular en el Área Técnica de la misma.

Es esta la causa principal para analizar cada categoría y a su vez los indicadores, para generar una propuesta comparativa y así poder asegurar la acreditación que se tiene propuesta hacia la carrera de IIE, donde se generará el resumen de evaluación de indicadores y una matriz de fortalezas y debilidades, así como el plan de mejoras donde se proponen las estrategias sobre el cambio requerido en la institución.

El análisis que se realizará, pertenece a un tipo de proyecto de intervención-explicativa-comparativa- descriptiva, con una metodología propuesta de investigación fue adaptar, como instrumento de diseño, el modelo de calidad educativa de Malcom Bridrige para instituciones de educación.

La estructura del documento se construye por un apartado que justifica el trabajo realizado, en donde se argumenta acerca de la pertinencia, viabilidad y beneficios de la investigación, así como el estado del arte de la investigación.

Posteriormente se agrupa la información en cinco capítulos que corresponden a la organización del documento, así el Capítulo I denominado “Planteamiento del Problema” donde plantea el problema de investigación delimitando el objeto de estudio, en el se plantean las interrogantes y los objetivos que guían el proceso de investigación, así como la hipótesis y variables de estudio.

En el segundo capítulo “Evaluación y calidad educativa en la ingeniería” aporta un panorama en el entorno de la Instituciones de Educación Superior y en particular nos enfocamos en el Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Instrumentación Electrónica, haciendo énfasis en la normatividad, lo relacionado a la calidad educativa, la evaluación y acreditación de los PE y el modelo Educativo de Calidad de Malcolm Baldrige, así como el marco conceptual de CACEI.

En el capítulo III denominado “Organismos acreditadores” considera los antecedentes históricos de la calidad educativa nacional e internacional, así como los antecedentes de la evaluación y organismos acreditadores en México, proporciona una mirada en el entorno institucional de la Universidad Veracruzana y en particular el proceso de calidad educativa en la Facultad de Instrumentación Electrónica.

El capítulo IV contiene los posicionamientos referentes a la metodología de investigación empleada en este estudio, donde se da la valoración de la calidad referenciada en el marco de CACEI 2014, el propósito y el procedimiento para el diseño de los instrumentos.

En el capítulo V y último, se presentan los resultados del estudio de investigación, mediante la autoevaluación que se realizó al PE de IIE, así como un análisis y propuesta metodológica de los indicadores.

Se describe a modo de cierre de apartado con las conclusiones y recomendaciones a las que se refiere después de la autoevaluación y el análisis de resultado.

Finalmente se expone como parte del documento el listado bibliográfico de las fuentes utilizadas en la investigación y anexos correspondientes.

JUSTIFICACIÓN

La globalización está obligando en los distintos países a establecer sistemas nacionales e internacionales de acreditación de programas e instituciones como garantía de la calidad y también a promover la creación de redes entre estos sistemas.

Es necesario el desarrollo de una investigación, donde analice el marco de referencia de CACEI para poder corroborar la coherencia con la calidad que enmarca los procesos académicos de la carrera de IIE de la UV, como son los criterios de pertinencia social, idoneidad, suficiencia, orientando estos, como objeto de la acreditación, así como la existencia de los 49 indicadores, demostrando los cuatro factores de existencia que se cumplan como son existencia del documento físico; que su existencia sea formal; que esté operando; que se conozca; es un reto y una necesidad en cada una de las IES que se vayan a acreditar. Por lo tanto podemos cuestionar ¿es la acreditación un medio o un fin para lograr la calidad educativa?

En ese sentido, la presentación de este estudio, es una oportunidad para que a las autoridades correspondientes, les sirva para analizar la situación real de las instituciones que enmarcan el Área Técnica de la Universidad Veracruzana, mediante el modelo de acreditación de los programas de ingeniería de CACEI.

La información recabada puede servir para generar un plan de mejoras continuas que propone periódicamente el organismo acreditador, así como generar programas en cada una de las áreas correspondiente a cada indicador y posteriormente poder evaluar ya sea de carácter cualitativo o cuantitativo la pertinencia de la carrera de IIE hacia la sociedad.

Por otro aspecto, se construyen las bases para la reflexión de todos los participantes en un proceso de acreditación como son los académicos, alumnos, personal administrativo, egresados, empleadores y autoridades.

Para obtener la acreditación de los programas de las IES, debemos de contemplar los ritmos de cambios para adaptarse con oportunidad, flexibilidad y pertinencia a la heterogeneidad de los contextos, modalidades y opciones educativas. Es por eso la necesidad de evaluar programas educativos que ha planteado COPAES, para lograr progresivamente en plazos determinados una planeación que procure generar programas enfocados a las categorías e indicadores que propone CACEI para la autoevaluación y así generar el mejoramiento continuo del PE de IIE.

Un proceso vital para la acreditación es la **Autoevaluación**, definiéndose esta como la reflexión que hace la institución sobre el programa educativo, considerando las categorías, indicadores, criterios y estándares definidos por el organismo acreditador en su marco de referencia (CACEI, 2014), ya que al participar en la acreditación, y así poderlo obtener, este genera beneficios hacia todos los protagonistas de la institución, siendo los alumnos donde se amplía la incertidumbre si lo que se aprende es pertinente y actualizado, a los egresados cuya meta es alcanzar mejores herramientas para ejercer la profesión, a los empleadores como punto principal es ampliar sus expectativas de su crecimiento empresarial con la contribución de profesionistas mejor capacitados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Estado del Arte

Es necesario indagar sobre los parámetros de acreditación y calidad educativa que se han determinado en los últimos años desde los ámbitos internacionales y nacionales en el marco de la normatividad establecida por los organismos acreditadores hacia las IES, asunto que se aborda en este documento.

Algunos de los estudios en el ámbito internacional asociados que se encontraron son, por ejemplo, el de Guaglianone, A. (2013) denominado “Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas” este proporciona una comparación en los procesos y los resultados surgidos en las prácticas de evaluación institucional y de acreditación de las carreras de ingeniería en general de las universidades argentinas, de cómo aborda las problemáticas expuestas en los informes en relación con la evaluación y la acreditación.

Así mismo, en la tesis doctoral Torres, E. (2010), que defiende un estudio relativo a “Acreditación Institucional y Adaptaciones del Sistema Universitario en la Sociedad del Conocimiento. Una Caracterización en Universidades Privadas Chilenas” donde hace una revisión de investigaciones empíricas sobre acreditación universitarias y los mejoramientos de la calidad, así como sus repercusiones observadas a nivel de actores específicos como directivos de educación superior, académicos y estudiantes.

Finalmente, se puede hacer referencia a Brock, C. (2006) “Orígenes históricos y sociales de la regulación y la Acreditación de la Educación Superior para la garantía de la calidad”, con Guni “La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?”, donde trata de describir el panorama general de cómo se formaron las instituciones conocidas como universidades y las

principales fuerzas que las han modelado a lo largo de su existencia, determinados términos que aparecen en el título, como acreditación y garantía de calidad. Esta nos habla desde las universidades fundadas en Asia, Europa y el corporativismo, acreditación y la noción de garantía de calidad en el modelo Americano.

Desde al ámbito nacional, se presenta una tesis de Ovando, S. (2014) “Marco Teórico de Autoevaluación con Referencia al Copaes para el Programa Educativo de Ingeniero Químico” donde hace un marco comparativo entre el marco de referencia de CACEI y el de Copaes, para del PE de Ingeniero Químico, se propone un modelo que sustente la guía de autoevaluación de ambos.

Así mismo, se muestra la tesis de Ortiz, M. (2013) “Pautas para la Gestión de la Acreditación de un Programa Académico de Ingeniería en la UNAM” donde aporta elementos que pueden ser relevantes en la planeación, gestión y seguimiento de un proceso de evaluación para la acreditación de un programa académico de ingeniería de la UNAM, de PA de Ingeniería Civil de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón.

Finalmente, destaca la investigación de Vargas, M. (2009) “Evaluación curricular y la acreditación de programas educativos, desplazamiento y desarrollo” donde se analiza el contexto histórico de la conformación del campo de la evaluación educativa curricular como primera etapa, como antecedente para la acreditación. Tomando en consideración las investigaciones anteriores, se determina que el estudio es pertinente toda vez que en el tema planteado no existe ninguna investigación en este ámbito, asimismo debido a que son pocos los estudios que se han abocado a revisar la cuestión señalada y ninguno se refiere como caso en particular al PE de IIE.

Se llega a la siguiente afirmación toda vez que se realizó la búsqueda acerca del estado del arte a nivel internacional y nacional, encontrando que existe una gran cantidad de estudios asociados a la acreditación y calidad educativas pero enfocadas en su mayoría a casos particulares.

1.2 Problemática

El objeto de la investigación es la Facultad de Instrumentación Electrónica, caso de estudio carrera de Ingeniería en Instrumentación Electrónica, ubicada en la circuito Aguirre Beltrán s/n, colonia zona universitaria, en la ciudad de Xalapa, Veracruz México. La carrera de Instrumentación Electrónica fue creada en el año de 1979 (PLADEA FIE, 2014-18) incorporada a la Facultad de Física, en el año de 1993 se separó administrativamente y se creó la Facultad de Instrumentación Electrónica, con dos PE la carrera de Ingeniería en Instrumentación Electrónica y la carrera de Licenciatura en Ciencias Atmosféricas. En el año del 2010 la carrera fue evaluada por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CIIES); obteniendo el nivel 1 (CIIES, evaluación 2010).

Dentro de la organización del PE de IIE, en infraestructura cuenta con 2 edificios donde albergan la dirección de la facultad, la secretaría académica, el área de administración, 2 laboratorios especializados: uno de analógica y otro de digitales, un centro de cómputo compartido que contiene alrededor de 30 computadoras conectadas a internet, un total de 5 salones con una capacidad máxima de 40 alumnos por salón, un salón de usos múltiples, toda el área de la facultad cuenta con red inalámbrica WiFi, se tiene un total de 7 cubículos para académicos y estacionamiento. En el aspecto de personal cuenta con 2 secretarias apoyando al director, 2 secretarias asistiendo al secretario académico, la parte administrativa con 1 administradora, 3 asistentes, 2 técnicos académicos para los laboratorios cubriendo el horario completo, 1 técnico académico para el centro de cómputo. Se tiene un total de 25 académicos de base, de los cuales 8 son profesores con grado de maestría, 7 con grado de doctorado y 10 con grado de licenciatura, cuenta

aproximadamente con 320 alumnos en los diferentes semestres que conforman a la carrera (PLADEA FIE, 2014-18).

La problemática principal que se observa, en el proceso previo que es la autoevaluación con referencia al PE de IIE, CACEI en sus categorías solicitan programas institucionales, de la entidad académica, observando que la mayoría de estos se realizan, pero no se tienen formalmente documentados ni validados, es decir no los tenemos definidos, no se cuentan con las evidencias necesarias de existencia para poderlas contemplar, que estén operando y que cada programa lo conozcan toda la comunidad como son los alumnos, maestro, coordinadores de academias, entre otros. Algunas evidencias propuestos por CACEI no coinciden con el tipo de modelo educativo que se lleva en la Universidad Veracruzana, por lo tanto, se debe generar proyectos y programas para poderlos cubrir, siendo que carecemos de todos ellos.

Al tener reuniones de trabajo con los académicos responsables de cada una de las categorías que solicita CACEI, donde se analizó los marcos de referencia, surgen las siguientes preguntas para poder contestar los indicadores mínimos y complementarios:

- En los puntos donde se requiere no evidencias, pero si establece una calificación (por ejemplo, escaso, bajo, regular, alto), de acuerdo de cómo se juzgue, ¿se requiere elaborar algún documento? y ¿Quién es el responsable?
- ¿Es suficiente información fotográfica como evidencia?
- ¿Se considera evidencia la publicación en la página Web del PE de IIE?
- ¿Los programas institucionales (servicio médico, culturales, deportivos, entre otros), se pueden poner como evidencias de programas del PE de IIE?
- La evidencia de un programa o plan de actividades que elaboren los profesores, se quiere saber si el formato de diversificación de carga sería válido.

Se observa que la falta de una metodología para poder generar la autoevaluación de los programas educativos del Área Técnica y en particular del PE de IIE, es poco convincente, otro factor que influye es el tipo del modelo educativo basado en competencias, siendo éste el propósito principal del cambio del modelo MEIF 2010.

1.3 Preguntas de Investigación

Se han organizado tres preguntas, una de ellas como pregunta general del estudio y las otras dos a modo de interrogantes derivadas:

Pregunta general de Investigación:

- ¿De qué manera el marco de referencia de CACEI es congruente con la calidad en desarrollo de los procesos académicos de la carrera de Ingeniería en Instrumentación Electrónica (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV)?

Para guiar de mejor manera un proceso encaminado a responder el cuestionamiento planteado, se consideran las siguientes preguntas derivadas:

- ¿Cómo se relacionan las categorías y sus indicadores de calidad de CACEI con la noción de calidad educativa de Instituciones de Educación Superior (IES)?
- ¿En qué forma se relaciona la realidad institucional con las categorías de CACEI?

Con relación a las interrogantes planteadas, se han determinado los siguientes objetivos para el estudio:

1.4 Objetos de investigación

Objetivo general

- Analizar la coherencia que guarda el marco de referencia de CACEI con la calidad presente en los procesos académicos de la carrera de IIE de la UV

Objetivos específicos

- Describir las categorías y sus indicadores que utiliza CACEI para la acreditación de la calidad educativa de la IES.
- Analizar la realidad institucional con las categorías de CACEI.

Asimismo, derivada de la interrogante general que guía este estudio, se bosquejó una hipótesis de trabajo que, a modo de respuesta preliminar, se asumió durante el proceso de investigación:

1.5 Hipótesis de trabajo

Hi= La calidad de los procesos académicos son congruentes con el marco de referencia CACEI.

1.6 Variables de estudio

Las variables de estudio son las siguientes:

- Calidad
- Realidad institucional asociada a las categorías de CACEI

Indicadores de la variable independiente:

- Criterios
- Estándares

Indicadores de la variable dependiente

- Pertinencia
- Idoneidad
- Suficiencia

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA INGENIERÍA

El “Marco Teórico Conceptual”, es una de las etapas más importantes en los trabajos de investigación, ya que se desarrolla la teoría que fundamenta el proyecto en base al planteamiento del problema (Zapata, 2005; p. 101). Esto consiste en revisar la literatura sobre el tema del objeto de estudio, por lo tanto reside en buscar las fuentes fundamentales para detectar, extraer y recopilar la información de interés y así poder construir el marco teórico pertinente al problema de investigación planteado.

El hablar sobre la calidad de la educación, en particular en las IES, se puede considerar como un reto, una necesidad, pero a la vez un problema nacional. En este paradigma surgen varias preguntas sobre la acreditación, como por ejemplo ¿la acreditación es un medio o fin para lograr la calidad educativa? Las respuestas pueden ser muchas, pero en consideración a esta, pueden ser las dos cosas, dependiendo del enfoque que se quiera tomar. Pero debemos considerar que para lograr la acreditación, es necesario generar el plan de mejora continua y posteriormente para la re-acreditación es la mejora de los planes, mejora de los indicadores, etc. (CACEI, 2014).

2.1 ¿Qué es la Instrumentación Electrónica?

Como se indica en el Plan de Estudios 2010, de la carrera de IIE, la Instrumentación es un campo de la ingeniería que se origina por la necesidad de medir, sensar, valorar, de saber o conocer el entorno, para adecuarlo a nuestros requerimientos. Principalmente es la capacidad de cuantificar y controlar variables físicas. Por lo que definimos a la Instrumentación Electrónica como el sensado y procesamiento de información proveniente de variables físicas, por medio de dispositivos electrónicos, con el fin de monitorear y/o controlar procesos. Como cualquier área de la ingeniería, la Instrumentación Electrónica se fundamenta en las ciencias

básicas como: matemática, física y química. Otras áreas que la constituyen y sustentan son: Teoría de sistemas, teoría de la información, sistemas de comunicación, telemática, sistemas de redes, electrónica analógica, electrónica de potencia, electrónica digital, teoría de control, procesamiento de señales, teoría de cómputo, instrumentación virtual, bioelectrónica, mecatrónica, diseño electrónico y diseño industrial.

2.2 Calidad, evaluación y acreditación

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. La necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación; toda educación debe ser de calidad (Pállan, 1995)

La acreditación, en su connotación institucional e individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento en nuestros días, ya que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados (Pallán 1995). En la medida en que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos, nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación superior. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior.

Para CACEI (2014) *la acreditación* la define como un “proceso para garantizar la calidad de un programa educativo”. El proceso es llevado a cabo por un organismo externo a las instituciones de educación superior, reconocido para dicha función. La acreditación reconoce la calidad de los programas educativos considerando estándares definidos para un programa de buena calidad. Supone la *evaluación* a través de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por un organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación del programa, así como una evaluación por un equipo de expertos externos o pares académicos. En todos los casos es una validación temporal, por cinco años.

La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos; son medios para promover el mejoramiento de la educación superior. Hasta ahora ha resultado usual asociar ambas actividades con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y de los programas que ofrece. Adicionalmente a esto, han servido también para garantizar la equivalencia y reconocimiento de títulos y grados en instituciones de un país o de varios.

De acuerdo con Carlos Pallán Figueroa (Pallán 1995), se entiende que la *evaluación* precede a la acreditación, en la medida en que la primera aporta los elementos de juicio sobre las características y cualidades de los sujetos e instituciones, de tal modo que sea posible determinar el grado de calidad con el que se cumplen funciones y tareas educativas.

En el caso de México (ANUIES, 1984), la *evaluación* ha sido definida como un proceso -continuo, integral y participativo- que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante. Con la evaluación se busca el mejoramiento de la institución, programa o individuo evaluado, constituyéndose en la base para la acción del mejoramiento correspondiente.

En otro aspecto, Münch *et al* (2010), nos dice que, en el caso de las instituciones de educación superior, las prioridades de la evaluación se encuentran en la certificación de la calidad de la educación y en normalización de los estándares de desempeño de las profesiones, otorgadas por mecanismo independientes nacionales e internacionales. La evaluación educativa abarca todos los procesos que intervienen en la educación y la intención por mejorar el desempeño y no sólo conocer el resultado.

Por otro lado, Tejeda (1991) nos dice que la realización de una evaluación implica realizar un instrumento con qué medir los resultados de las instituciones, que cumplan con los requisitos de validez, fiabilidad y pertinencia.

El Diccionario de la Real Academia Española define la *calidad* como “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”; de esta forma la calidad requiere de un juicio de valor a ser juzgada, en ese sentido que la calidad de la educación requiere de elementos no solo cuantitativos, sino también los cualitativos, que juzgan las peculiares formas de ser. Así mismo, define la *evaluación* como “Señalar el valor de algo”; por ejemplo, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Por último la *acreditación* la define como “Documento que acredita la condición de una persona y su facultad para desempeñar determinada actividad o cargo”.

Para Copes, por *acreditación* se entiende el juicio de valor que un organismo académico y/o profesional externo emite con respecto a la calidad satisfactoria de un programa educativo perteneciente a la oferta educativa de una institución.

De ese modo, acreditación, evaluación y calidad están relacionadas entre sí, y resulta muy difícil considerarlas separadamente. Se acredita conforme a un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa de instituciones y programas universitarios, sea

que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional (ANUIES, 1984).

2.3 Modelo Educativo de calidad de Malcolm Baldrige

Existen diversos modelos de calidad empresarial, entre los más importantes se encuentra el modelo de Malcolm Baldrige propuesto en los EU en 1987 que posteriormente fue adaptado a instituciones educativas. Este modelo es descriptivo y se propone como una herramienta de autoevaluación, pretende generar una cultura de calidad y valores para el mejoramiento permanente de la calidad educativa que ofrece el programa de satisfacción de clientes (estudiantes) a través de su producto (egresados) (Ruiz, C. 2000) está basado en siete componentes y valores como lo indica la figura 2.1

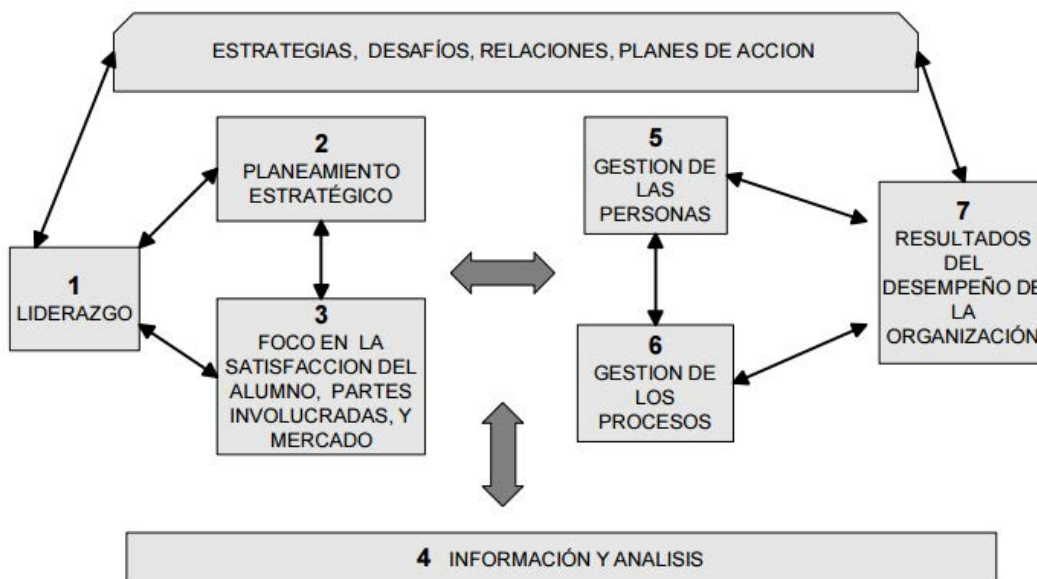


Figura 2.1 Modelo Malcom Baldrige, Criterios para la Excelencia Académica

En el trabajo de investigación de Islas, M. y Vázquez M. 2005 “desarrollo de un modelo de calidad para la educación superior”, considera que a partir de este análisis, el modelo de Malcom Baldrige se adapta a la cultura, debido a que en base a resultados de desempeño se puede crear sistemas de retroalimentación y gestión

apropiada para la mayoría de los procesos educativos y por consecuencia se lograrán mejores resultados encaminados al desarrollo de una institución y con beneficio al cliente final, en esta caso la carrera de IIE.

Los siete componentes se basan en los siguientes criterios:

1. Liderazgo:

- Liderazgo organizacional (dirección de la institución y el desempeño del director).
- Responsabilidad Pública y Ciudadana (efecto que ejercen en la comunidad).

2. Planteamiento estratégico:

- Proceso de planeamiento estratégico (objetivos, plan de acción)
- Planeamiento operativo (planes de recurso de los profesores y de personal).

3. Enfoque en el alumno y en las otras partes involucradas:

- Conocimiento de las necesidades y expectativa del alumno (actual y potencial)
- Gestión de la relación y satisfacción del alumno y otras partes involucradas.

4. Información y Análisis:

- Medición del desempeño de la organización.
- Análisis del desempeño de la organización.

5. Desarrollo del cuerpo docente, de gestión y apoyo:

- Sistema de trabajo.
- Educación, entrenamiento y desarrollo del personal académico y de apoyo.
- Bienestar y satisfacción del cuerpo docente y personal de apoyo.

6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo:

- Diseño y gestión del proyecto pedagógico-educativo.
- Gestión de procesos de apoyo.

- Gestión de las relaciones con etapas anteriores y posteriores.
7. Resultados de desempeño de la organización:
- Resultados del desempeño de los alumnos.
 - Resultados de la satisfacción de los alumnos y otras partes involucradas.
 - Resultados de los docentes y personal de apoyo.
 - Resultados financieros y presupuestales.
 - Resultados del desempeño y efectividad general de la organización.

2.4 Fines de la evaluación educativa

Al realizar la evaluación hay que tomar en cuenta qué es lo que se pretende obtener, para ello Galicia, F (2013) propone que es conveniente saber que la evaluación tiene las siguientes finalidades:

- Conocer el nivel de calidad educativa que se imparte y lograr mejoras objetivas en el futuro.
- Lograr el perfeccionamiento en los procesos educativos de la institución.
- Identificar claramente la forma en cómo se realiza la planeación y operación institucional.
- Comprender la dinámica que envuelven las relaciones que se generan en la operación de la institución.
- Asumir las decisiones de corrección de resultados de la evaluación.

En la figura 2.2 muestra las finalidades de la evaluación.

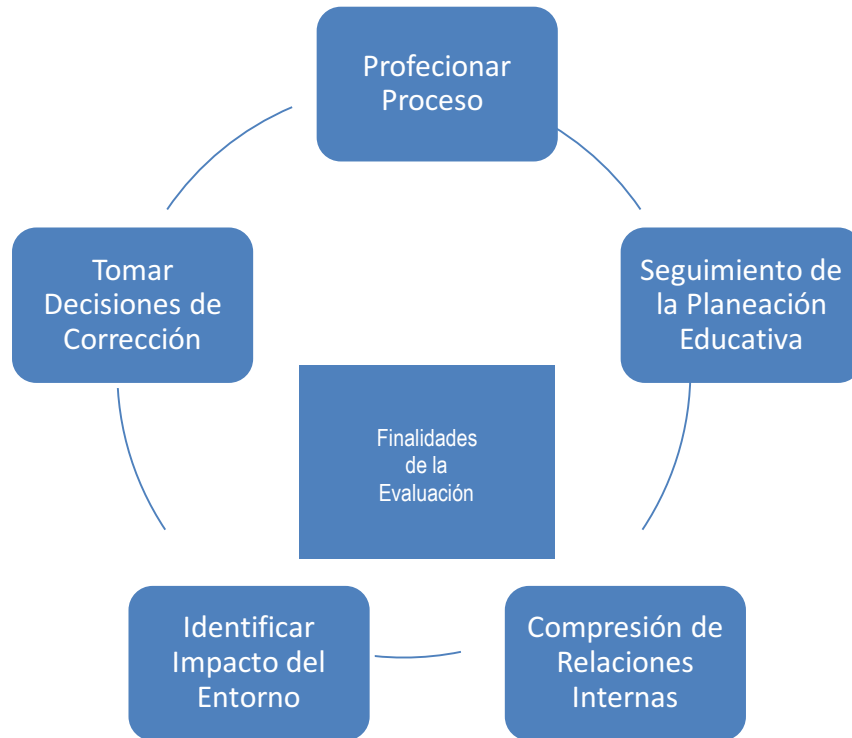


Figura 2.2 Finalidad de la Evaluación.

2.5 Dimensiones de la Evaluación Educativa

La evaluación implica la descripción de un sujeto (aprendizaje, enseñanza o currícula) y la identificación de fortalezas y debilidades, la comprensión de los problemas más relevantes relacionados con aquello que se está evaluando. Implica, a partir de esta comprensión ajustar o reorientar la acción. A través de la evaluación se obtiene información que orienta la toma de decisiones para mantener y mejorar lo que está bien y para resolver lo que está mal.

La evaluación se concibe como un proceso a través del cual se diferencian los logros en términos de aprendizaje y los estándares mínimos aceptables de desempeño, considerando las condiciones en que éste se realiza.

Se pueden distinguir tres tipos de evaluación por competencias como lo indica la figura 2.3:

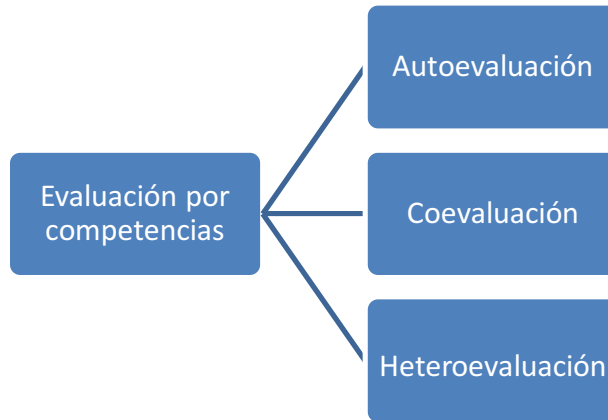


Figura 2.3 Tipos de Evaluación por competencias

2.5.1 Autoevaluación

A través de la autoevaluación es la propia persona quien atribuye un juicio a la formación de sus competencias siempre considerándolas con base en los propósitos de la formación, los criterios de desempeño y las evidencias requeridas. La autoevaluación promueve la construcción de autonomía en el estudiante, el autoconocimiento, en el sentido de que posibilita reconocer qué competencias es necesario desarrollar y cuál es la mejor manera de hacerlo, y la autorregulación, es decir, conociendo qué competencia se debe desarrollar y cómo hacerlo, llevarlo a la acción sistemática y deliberadamente.

2.5.2 Coevaluación

Es una estrategia a través de la cual los estudiantes valoran sus competencias entre sí conforme criterios previamente definidos. Así cada estudiante recibe y brinda retroalimentación respecto al aprendizaje y desempeño logrado por él y logrado por sus compañeros. Para que este ejercicio sea provechoso es necesario que los estudiantes comprendan la importancia de la retroalimentación como instrumento para la mejora de su desempeño.

2.5.3 Heteroevaluación

Se trata de la valoración que hace una persona de las competencias de otra, considerando los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. En esta categoría se puede ubicar el ejercicio de valoración que hace el docente de las competencias del estudiante (también podemos considerar aquí las evaluaciones hechas por instituciones u organismos). Cabe subrayar que la valoración es un proceso de comprensión del estudiante en todas sus dimensiones. Valorar desde esta posición implica respeto, discreción y confidencialidad en la información.

2.5.4 Tipos de Evaluación

Para evaluar y valorar las competencias es necesario hacer uso de las estrategias que como docentes debemos tener, y de acuerdo con Quesada, 2001 (en Tobón, 2005), éstas buscan el aprendizaje significativo de contenidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes. Existen diferentes tipos de evaluación, como se explica a continuación:

2.5.4.1 Diagnóstica

La diagnostica será aquella que ilustra acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas, su propósito fundamental es tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados, además de tener la función de identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda

2.5.4.2 Formativa

Este tipo se aplica cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos, su fin es tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se le atribuyen seis ventajas principales:

1. Dosifica y regula adecuadamente el ritmo del aprendizaje.
2. Retroalimenta el aprendizaje con información desprendida de los exámenes.
3. Enfatiza la importancia de los contenidos más valiosos.
4. Dirige el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia.
5. Informa a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
6. Determina la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

2.5.4.3 Sumativa

Este tipo de evaluación es útil para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc., su propósito fundamental es tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente.

2.6 La autoevaluación

De acuerdo a su trabajo de tesis de Ovando (2014), la autoevaluación se entiende como un proceso interno de planificación, identificación, de análisis crítico y prospectivo sobre la evolución y desarrollo académico alcanzado por la institución en una disciplina o profesión, funge como piedra angular del sistema de calidad

institucional. Con ella se busca interpretar y valorar, a través de un proceso participativo, dialogal, reflexivo y crítico, el estado de avance de un programa académico, en este caso de la Ingeniería Química en los diversos aspectos que en conjunto definen su funcionamiento y estructura. La evaluación es un instrumento de gestión y una parte esencial del proceso de autorregulación de las instituciones de educación superior, exige la participación de los directamente involucrados: Personal Académico, Alumnos, Autoridades, Empleadores, Egresados, Personal Académico- Administrativo (Leal, 1998). Es un proceso organizado y dirigido por sus propios integrantes, a la luz de las circunstancias de la institución: objetivos, compromisos, alcances, metas y medios (CONEAUPA, 2010).

La autoevaluación ayuda a la institución a reflexionar y a evaluar su propósito fundamental, las metas y objetivos, a explorar modos y medios para la mejora de la eficiencia y efectividad tanto educativa como operativa, a conocer las cambiantes y crecientes demandas de la sociedad a través de cambios a corto, mediano y largo plazo, teniendo las siguientes características y etapas:

- Contextualizado: cada proceso debe fundamentarse en la misión, visión y proyecto institucional de la universidad.
- Participativo: debe existir el compromiso e involucramiento de las autoridades, estudiantes, docentes, personal administrativo, egresados o empleadores.
- Permanente: en las universidades, tiene que existir una cultura de evaluación constante.
- Transparente: las actividades y estrategias tienen que ser del conocimiento de la comunidad universitaria; de igual forma, sus resultados.

2.7 Herramientas y metodologías para la evaluación de la calidad

Una de las metodologías mundialmente empleadas en la gestión de calidad son las denominadas ISO 9000 creadas por la Organización Internacional de Estandarización (ISO) con sede en Ginebra Suiza y surgida en 1947.

En términos generales, aplicar la norma ISO 9001:2000 implica cumplir cinco requisitos que permiten diseñar el sistema de gestión de calidad. A nivel instituciones educativas, se han realizado adaptaciones de normas de calidad ISO con el fin de establecer los requisitos pertinentes al otorgamiento de servicios educativos, para ello se ha publicado un documento en donde se establecen las pautas específicas para las otorgaciones del sector educativo (OE) denominado *ISO/IWA 2: Sistemas de gestión de la Calidad-Pautas para la Aplicación de ISO 9001:2000 en la educación*.

En México, esta norma se desarrollo en talleres abiertos y organizados por la Dirección General de Normas (DGN), con el apoyo y cooperación del Instituto Mexicano para la Normalización y Certificación (IMNC) y el Comité Nacional para la Estandarización en los Sistemas de Calidad (Cotennsiscal).

2.8 Proceso de Acreditación

En México, Copaes como se dijo anteriormente, es el organismo no gubernamental que regula los procesos de acreditación y da certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores. En la figura 2.4 de acuerdo con Galicia (2013), indica el proceso de acreditación de un programa académico.



Figura 2.4 proceso de acreditación de un programa académico.

- *Solicitud de acreditación.* Es voluntario, la institución tendrá que solicitar y firmar un acuerdo con el organismo acreditador de acuerdo al área.
- *Condiciones iniciales del proceso.* Son aquellas que la institución tendrá que poseer para ser sujeto de acreditación.
- *Autoevaluación.* Informe integral cualitativo y cuantitativo que se entrega al organismo acreditador, donde participan directivos, académicos, administrativos que integran la comunidad académica del programa.
- *Evaluación del organismo acreditador.* Con base a la información resultante de las etapas anteriores y de la visita de los evaluadores a la institución, estos últimos valorarán el conjunto y realizarán un informe, proponiendo el otorgamiento o el rechazo de la acreditación del programa, así como las recomendaciones de mejora.
- *Dictamen final.* Este es emitido por el organismo con base a las recomendaciones de los evaluadores y que puede ser acreditado o no acreditado.
- *Mecanismo de revisión.* Cuando la institución se inconforma de el resultado, podrá solicitar por escrito un revisión que tendrá lugar con el conocimiento y, en su caso, la intervención de Copaes.

2.9 Marco conceptual de CACEI, terminología básica

El objetivo es interpretar la terminología básica que se utiliza en los procesos de evaluación y acreditación, propuesta en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior 2012 del Copaes; ya que el objetivo de esta propuesta es buscar la homogeneidad de la nomenclatura en los distintos organismos acreditadores reconocidos por el Copaes.

En este sentido, se presentan las siguientes definiciones que se utilizan en el proceso de autoevaluación (CACEI, 2014):

- a. **Evaluación externa:** es la evaluación con fines diagnósticos que se realiza del programa por pares académicos.
- b. **Categorías de análisis:** son aquellas que comparten características comunes, razón por la cual se agrupan los elementos e indicadores con características comunes, que serán evaluados por los distintos comités de evaluación conformados por pares académicos, por ejemplo: plan de estudios, alumnos o personal académico.
- c. **Indicadores o referentes:** son los enunciados que describen los elementos cuantitativos (indicadores) o cualitativos (referentes), o ambos, que se analizan de acuerdo con los criterios previamente establecidos mediante los que se busca encontrar la calidad de aspectos específicos del programa educativo. Para efectos de la evaluación externa con fines de acreditación, los indicadores se clasifican en: mínimos y complementarios. Son indicadores mínimos aquéllos indispensables para garantizar que un PE cumple con los elementos de calidad requeridos para un programa de calidad; y complementarios, aquéllos deseables que proporcionan un valor agregado al mismo.
- d. **Criterios:** es el punto de vista desde el que se evaluará cada asunto, indicador o categoría. Son los referentes definidos a priori, con base en los cuales se emitirán los juicios de valor. Los más utilizados en el marco de referencia del CACEI son:
 - i. *Criterio de existencia:* implica constatar si el elemento que se va evaluar existe efectivamente, es vigente, autorizado oficialmente, conocido, utilizado y puesto en práctica por la institución para el programa. Por ejemplo, existencia del plan de estudios; bajo este criterio se verifica si el documento existe, es conocido por profesores y alumnos, está autorizado por los órganos de gobierno, está registrado en profesiones y difundido en la comunidad educativa.
 - ii. *Criterio de suficiencia:* este criterio se refiere a los recursos humanos, laboratorios, talleres, equipo científico y tecnológico, acervos, equipo de cómputo, software e instalaciones que son indispensables para el

desarrollo del programa educativo. Se asume que estos recursos deben ser pertinentes, idóneos y actualizados; además, deben existir en cantidad adecuada considerando los sujetos potenciales del programa y tener determinadas características del funcionamiento, disponibilidad y accesibilidad para los usuarios de los mismos. Por ejemplo: suficiencia del equipo de cómputo se evalúa considerando el número de alumnos que se atienden por computadora, actualizada, con Internet y software requerido para el programa.

- iii. *Criterio de pertinencia:* se evalúa si el plan de estudios, programa de curso, unidad de aprendizaje, proceso o elemento a evaluar satisface las necesidades a que dio lugar; es decir, es útil, adecuado, congruente o relevante de acuerdo con su propósito y función. Por ejemplo: en la pertinencia del plan de estudios se evalúa si la creación del plan se sustentó en un estudio de necesidades sociales, económicas, profesionales y académicas; un análisis del campo laboral, así como de las tendencias profesionales y del avance disciplinario y tecnológico asociado a la profesión o disciplina.
 - iv. *Criterio de eficacia:* se evalúa si el proceso, programa o elemento cumple con los objetivos establecidos para el mismo. Por ejemplo: en la eficacia del proceso de ingreso, se evalúa si el proceso implementado conduce a que los estudiantes que ingresan cumplen el perfil de ingreso previamente definido y difundido requerido para los estudiantes del programa; en la eficacia de la formación, se evalúa si, al ingresar, el estudiante cumple con el perfil mínimo de egreso mediante el examen de egreso de licenciatura (EGEL).
 - v. *Criterio de eficiencia:* se evalúa si el proceso, programa o elemento cumple los objetivos establecidos al menor costo.
- e. **Estándar de evaluación:** describe el nivel de logro que debe alcanzarse en cada indicador o referente para cumplir con lo que exige cada categoría; es decir, son valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el organismo acreditador y que servirán para ser

contrastados con los valores alcanzados por el programa. Por ejemplo: el estándar de eficiencia terminal, por cohorte nacional, es del 75%; y para los programas de ingeniería, el 40%.

- f. **Autoevaluación:** es la reflexión que hace la institución sobre el programa educativo considerando las categorías, indicadores, criterios y estándares definidos por el organismo acreditador en su marco de referencia.

La acreditación debe estar atenta y vigilante de los ritmos de cambio para adaptarse con oportunidad, flexibilidad y pertinencia a un universo atravesado por la heterogeneidad de contextos, modalidades y opciones educativas. En la figura 2.5 muestra el diagrama de flujo de los criterios de evaluación (CACEI, 2014).



Figura 2.5 criterios de evaluación

Tomando en cuenta este marco general, cada organismo acreditador establece en forma particular como se realiza la evaluación integral y externa, con la participación de expertos de reconocido prestigio en el específico campo disciplinar, provenientes tanto del sector educativo como del sector laboral y del colegiado. Las resoluciones son tomadas en forma colegiada, lo que garantiza su objetividad e independencia, teniendo validez temporal de cinco años, lo que asegura una mejora continua para refrendar la acreditación.

CAPÍTULO III

ORGANISMOS ACREDITADORES

En este capítulo, se mencionará la historia de la calidad educativa, como surgió a partir de la industria y su evolución en el ámbito educativo, así como los antecedentes de la calidad educativa en México, de la Universidad Veracruzana, hasta el caso de investigación que es PE de IIE.

3.1 Antecedentes históricos de la calidad educativa internacional y nacional

En los años cincuenta se desarrollaron los primeros modelos de calidad en mano de investigadores como el Dr. William Edwards Deming (Malpica, 2013) quien comenzó sus investigaciones en Estados Unidos, pero acabó siendo reconocido en Japón, donde desarrolló, probó y consolidó su modelo de mejora continua o llamado Circulo de Deming de mejora como se muestra en la figura 3.1, *plan-do-check-act* o PDCA (planifica, actúa, revisa y mejora). Durante más de treinta años ayudó a los japoneses a transformar su industria hasta convertirla en líder mundial desde el punto de vista productivo.

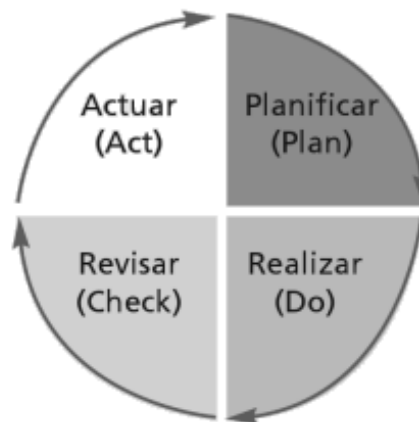


Figura 3.1. Ciclo de Mejora Deming (PDCA)

Por lo tanto, la calidad comenzó por aquello que era lo más básico, pero más importante, en las industrias: controlar, desarrollar y mejorar las prácticas profesionales en las líneas de producción.

Con el tiempo, los modelos de calidad se fueron haciendo más sofisticados. El mismo Deming llegó al concepto de *Total Quality Management* o TQM (calidad total en la gestión). Finalmente, los últimos modelos ya no apuntan solo a la calidad, sino a la excelencia en la gestión, es decir, que no es importante solo lo que pasa en la organización, sino también las expectativas de grupos internos y en su entorno más amplio, es representado en el modelo de la Fundación Europea para la Calidad de la Gestión (EFQM, por sus siglas en inglés) como se muestra en la tabla 3.1

AGENTES		PROCESOS	RESULTADOS	
Liderazgo	Personas (docentes) Personas	Procesos (enseñanza y aprendizaje)	Resultados (docentes) Resultados de personas	Resultados clave (enseñanza y aprendizaje)
	Política y estrategia		Resultados (docentes) Resultados clientes	
	Alianza y recursos	Procesos (organizativos)	Resultados sociedad	Resultados clave (organizativos)

Tabla 3.1 Modelo EFQM como base para la gestión de calidad total y de la excelencia

En resumen, la calidad en la industria comenzó por los procesos clave productivos, después se desarrolló hacia los procesos organizativos y finalmente, en su relación con el entorno.

Diversos estudios se han realizado como lo muestra en su trabajo Ovando, S. (2014) que se refiere en el ámbito concreto de la educación, aunque "calidad" fue una expresión utilizada desde tiempos antiguos, la generalización de su aplicación tuvo su origen a partir de la década de 1960. Así, las investigaciones sobre calidad de la educación tienen como punto de partida el denominado movimiento de Escuelas Eficaces. El origen de este movimiento puede encontrarse en el conocido estudio de J. Coleman (1966) sobre igualdad de oportunidades educativas.

En 1984 se estableció en Inglaterra The British Accreditation Council (BAC) para asegurar la calidad en la educación superior; más recientemente, la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior (QAA) ha tenido un papel determinante. El modelo de evaluación adoptado por España corresponde al de la Unión Europea y tiene como núcleo fundamental la evaluación interna, certificación y acreditación, a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y

Acreditación (ANECA), quien trabaja actualmente en fomentar la mejora permanente de la docencia e investigación y el logro de los objetivos propuestos por la reforma universitaria.

Llarena (2004) sostiene que los primeros organismos acreditadores en los Estados Unidos empezaron a funcionar desde 1885 (Middle States Association for Colleges and Schools) con la existencia actual de más de 60 organismos acreditadores. Mientras que José Ginés Mora atribuye a Hugues el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925.

3.2 Antecedentes de la evaluación educativa en México

Las primeras acciones para la evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setenta y fueron parte de los programas del gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La evaluación de la educación superior se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del gobierno federal. En este programa se estableció como una acción prioritaria la implementación de evaluaciones de las instituciones, tanto internas como externas, para impulsar su mejora, a fin de crear una instancia que integrará y articulará un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Nieto, 2006).

Para lograr este objetivo, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), organismo creado en 1978, integró la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989 (Rodríguez, 2006). La CONAEVA diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción:

1. El proceso de evaluación institucional, a cargo de las propias casas de estudio (autoevaluación).

2. El proceso de evaluación del sistema de educación superior en su conjunto y de los subsistemas de educación universitaria y educación tecnológica, a cargo de un grupo mixto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES.
3. La evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones por pares calificados de la comunidad académica.

La finalidad de estos procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad, incluidos los resultados del quehacer académico de las instituciones (Nieto, 1999). Del estudio publicado por Castillo, A *et al* (2012), un acuerdo de colaboración entre las instituciones de educación superior y el gobierno federal, en el seno de la CONPES, dio origen en 1991 a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el marco de la CONAEVA en 2002, se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES en el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 1994). Como consecuencia de ello, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica de los programas de educación superior.

Sin embargo, los CIEES sólo evalúan los programas y con base en ello otorgan un nivel a los mismos (que va del I, si el programa es bien evaluado, al III, si el programa es mal evaluado), pero no otorgan la acreditación de los mismos. De hecho, para que un programa aspire a acreditarse por CACEI, es recomendable que antes sea evaluado por los CIEES y alcance el nivel I (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., 2009). En 1989 la SEP implementó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), como parte del Programa de Modernización Educativa, buscando apoyar a las instituciones de educación superior nacionales (Nieto, 2006).

Diez años más tarde, la SEP, a través de su Subsecretaría de Educación Superior (SES), implementó un nuevo programa de apoyo a las instituciones educativas, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), sustituyendo a los

programas FOMES, como un instrumento integrador de la planeación, evaluación y financiamiento, en el cual la asignación de recursos quedaría sujeta a los resultados alcanzados por las instituciones de educación superior (Nieto, 2006).

3.3 Los Organismos Acreditadores en México

La acreditación de un programa académico del nivel superior es el reconocimiento público que otorga un Organismo Acreditador, en el sentido de que cumple con determinados criterios y parámetros de calidad (CACEI, 2014). Significa también que el programa tiene pertinencia social. Los mecanismos previstos para asegurar la calidad de la educación son la evaluación diagnóstica y la acreditación. La primera, realizada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, valora los procesos y prácticas de una institución de educación superior en su totalidad o de algún programa en específico, otorgándoles un nivel, mientras que la acreditación que realizan los Organismos Acreditadores reconocidos por el Copaes, es el resultado de un proceso cuyo objetivo es el de reconocer pública y formalmente, que se cumple con criterios de calidad, fomentando la mejora continua a través de la recomendaciones que formulan.

3.3.1 La acreditación de los programas educativos de nivel superior

La acreditación es el enunciado de algún organismo con autoridad profesional, que da fe pública de la buena calidad de un proceso o producto. La acreditación de un programa educativo se realiza a través de órganos especializados, en los que participan las instituciones educativas, los colegios y otras agrupaciones profesionales, los empleadores y el gobierno federal. El organismo acreditador otorga la acreditación a un programa académico cuando considera que la calidad educativa que ofrece es satisfactoria para la formación integral de los estudiantes (CACEI, 2009).

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (Copaes), se fundó el 24 de octubre de 2000 y es la única entidad autorizada por la SEP para otorgar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en México. El que un programa sea acreditado por un organismo reconocido por el Copaes es indicativo de su buena calidad (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., 2009).

Los organismos acreditadores llevan a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de los programas de licenciatura y técnico superior universitario o profesional asociado. El reconocimiento de los organismos acreditadores, así como la acreditación de los programas académicos, tiene una vigencia de cinco años, con carácter renovable.

3.3.2 El organismo acreditador de las ingenierías

En la asamblea general de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), efectuada en mayo de 1993 en Cholula, Puebla, se acordó proponer la creación y operación de un sistema de acreditación en el que participaran activamente los colegios y asociaciones de ingeniería, conjuntamente con los CIEES. El 6 de julio de 1994 quedó formalmente constituido el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI), como una asociación civil en la que participan los colegios, asociaciones y el organismo federal señalado, así como el sector productivo a través de las cámaras correspondientes. De esta manera, el CACEI fue la primera instancia acreditadora que se constituyó en el país y desempeña una función de gran trascendencia, pues coadyuva a la mejora de la calidad de la enseñanza de la ingeniería y proporciona información oportuna, pertinente y objetiva, misma que es de gran valor para las instituciones educativas, los estudiantes, profesores, egresados, empleadores y padres de familia (CACEI, 2014).

CACEI (2014) evalúa cada programa académico de ingeniería, conforme a varias categorías de análisis:

- 1) Características de los programas académicos.
- 2) Personal académico.
- 3) Alumnos.
- 4) Plan de estudios.
- 5) Proceso enseñanza aprendizaje.
- 6) Infraestructura.
- 7) Investigación.
- 8) Extensión, difusión del conocimiento y vinculación.
- 9) Administración del programa.
- 10) Resultados e impacto.

Estas categorías agrupan los elementos con características comunes, a los cuales se aplica un conjunto de criterios para la emisión de juicios de valor, tomando en cuenta una serie de parámetros y estándares. Cada categoría, a su vez, considera los requisitos esenciales, divididos en mínimos y complementarios, que son un conjunto de condiciones establecidas por CACEI, que debe satisfacer un programa para acreditarse.

En cada categoría se enuncian los criterios que han de evaluarse, señalando los indicadores correspondientes, los cuales a su vez, se basan en ciertos estándares. A continuación se enuncia cada una de las categorías con sus respectivos criterios (CACEI, 2014).

Categoría 1. Personal Académico. Está compuesta por los criterios de reclutamiento, selección, contratación, desarrollo, categorización y nivel de estudios, distribución de la carga académica de los docentes, evaluación y promoción.

Categoría 2. Estudiantes. Sus criterios son: selección, ingreso, trayectoria escolar, tamaño de los grupos, titulación e índices de rendimiento escolar por cohorte generacional.

Categoría 3. Plan de Estudios. Tiene los criterios de fundamentación, perfiles de ingreso y egreso, normativa para la permanencia, egreso y revalidación, programas de las asignaturas, contenidos, flexibilidad curricular, evaluación y actualización y difusión.

Categoría 4. Evaluación del Aprendizaje. A ella pertenecen los criterios de metodología y estímulos.

Categoría 5. Formación Integral. Los criterios que la componen son: desarrollo del emprendimiento, actividades culturales, actividades deportivas, orientación profesional, orientación psicológica para prevenir actitudes de riesgo, servicios médicos y vinculación escuela-familia.

Categoría 6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje. Los criterios de esta categoría son las tutorías, asesorías académicas y el servicio de biblioteca,

Categoría 7. Vinculación – Extensión. Posee los criterios de vinculación con los sectores público, privado y social, seguimiento de egresados, intercambio académico, servicio social, bolsa de trabajo y extensión.

Categoría 8. Investigación. En ella se ubican los criterios: líneas y proyectos de investigación, recursos para la investigación, difusión de la investigación e impacto de la investigación.

Categoría 9. Infraestructura y Equipamiento. Tiene los criterios de infraestructura y el de equipamiento.

Categoría 10. Gestión Administrativa y Financiamiento. En esta categoría se contemplan como criterios a la planeación, evaluación y organización; los recursos humanos administrativos, de apoyo y de servicio, y los recursos financieros.

La autoevaluación es el primer paso para obtener la acreditación de un programa académico, la cual incluye revisar su misión, reorganizar sus recursos y evaluar sus resultados, lo que provee información confiable del logro de los objetivos establecidos.

3.4 La Universidad Veracruzana en el proceso de Calidad Educativa y Autoevaluación

En el estudio que realizó García, T. (2002) ¿qué pasa con la evaluación institucional? En la que hace una reflexión acerca de la evaluación institucional de la Universidad Veracruzana por lo que inicié con una pequeña introducción acerca de la importancia de la evaluación en México, para posteriormente, presentar una opinión acerca de la situación de la evaluación institucional en la Universidad Veracruzana y terminar con algunas conclusiones personales acerca del tema, evalúa el documento Consolidación y Proyección en el Siglo XXI: HACIA UN PARADIGMA UNIVERSITARIO ALTERNATIVO. Propuesta de Programa de Trabajo 2001-2005 del Dr. Víctor Arredondo, Rector de la Universidad Veracruzana, una de las estrategias generales que señala es el *Aseguramiento de la calidad y los resultados de los programas académicos*, indica a la comunidad universitaria la preocupación de esa administración, para lograr calificar a la Universidad Veracruzana como una institución de excelencia a través de los diversos procesos de acreditación y certificación nacionales e internacionales.

Dentro del programa del trabajo estratégico 2013-2017, Tradición en Innovación que presenta la Dra. Sara Ladrón de Guevara, proyecta en el eje I. Innovación académica con Calidad, su finalidad es modificar concepciones, actitudes y métodos en la perspectiva de mejorar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la participación de la comunidad universitaria, donde propone los

siguientes puntos: 1. Programas educativos que cumplan con los estándares de calidad nacionales e internacionales. 2. Planta académica con calidad. 3. Atracción y retención de estudiantes de calidad. 4. Investigación de calidad socialmente pertinente.

3.5 Facultad de Instrumentación Electrónica

La Facultad de Instrumentación Electrónica, cuenta con dos programas educativos en las áreas de Ingeniería en Instrumentación Electrónica y de las Ciencias Atmosféricas. En este caso de estudio, nos enfocaremos a la carrera de ingeniería en instrumentación electrónica, único en su especialidad en el estado (PLADEA, 2014-2018). En el año de 1965 se funda la Unidad Académica de Ciencias (ubicada en la calle de Juárez, zona centro de Xalapa) quedando integrada por la carreras de Matemáticas, Física y Psicología. En el año de 1974 esta Unidad se traslada a la zona universitaria para instalarse en el edificio que hoy ocupa la Facultad de Agronomía; este mismo año se le adscribe la carrera de Estadística de reciente creación; durante este año ocurre la separación administrativa fundándose las siguientes facultades: Facultad de Matemáticas, Facultad de Biología, Facultad de Física y la carrera de estadística es enviada al edificio que hoy ocupa la Facultad de Economía. En 1979 se crea la Licenciatura en Instrumentación Electrónica (con una matrícula de 34 alumnos), adscrito en la Facultad de Física.

En 1992 ocurre una separación administrativa, dentro de la Facultad de Física, en la que se funda la Facultad de Instrumentación Electrónica, a la cual quedan adscritas las licenciaturas de Instrumentación Electrónica y Ciencias Atmosféricas, teniendo en la electrónica una herramienta para la adquisición, procesamiento y muestreo de información. El programa educativo (PE) de Instrumentación Electrónica, desde su inicio hasta agosto de 1993 se ofertó como licenciatura y a partir de septiembre de 1993 se oferta como ingeniería en Instrumentación Electrónica (IIE), cambio avalado por Junta Académica y Consejo Universitario

General. En agosto de 2004 es PE ingresa al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

A partir de 1994 el PE de IIE incrementó su matrícula de estudiantes, atendiendo en turno matutino como vespertino. En la actualidad cuenta con una matrícula promedio de 350 alumnos y es atendido por un total de 26 profesores de los cuales 13 son profesores de tiempo completo (PTC) y 3 técnicos académicos, que atienden el centro de cómputo y los laboratorios de electrónica. El número restante son académicos por asignatura (PLADEA, 2014-2018).

La Misión de la Facultad de Instrumentación Electrónica, tal y como lo muestra el documento del PLADEA es:

La Facultad de Instrumentación Electrónica es una entidad académica de la Universidad Veracruzana que forma profesionistas en las áreas de Instrumentación Electrónica y Ciencias Atmosféricas, realiza investigación aplicada, extensión y difusión para beneficio de la sociedad en sus diversos ámbitos, lo cual permite solucionar problemas en estas áreas a nivel local, estatal y nacional; propicia el desarrollo 7 armónico de la sociedad con el medio ambiente, comprometidos con la distribución social del conocimiento, a través de la formación integral de profesionistas de alto nivel académico con alto sentido ético y moral.

Así mismo su Visión nos dice:

Ser una Dependencia Académica con alto sentido ético que ofrece programas educativos integrales acreditados y líderes en los campos del conocimiento de la Instrumentación Electrónica y las Ciencias atmosféricas, reconocidos a nivel regional, estatal, nacional e internacional.

Actualmente el PE de IIE se encuentra evaluado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES) obteniendo el reconocimiento de nivel 1 con una vigencia indeterminada (CIEES, 2015).

CAPÍTULO IV

PROPUESTA METODOLÓGICA

4.1 Enfoque del estudio

La investigación científica es un pilar esencial en el desarrollo del conocimiento que permite realizar nuevos descubrimientos. El método empírico-analítico es un método de observación utilizado para profundizar en el estudio de los fenómenos, pudiendo establecer leyes generales a partir de la conexión que existe entre la causa y el efecto del un contexto determinado. En este aspecto está apoyado este estudio, ya que al identificar el problema se formuló la hipótesis, realizando las pruebas de la hipótesis y obtener los resultados.

4.2 Técnicas e instrumentos

La base de la información metodológica de esta investigación es cuantitativa y su vez la metodología que se empleó en el trabajo de investigación fue adaptar, como instrumento de diseño el modelo Malcom Bridrige para instituciones educativas, donde se describen las categorías de calidad como son los criterios y estándares, así como la realidad institucional de la carrera de IIE con respeto a las categorías de pertinencia, idoneidad y suficiencia del marco de referencia de CACEI 2014.

Es importante considerar que, para estar en las condiciones de inicio para la acreditación de un programa educativo, es necesario cumplir con dos puntos (CACEI 2014):

- a) El envío de la información y de todos y cada uno de los aspectos incluidos en la guía de autoevaluación, incluida toda la documentación de evidencias solicitadas junto a los trámites.
- b) Contar con, al menos, una generación de egresados (CACEI, 2014).

Por lo tanto, se inicia con la guía de autoevaluación considerando el análisis previo de la autoevaluación que se generó, ya que el PE de IIE si cuenta con más de una generación de egresados.

La autoevaluación indica un resumen de cada una de las 10 categorías, así como los criterios y estándares que se deben cumplir en los indicadores, con una respuesta de sí o no y poner las evidencias con que se cuentan.

Para poder contestar con el criterio de existencia, actualidad y pertinencia, se considera la documentación oficial como son: la normatividad de la institución en este caso la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, el reglamento de la Universidad Veracruzana, el reglamento interno de FIE, el PLADEA 2015 de la FIE, el informe de actividades del director de la FIE (2012, 2013, 2014, 2015), los planes y programas de estudio del MEIF 2010, actas de Junta Académica, Consejo Técnico, Reuniones de Academias, Cuerpos Académicos del PE de IIE, inventario de equipo y el estatuto de los alumnos, es donde se sustenta cada indicador, con esto se busca no tener brechas de información, inconsistencia de los datos y debilidades en las evidencias.

4.3 Alcance y población del estudio

El rediseño propuesto del análisis del marco de referencia CACEI pertenece a un tipo de proyecto de intervención-explicativa-comparativa-descriptiva, ya que es una acción que se ejerce sobre un objeto rigurosamente determinado, el análisis de la relación entre dos o más variables, ya sea por relación de causalidad, correlación o asociación en el cual existen dos o más poblaciones y donde se requiere comparar algunas variables.

De acuerdo a la autoevaluación que se realizaron, se generan las propuestas donde los indicadores mínimos y complementarios no fueron calificados como ampliamente, generando una estrategia para cada uno de ellos. De acuerdo a la

población total en consideración de estos indicadores, se toma la muestra a considerar para este estudio de investigación de diecisiete (17) indicadores mínimos y dos (2) complementario.

4.4 Procedimiento para el diseño de instrumentos

Tomando en consideración los objetivos del presente trabajo de investigación, como el contar con un marco teórico de referencia (CACEI 2014), donde se describen cada uno de los criterios y estándares, con la finalidad de analizar la realidad institucional asociada a la pertinencia, idoneidad y suficiencia de la carrera de IIE, el análisis de calidad, planteadas en las interrogantes y objetivos, se presentan concentradas en el cuadro 1, con sus categorías de análisis, relacionan a las interrogantes y objetivos del estudio “análisis con la congruencia de la calidad en el desarrollo de los procesos académicos”.

Para empezar a definir cada variable e indicadores, es de gran relevancia iniciar con un resumen de autoevaluación de los indicadores, para conocer la manera real como se encuentra el PE. En este primer análisis se muestran los requisitos como nota importante nos dice: **“Para que el PE sea acreditado debe cumplir con todos los indicadores mínimos calificados en medianamente o ampliamente y un mínimo de 17 indicadores complementarios calificados de la misma manera.”**

Toda vez que la valoración de la calidad está referenciado en el marco de CACEI 2014, como se ha referido anteriormente, el proceso de acreditación que se desarrolla es de carácter voluntario, cada una de las categorías e indicadores están alineados con los estándares internacionales aceptados por organismos similares y los establecidos por Copaes, en consideración se requiere analizar las relaciones entre los marcos normativos y de calidad, con los instrumentos que permiten obtener la información requerida para poder reformar en torno al objeto de estudio. Al realizar la autoevaluación del PE de IIE, se espera obtener la situación real en que se encuentra esta, por la tanto se implemento un análisis mediante el modelo

de calidad educativa de Malcom Bridrige y posteriormente una propuesta de mejoramiento continuo. Se espera realizar con la participación activa de los pares evaluadores provenientes de los sectores académico y productivo.

Pregunta General	Objetivo General	Preguntas Derivadas	Objetivos Específicos	Variables	Indicadores
¿De qué manera el marco de referencia de CACEI es congruente con la calidad en desarrollo de los procesos académicos de la carrera de Ingeniería en Instrumentación Electrónica (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV)?	Analizar el marco de referencia de CACEI para poder corroborar la coherencia con la calidad que enmarca los procesos académicos de la carrera de IIE de la UV	¿Cómo se relacionan las categorías y sus indicadores de calidad de CACEI con la noción de calidad educativa de Instituciones de Educación Superior (IES)?	Describir las categorías y sus indicadores que utiliza CACEI para la acreditación de la calidad educativa de la IES	Calidad	1) Pertinencia 2) Idoneidad 3) Suficiencia 4) Existencia 5) Actualidad
		¿En qué forma se relaciona la realidad institucional con las categorías de CACEI?	Analizar la realidad institucional con las categorías de CACEI	Realidad Institucional asociada a las categorías de CACEI	Categorías CACEI 1) Personal académico. 2) Estudiantes. 3) Plan de estudios. 4) Evaluación del aprendizaje. 5) Formación Integral 6) Servicio de Apoyo para el aprendizaje. 7) Vinculación-extensión. 8) Investigación o desarrollo tecnológico. 9) Infraestructura y equipamiento. 10) Gestión administrativa y financiamiento.

Cuadro 1. Ejes y categorías de análisis relacionadas a las interrogantes y objetivos del estudio

Así mismo el contar con un análisis del marco de referencia de CACEI, nos sirve para poder corroborar la coherencia con la calidad que enmarca los procesos académicos de la carrera de IIE de la UV. Además:

- Promueva una reflexión y análisis sobre los distintos elementos del plan de estudios 2010.
- Cumpla con los criterios de pertinencia, eficacia y eficiencia, que se encuentre socializado.
- Preparar al programa de IIE a la evaluación de organismos acreditadores.
- Presentar un modelo de cuadro de autoevaluación que facilite la asignación de programas y permita llevar a cabo una planeación operativa más sencilla.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS, DISCUSIÓN

En este capítulo, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de la metodología propuesta en las secciones anteriores, desglosando los criterios y estándares para variable mínima y complementaria que solicita el organismo acreditador, así como un análisis previo de acuerdo a la autoevaluación que se generó. Así mismo, se analiza la propuesta de calidad educativa del Modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta metodológica para llegar a cumplir con el indicador.

5.1 Autoevaluación del PE de IIE

Como una primera fase se realizó la autoevaluación del PE de IIE, donde participaron de una manera colegiada en reuniones de trabajos académicos el director de la FIE, el secretario académico, el jefe de carrera de IIE, seis coordinadores de academias por área de conocimiento, veintiún académicos, siete asistentes del personal administrativo y el coordinador de la acreditación. Este análisis se generó a partir del resumen de autoevaluación como primera instancia, tomando en consideración los veinticuatro (24) indicadores mínimos (indispensables todos) y los veinticinco (25) complementarios (necesarios diecisiete (17)), criterios y estándares así como las ponderaciones de avance: A (ampliamente), M (medianamente), P (poco), CN (casi nada). En el análisis primario se muestra las categorías con cada uno de los indicadores (CACEI, 2014):

1. Personal académico

Su objeto de estudio está dirigido a los recursos humanos que realizan las funciones sustantivas asociadas a la docencia, la investigación, extensión y vinculación. Ver tabla 5.1

Indicador	Ponderación
1.1 Reclutamiento	CN
1.2 Selección	A
1.3 Contratación	A
1.4 Desarrollo del personal académico	M
1.5 Categorización y nivel de estudios	A
1.6 Distribución de las actividades sustantivas de los profesores de tiempo completo	M
1.7 Evaluación	A
1.8 Promoción	A

Tabla 5.1 Evaluación del personal académico

2. Estudiantes

Se orienta al análisis de los estudiantes desde el reclutamiento hasta los resultados asociados a su rendimiento escolar. Ver Tabla 5.2

Indicador	Ponderación
2.1 Selección	M
2.2 Ingreso	M
2.3 Trayectoria escolar	CN
2.4 Tamaños de grupos	M
2.5 Titulación	CN
2.6 Índices de rendimiento escolar por cohorte generacional	M

Tabla 5.2 Evaluación de estudiantes

3. Plan de Estudios

Analiza sus características, su pertinencia, el mapa curricular, la organización, las características de los programas, su estructura y relación con el modelo educativo y pedagógico. Ver tabla 5.3

Indicador	Ponderación
3.1 Fundamentación	A
3.2 Perfil de ingreso y egreso	A
3.3 Normativa para la permanencia, equivalencia, revalidación y egreso	A
3.4 Programas de las asignaturas	A
3.5 Contenidos	A
3.6 Flexibilidad curricular	A
3.7 Evaluación y actualización	M
3.8 Difusión	M

Tabla 5.3 Evaluación del plan de estudios

4. Evaluación del aprendizaje

Se orienta a las estrategias utilizadas para la evaluación. Ver tabla 5.4

Indicador	Ponderación
4.1 Metodología	M
4.2 Beca, reconocimientos y estímulos	A

Tabla 5.4 Evaluación del aprendizaje

5. Formación Integral

Analiza los programas de atención a estudiantes en riesgo, los programas culturales, deportivos y de emprendedurismo así como de la relación escuela familia. Ver tabla 5.5

Indicador	Ponderación
5.1 Desarrollo del emprendimiento	CN
5.2 Actividades culturales	M
5.3 Actividades deportivas	M
5.4 Orientación profesional y eventos científicos o tecnológicos	CN
5.5 Orientación para la prevención de actitudes en riesgo	M
5.6 Servicios médicos	A
5.7 Vinculación escuela-familia	CN

Tabla 5.5 Evaluación de la formación integral

6. Servicio de apoyo al aprendizaje

Incluye a la tutoría, la asesoría y la bolsa de trabajo entre otros. Ver tabla 5.6

Indicador	Ponderación
6.1 Programa institucional de tutorías	M
6.2 Asesorías académicas	M
6.3 Biblioteca	M

Tabla 5.6 Evaluación a servicio de apoyo al aprendizaje

7. Vinculación Extensión

Se revisan los mecanismos de los programas de vinculación y extensión y su impacto en el programa. Ver tabla 5.7

Indicador	Ponderación
7.1 Vinculación con los sectores públicos, privado y social	M
7.2 Seguimiento de egresados	CN
7.3 Intercambio académico	A
7.4 Servicio social	A
7.5 Bolsa de trabajo	CN
7.6 Extensión	CN

Tabla 5.7 Evaluación a vinculación extensión

8. Investigación o Desarrollo Tecnológicos

Analiza la investigación, el desarrollo tecnológico o ambas, realizado por los académicos en coordinación con alumnos del programa educativo en las líneas y proyectos asociados al mismo. Ver tabla 5.8

Indicador	Ponderación
8.1 Líneas y proyectos de investigación	A
8.2 Recursos para la investigación	M
8.3 Difusión de la investigación	A
8.4 Impacto de la investigación	M

Tabla 5.8 Evaluación de investigación o desarrollo tecnológico

9. Infraestructura y equipamiento

Asocia a la infraestructura desde aulas, laboratorios y talleres mínimos requeridos para el programa, así como los equipamientos indispensables para éstos. En esta categoría se incorporan programas de mantenimiento preventivo y correctivo del equipo, así como mecanismos y procedimientos de seguridad, y manuales, entre otros. Ver tabla 4.9

Indicador	Ponderación
9.1 Infraestructura	M
9.2 Tecnologías de la información y comunicación	M

Tabla 5.9 Evaluación de la infraestructura y equipamiento

10. Administración y financiamiento

Se revisa los procesos administrativos asociados al programa, así como los financieros y los recursos asociados al mismo. Ver tabla 5.10

Indicador	Ponderación
10.1 Planeación, organización y evaluación	M
10.2 Administración de servicios e apoyo	M
10.3 Recursos financieros	M

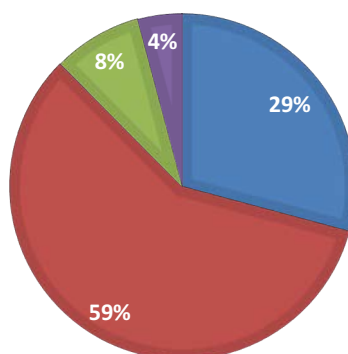
Tabla 5.10 evaluación a la administración y financiamiento

Cabe mencionar que los indicadores sombreados representan los indicadores mínimos.

En resumen, en la gráfica 5.1a y 5.1b, se muestra la distribución de porcentaje de los indicadores mínimos y complementarios, concluyendo que en la primera autoevaluación sería poco probable obtener la acreditación de la carrera de IIE, ya que se deben de cumplir de forma ampliamente todos los indicadores mínimos así como al menos los 17 indicadores complementarios. Aquí surge la necesidad de analizar cada indicador que “no se tiene indicado como ampliamente”, para proponer la congruencia de la calidad en el desarrollo de los procesos académicos, a través de un Plan de Mejora Continua. Esto conllevó a realizar estrategias para poder solventar cada uno de los indicadores mínimos, así como los complementarios.

MÍNIMOS

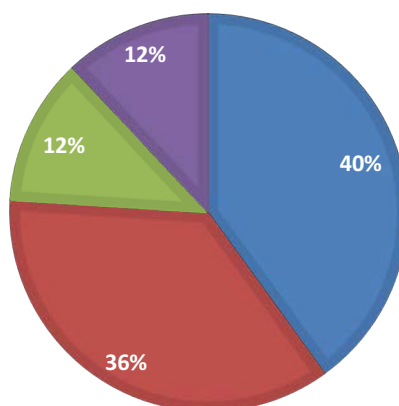
■ A ■ M ■ P ■ CN



Gráfica 5.1a. Indicadores Mínimos

COMPLEMENTARIOS

■ A ■ M ■ P ■ CN



Gráfica 5.1b. Indicadores Complementarios

5.2 Resultados del análisis

De acuerdo a la autoevaluación que se realizó, se generaron las siguientes propuestas donde los indicadores mínimos y complementarios no fueron calificados como ampliamente, concibiendo una propuesta de estrategia para cada uno de ellos.

5.2.1 Categoría 1. Personal Académico

Para la categoría 1, **Personal académico** los indicadores mínimos y complementarios a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.2.1.1 Variable de Reclutamiento.

De acuerdo al manual de referencia CACEI (2014), se evalúa si la institución tiene un proceso de reclutamiento abierto, por medio de convocatorias públicas o instrumentos equivalentes para que éste sea transparente y permita atraer a un mayor número de candidatos.

- En el análisis de esta variable complementaria, que fue propuesto en la autoevaluación como casi nada, al analizar los criterios y estándares, se observó que no se cuenta con un programa institucional de reclutamiento de personal académico y que sea pertinente a las necesidades académicas del PE de IIE, aunque si se cumplen con los procesos de reglamento del proceso, el mecanismo es público y transparente, se cuenta con evidencias de las convocatorias de reclutamiento, por lo tanto se implementó el Programa de Reclutamiento de Personal Académico y su vez se avaló por Consejo Técnico y Junta Académica. En la tabla 5.11 se muestra los criterios y estándares que debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 1. Personal académico				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta
1.1 Reclutamiento	1. Existencia de normativa y políticas institucionales para el reclutamiento de personal académico. 2. Existencia de los procesos y mecanismos de difusión públicos de las convocatorias y procedimientos para el reclutamiento del personal académico. 3. Participación de aspirantes en el proceso con el perfil descrito en la convocatoria.	El proceso y las decisiones sobre el ingreso del personal académico, deben: - Estar reglamentados y en operación. - Demostrar su difusión. - Atraer aspirantes. De manera que los participantes en el proceso de selección tengan la capacidad para ejercer las funciones establecidas en la convocatoria.	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción así como un planteamiento operativo, incluyendo los planes de recursos de los profesores y del personal. 7. Resultados y desempeño de la organización , resultados de los docentes.	- Realizar un Programa de Reclutamiento de Personal Académico Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.11 Análisis y propuesta metodológica de reclutamiento

5.2.1.2 Desarrollo del personal académico.

De acuerdo al manual de referencia CACEI (2014), se evalúan los diferentes mecanismos para la superación de la planta docente, como son:

- Programas de formación docente y actualización profesional. Lo ideal es que los cursos de formación y actualización docente, profesionalizante (propios de la disciplina) y para la utilización de herramientas computacionales se encuentren enmarcados en programas permanentes que tengan como antecedente la detección de necesidades para la mejora continua de las labores docentes y para la pertinencia del programa educativo respecto de las demandas sociales.

- Programa para la incorporación de los profesores a estudios de posgrado. Este rubro debe permitir apreciar el apoyo otorgado a los docentes, con el propósito de que realicen estudios de posgrado, especialmente los relacionados con el programa académico (becas, acceso a programas de la SEP y del CONACYT)

- En el análisis de esta variable mínima, propuesto en la autoevaluación como medianamente, se tiene que cumplir ampliamente. Al analizar los criterios y estándares, se observo que no se cuenta con un programa institucional de formación docente y actualización profesional de personal académico del PE de IIE de acuerdo al CACEI, también se observo de la falta del programa de incorporación a los profesores en estudios de posgrado, así que se implementó y su vez se avaló por Consejo Técnico y Junta Académica. En la tabla 5.12 se muestran los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 1. Personal académico				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
1.4 <i>Desarrollo del Personal Académico</i>	1. Existencia de un programa de formación docente y actualización profesional académico que incorpore diversos mecanismos y estrategias para la actualización disciplinaria o pedagógica, o ambas. Este programa deber resultar de un diagnóstico sobre desempeño académico o de estrategias institucionales. 2. Existencia de un programa de la incorporación de los profesores a estudios de posgrado para mejorar su habilitación. 3. Existencia de políticas institucionales que apoyen ambos programas. 4. Evidencia de mejora en las capacidades y habilitación personal académico como resultado de ambos programas. 5. Evidencias de participación de los académicos en estos programas.	El programa de formación docente y actualización profesional debe proporcionar los medios para que el personal académico cumpla con su obligación de estar permanentemente actualizado en aspectos relativos a su disciplina, así como su profesionalización como docente, por lo cual: - Es conveniente que exista un programa de actualización y no solo actividades aisladas en esta línea, así como que en el presupuesto se incluya una partida para este rubro. - Se tenga información estadística sobre las actividades que en este rubro realiza el personal académico que participa en el programa.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Jefe de Carrera, Coordinadores de Academias. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción así como un planteamiento operativo, incluyendo los planes de recursos de los profesores y del personal. 5. Desarrollo de cuerpo docente, gestión y apoyo, en programas de formación docente así como en estudios de posgrados. 6. Gestión de los procesos educativos y apoyos, diseño del programa que conlleve un proyecto pedagógico-educativo. 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados de los docentes.	- Realizar un Programa de Actualización Académica de Académicos del PE de IIE, así como un Programa de Incorporación de Académicos de IIE a Estudios de Posgrado Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.12 Análisis y propuesta metodológica de desarrollo de personal académico

5.2.1.3 Distribución de las actividades sustantivas de los profesores de tiempo completo.

Se evalúa el tiempo de dedicación del profesorado a las cuatro actividades sustantivas: 1) Docencia, 2) Investigación, 3) Tutoría y dirección individualizada y 4) Gestión Académica-vinculación; así como a otras actividades. Ver tabla 4.13

- Este es un tipo de variable complementario, propuesto en la autoevaluación como medianamente. Al analizar los criterios y estándares y la situación de la diversificación de carga de los académicos de tiempo completo, se observo que cada inicio de semestre los académicos de tiempo completo entregan su diversificación de carga contemplando los siguientes parámetros: docencia de 16 a 20 horas/semana/mes, generación ya aplicación del conocimiento de 10 a 16 horas/semana/mes, tutorías de 4 a 8 horas/semana/mes y por último gestión de 2 a 8 horas/semana/mes, haciendo un total de 40 horas/semana/mes, como lo solicita el área técnica y de los requerimientos propuestos por CACEI. Pero se observo que no se cuenta con el programa de supervisión de las actividades sustantivas de los académicos de tiempo completo, así como un mecanismo que permita verificar los resultados de las actividades que los profesores de tiempo completo realizan. En la tabla 5.13 se muestra los criterios y estándares que te debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 1. Personal académico				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
1.6 <i>Distribución de las actividades sustantivas de los profesores de tiempo completo</i>	1. Distribución de la carga de trabajo de los PTC que atienden el programa considerando las funciones sustantivas: 1) Docencia, 2) Investigación, 3) Tutoría y 4) Gestión Académica-vinculación; así como otras actividades. 2. La planta académica realiza una distribución equitativa de las tareas asociadas a las actividades académicas en el contexto del programa educativo.	La planta académica realiza una distribución equitativa de las tareas asociadas a las actividades académicas en el contexto del programa	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción así como un planteamiento operativo, incluyendo los planes de recursos de los profesores y del personal. 7. Resultados y desempeño de la organización , resultados de los docentes.	- Realizar un Programa de Supervisión de las Actividades Sustantivas de los Académicos de Tiempo Completo , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.13 Análisis y propuesta metodológica de distribución de las actividades sustantivas de los profesores de tiempo completo

5.3.1 Categoría 2. Estudiantes

Para la categoría 2 **Estudiantes**, se realizó un análisis más exhaustivo, ya que de acuerdo al Estatuto de los Alumnos de la Universidad Veracruzana (Estatuto de Alumnos, 2008) en el Título III, De la Inscripción y Reinscripción, Capítulo I de la Inscripción, Artículo 20 “que la inscripción es el proceso académico-administrativo que realiza el aspirante para adquirir el carácter de alumno, en los términos y condiciones que establecen este Estatuto y las convocatorias oficiales”, son considerados como estudiantes del PE de IIE y se les asigna su matrícula. Por lo tanto su trayectoria escolar no se considera el kardex, si no, el analizar cada uno de los siguientes puntos como son los resultados por periodo escolar para poder identificar los focos rojos en su estancia, el índice de reprobación para verificar cual experiencias educativas se repiten con frecuencia y generar una estrategia para poder solventar esa problemática, su tiempo de permanencia de los estudiantes que son de ocho (8) periodos trayectoria estándar y doce (12) periodos en trayectoria

expandida, horarios de clases, tamaño de los grupos que van de un promedio de quince (15) a treinta (30) alumnos, opciones de titulación por cohorte generacional, eficiencia terminal es decir, cuantos ingresaron y cuantos salieron de acuerdo al cohorte, aquí se espera el treinta y dos por ciento (32%) como mínimo a un cuarenta y ocho por ciento (48%) como promedio y la coordinación que se tiene con el director de la facultad, el secretario académico, entre otros. Las variables a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.3.1.1 Selección

Existencia e impacto de los mecanismos y procedimientos transparentes de selección de estudiantes, difundidos y con los apoyos necesarios para orientar a los aspirantes respecto a los trámites administrativos, requisitos y antecedentes requeridos. Ver Tabla 4.14

- Este es un tipo de variable mínimo. Esta variable fue propuesta en la autoevaluación como medianamente, ya que de acuerdo a los puntos que solicita que son las políticas institucionales para los aspirantes de equidad de oportunidades al ingreso del PE de IIE, los programas y mecanismos de difusión del perfil de egreso dirigido a los aspirantes al PE de IIE, la congruencia entre los conocimientos y habilidades evaluadas y los descritos en el perfil de ingreso del plan de estudios del PE de IIE y las evidencias del impacto de la políticas institucionales para la selección de los estudiantes al PE de IIE, si se contaban con ellos, aunque se tuvo que ajustar a las necesidades. Sin embargo, se observó que no se cuenta con un programa de inclusión del perfil de ingreso como característica de selección para ingresar al PE de IIE, así que se implementó y su vez se avaló por Consejo Técnico y Junta Académica. En la tabla 5.14 se muestra los criterios y estándares que debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 2. Estudiantes				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
2.1 Selección	1. Existencia de políticas institucionales para la selección de los estudiantes considerando perfiles de ingreso previamente definidos en la convocatoria y difundirlos. 2. Existencia de políticas institucionales para los aspirantes de equidad de oportunidades al ingreso. 3. Existencia de programas de mecanismos de difusión del perfil de ingreso dirigido a los aspirantes al programa. 4. Congruencia entre los conocimientos y habilidades evaluadas y los descritos en el perfil de ingreso del plan de estudios. 5. Eficiencia de las guías, trípticos y material de apoyo para el proceso de selección difundida entre los aspirantes para su ingreso del programa.	Selección Es necesario que el alumno que ingresa a un programa de ingeniería satisfaga un mínimo de requisitos en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores, señalados en un perfil de ingreso, verificables mediante mecanismos eficaces y eficientes que permitan que sólo sean aceptados quienes cumplan con los mínimos que al respecto se fijen.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción así como un planteamiento operativo, incluyendo los planes de recursos de los profesores y del personal. 3. Enfoque en el alumno, conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno. 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un Programa inclusión del perfil de ingreso como característica de selección para ingresar al PE de IIE, Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.14 Análisis y propuesta metodológica de Congruencia entre los conocimientos y habilidades evaluadas y los adscritos en el perfil de ingreso del plan de estudio del PE de IIE

5.3.1.2 Trayectoria escolar

Existencia de un programa de seguimiento de trayectorias escolares, análisis de dichas trayectorias e instrumentación de acciones remediales para abatir los problemas de rezago, reprobación y deserción.

- Este es un tipo de variable mínimo. Esta variable fue propuesta en la autoevaluación como casi nada, dado que no se considera la trayectoria escolar como la carga que llevan los alumnos de sus experiencias educativas, si no, todo lo contrario, se toma en cuenta cual es el índice de reprobación, cuales son las experiencias educativas que se reprueban con más frecuencias, el tiempo de los estudiantes en sus cursos, información del porque existen secciones con mayor número de alumnos inscritos y cual el menor número de experiencias educativas en un periodo, los horarios de clases, la coordinación que existe entre el director-secretario-coordinador de tutorías, es decir identificar los focos rojos del plan de estudio. En la tabla 5.15 se muestra los criterios y estándares que te debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 2. Estudiantes				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
2.3 Trayectoria Escolar	1. Existencia de estudios de trayectoria escolar para establecer acciones remediales orientadas a disminuir los índices de rezago, reprobación y deserción, con el objeto de incrementar la eficiencia terminal de la cohorte generacional. 2. Eficacia de los estudios de trayectoria escolar para establecer acciones remediales orientadas a disminuir los índices de rezago, reprobación y deserción, con el propósito de incrementar la eficiencia terminal de la cohorte generacional.	Los estudios de trayectoria escolar deben impactar en el mayor rendimiento académico de los estudiantes y permitir establecer programas de intervención que coadyuven a una mayor efectividad del programa educativo.	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 3. Enfoque en el alumno , conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno. 4. Información y análisis , medición del desempeño 7. Resultados y desempeño de la organización ,	- Realizar un Programa de seguimiento de trayectoria escolar del PE de IIE , Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

			resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.15 Análisis y propuesta metodológica de la trayectoria escolar de los estudiantes del PE de IIE

5.3.1.3 Índice de rendimiento escolar por cohorte generacional

Análisis sistemático y oportuno de los diversos índices de rendimiento escolar por cohorte:

- Eficiencia Terminal
- Rezago
- Reprobación
- Deserción
- Titulación
- Resultados del EGEL-CENEVAL o estudios similares.

Existencia de programas y mecanismos para mejorar el rendimiento escolar y si se realiza investigación educativa para su diseño. Para tal efecto es necesario elaborar un cuadro en el que se muestre, por generación (cohorte generacional), el número de estudiantes que ingresaron, de los que abandonaron las aulas (deserción), de los que reprobaron, de los que egresaron y de los que se titularon, así como los índices obtenidos. La información debe corresponder a los tres últimos ciclos escolares.

Debe elaborarse un cuadro que muestre los resultados del examen EGEL-CENEVALy/o estudios similares y los programas que se han implantado para mejorar continuamente los resultados.

El programa deberá tener definidas estrategias para disminuir los índices de reprobación en las asignaturas en las que éstos índices reflejen deficiencias en el aprendizaje.

- El programa deberá contar con estadísticas de los índices de reprobación de todas las asignaturas.
- Este es un tipo de variable mínimo. Esta variable fue propuesto en la autoevaluación como medianamente, ya que se cuenta parcialmente con los indicadores solicitados por CACEI.

Para concluir este indicador, se realizó una estadística por cohorte generacional, proponiendo un cambio en el tiempo de permanencia de ocho (8) periodos a doce (12) periodos, ya que el porcentaje de egresados por cohorte generacional, no satisfacía el porcentaje requerido por el organismo acreditador, en la tabla 5.16 muestra el análisis, así mismo En la tabla 5.17 se indican los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

	% de Egresados en 8 periodos	% de Egresados en 11 periodos
Generación 2005-2009	1.3	31.3
Generación 2006-2010	6.7	25.6
Generación 2007-2011	2.3	10.2
Generación 2008-2012	2.5	27.5
Generación 2009-2013	3.7	32.9*
		*solo han transcurrido 10 periodos

Tabla 5.16 Estadística por cohorte generacional

Categoría 2. Estudiantes				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
2.6 <i>Índice de rendimiento escolar por corte generacional</i>	Logro de los indicadores de resultados de rendimiento escolar.	La efectividad del rendimiento escolar del PE se analiza en tres categorías: a. Los PE cuyo rendimiento escolar sea menor a la media nacional menos el 20% de ésta. b. Los PE cuyo rendimiento esté alrededor de la media nacional (+20% del valor de la media). c. Los PE cuyo rendimiento escolar sea mayor a la media nacional más el 20% de ésta. Los PE deberán presentar proyectos de desarrollo para transitar de una categoría a otra y, en caso de la categoría c, cómo mantenerse en esta categoría.	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 4. Información y análisis , medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo , gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización , resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un programa del Cálculo del Rendimiento Escolar por Cohorte Generacional del PE de IIE , Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.17 Análisis y propuesta metodológica del cálculo de rendimiento escolar
Por cohorte generacional del PE de IIE

5.4.1 Categoría 3. Plan de Estudios

Para la categoría 3, **Plan de Estudios** las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.4.1.1 Evaluación y Actualización

Se evalúa si existen:

- Una metodología para la evaluación curricular del PE.
 - Mecanismos que permitan la participación de los docentes en forma colegiada.
 - Los diagnósticos y estudios prospectivos en el ámbito local y global de las demandas de la sociedad, así como los avances científico-tecnológicos y del mercado laboral, que fundamenten la actualización o modificación del plan de estudios.
- Este tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación como medianamente, ya que de acuerdo a los puntos que solicita CACEI, se basan en las políticas institucionales para la evaluación curricular, donde se verificó que sí existe de manera institucional, pero no en el programa educativo, así mismo en reuniones de academias, se pudo constatar que cada periodo se proponía una actualización o modificación de contenidos de los programas educativos, pero no se contaba con un programa que lo reforzará. En la tabla 5.18 se muestra los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 3. Plan de Estudios				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
3.7 <i>Evaluación y actualización</i>	1. Existencia de políticas institucionales asociadas a la evaluación permanente del plan de estudios. 2. Existencia de una metodología integral que incluya las evaluaciones interna y externa del programa. 3. Existencia de mecanismos y políticas para la evaluación de los programas de asignaturas. 4. Participación de cuerpos colegiados	• El plan de estudios se debe revisar en su conjunto –no necesariamente cambiado– periódicamente; y estar sujeto a una actualización permanente de los contenidos de las asignaturas que lo requieran. • En la evaluación curricular, deben intervenir cuerpos colegiados o instancias externas que tomen en cuenta los requerimientos para	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 4. Información y análisis , análisis	- Realizar un programa de la Evaluación y actualización , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

	o instancias externas en la evaluación curricular.	la actualización del ejercicio profesional para la disciplina.	del desempeño de la organización. 5. Desarrollo del cuerpo docente, de gestión y apoyo, Sistema de trabajo. 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.18 Análisis y propuesta metodológica del programa de Evaluación y actualización del PE de IIE

5.5.1 Categoría 4. Evaluación del Aprendizaje

Para la categoría 4, ***Evaluación del Aprendizaje*** las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.5.1.1 Metodología

De acuerdo a la referencia CACEI 2014, este criterio evalúa si los docentes aplican estrategias de evaluación que permiten verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en forma continua, así como las estrategias se encuentran establecidas en los programas de asignatura y tienen congruencia con el plan de estudios, también si son conocidas por la comunidad académica y estudiantil.

Para tal efecto es necesario revisar los métodos para la elaboración y calificación de exámenes, la instrumentación didáctica de los programas de asignatura, las bitácoras de los docentes, los portafolios de evidencias y los trabajos de los alumnos individuales y por equipo, en donde pueda observarse la pertinencia entre los métodos de evaluación aplicados y los objetivos del plan de estudios.

- Este tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación como medianamente, ya que al revisar la congruencia de los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes con el modelo educativo fue poco adecuado, sin embargo, los estudiantes si conocen los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes, por que al inicio del semestre se les da el encuadre de la experiencia educativa, así como se los programas de estudio. No se cuenta con un procedimiento formal y difundido de medición del avance programático de los cursos. En la tabla 5.19 se muestra los criterios y estándares que se deben cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 4. Evaluación del Aprendizaje				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
4.1 Metodología	1. Congruencia de los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes con el modelo educativo. 2. Los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes son conocidos por los estudiantes. 3. Existencia de un procedimiento formal y difundido de medición del avance programático de los cursos.	• El desempeño del estudiante se evalúa mediante diversos tipos de exámenes, tareas, problemas para resolver, ejercicios, prácticas de laboratorio, trabajos e informes, entre otros y deberá considerar sus habilidades en comunicación oral y escrita y en el uso de la herramienta de cómputo, empleando para ello instrumentos adecuados y pertinentes. • En los programas medianos y grandes se tienen establecidos exámenes departamentales en aquellos casos donde éstos se consideren adecuados. • Con objeto de verificar el rigor académico en la	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 4. Información y análisis , medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo , gestión de procesos de apoyo, diseño y gestión del proyecto pedagógico-educativo	- Realizar un programa la evaluación del aprendizaje , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

		evaluación del aprendizaje, el programa debe hacer acopio de una muestra aleatoria del siguiente material, para ser revisado en la visita del Comité Evaluador: •Exámenes calificados de asignaturas de diferentes semestres.	7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.19 Análisis y propuesta metodológica de evaluación
Del aprendizaje del PE de IIE

5.6.1 Categoría 5. Formación Integral

Para la categoría 5, **Formación Integral**, las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.6.1.1 Desarrollo del Emprendimiento

De acuerdo a la referencia CACEI 2014, se evalúa el fomento de la actitud emprendedora mediante la operación de Programas de Desarrollo de Emprendedores, Incubadoras de Empresas o similares.

- Este tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación como no cumple ampliamente, ya que no existe un programa o estrategias que orienten al desarrollo de una actitud emprendedora en los estudiantes, sin embargo, si participan en el sector productivo y profesional en el campo de la instrumentación electrónica. Algunos alumnos participan activamente en programas de emprendedores de otras instituciones, pero no en el PE de IIE. En la tabla 5.20 se muestra los criterios y estándares que debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 5. Formación Integral				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
5.1 Desarrollo del Emprendimiento	1. Existencia de programas o estrategias que se orienten al desarrollo de una actitud emprendedora en los estudiantes. 2. Participación de estudiantes en los programas de emprendedores 3. Participación de miembros del sector productivo, emprendedores o profesionales exitosos en su campo. 4. Existencia de un programa de Incubadora de Empresas o similares.	No existe estándares para esta variable.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 3. Enfoque en el alumno y en las otras partes involucradas, conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno, en el emprendimiento. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un programa del desarrollo del emprendimiento , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.20 Análisis y propuesta metodológica de desarrollo del
Emprendimiento del PE de IIE

5.6.1.2 Actividades Culturales

De acuerdo a la referencia CACEI 2014, este tipo de variable indica la existencia de un programa de actividades culturales en el que participen los estudiantes del PE en forma activa (talleres culturales, concursos y exposiciones entre otras).

- Al realizar la autoevaluación, se pudo observar que no existe un programa de actividades culturales orientado a los estudiantes del PE de IIE, sin embargo existe un programa institucional de actividades culturales, cuyo departamento está a cargo por la Dirección General de Difusión Cultural, donde se integran de forma activa grupos artísticos, literarios, artes visuales entre otros, participando activamente nuestros alumnos. En la tabla 5.21 se muestra los criterios y estándares que debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 5. Formación Integral				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
5.2 Actividades Culturales	1. Existencia de un programa de actividades culturales en las que participen los estudiantes. 2. Porcentaje de estudiantes del PE que participan en forma activa en las actividades culturales. 3. Grado de satisfacción de los estudiantes con el programa de actividades culturales en el que participan.	Existe un programa institucional de actividades culturales en donde hay evidencia de participación de los estudiantes del PE.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 3. Enfoque en el alumno y en las otras partes involucradas, conocimiento de las necesidades y	- Realizar un programa de actividades culturales del PE de IIE , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

			expectativas del alumno. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.21 Análisis y propuesta metodológica de actividades Culturales del PE de IIE

5.7.1 Categoría 6. Servicio de Apoyo al Aprendizaje

Para la categoría 6, ***Servicio de Apoyo al aprendizaje***, las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.7.1.1 Programa Institucional de Tutorías

De acuerdo a la referencia CACEI 2014, este tipo de variable pide la existencia e impacto de un Programa Institucional de Tutorías.

- Al realizar la autoevaluación, se observó que no existe un Programa Institucional de Tutorías del PE de IIE, por lo tanto no se pudo medir el impacto de este, así como los indicadores de retención, deserción y eficiencia terminal, sin embargo, si se cuenta con un programa institucional de tutorías de la Universidad Veracruzana, donde se publican todos los indicadores anteriores. En la tabla 5.22 se muestra los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 6. Servicio de Apoyo al Aprendizaje				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
6.1 Programa Institucional de Tutorías	- Existencia de un programa institucional de tutorías que opere en apoyo al programa. - Eficacia del programa de tutorías medido por la baja en la deserción y el rezago de los estudiantes.	Eficiencia del programa de tutorías medido por la baja en la deserción y el rezago de los estudiantes.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 3. Enfoque en el alumno y en las otras partes involucradas, conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un programa de asesorías académicas del PE de IIE , que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.22 Análisis y propuesta metodológica de asesorías Académicas del PE de IIE

5.8.1 Categoría 7. Vinculación Extensión.

Para la categoría 7, **Vinculación Extensión**, las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.8.1.1 Vinculación con los Sectores Públicos y Privados.

De acuerdo a la referencia de CACEI 2014, este solicita la existencia de un Programa de Vinculación para la realización de visitas técnicas, prácticas escolares, prácticas profesionales y estadías, el desarrollo de proyectos con los sectores público, privado y social; así como la normatividad para efectuarlas.

- Al analizar esta variable, se observó la inexistencia de convenios y alianzas vigentes con organizaciones de los sectores públicos, privados y sociales para la realización de prácticas profesionales, estancias, servicio social, visitas académicas entre otras, sin embargo, se cuentan con convenios de buena voluntad, donde se tienen que formalizar, a través del abogado general, que funge como representante legal de la Universidad Veracruzana y es el encargado de dar validez a este tipo de convenios. En la tabla 5.23 se muestra los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 7. Vinculación Extensión				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
7.1 Vinculación con los sectores públicos y privados	1. Existencia de convenios y alianzas vigentes con organizaciones de los sectores público, privado y social para la realización de prácticas, estancias, servicio social, visitas, etc. 2. Número de convenios vigentes que incluyen actividades y proyectos con el sector productivo como proyectos de innovación, asesoría, capacitación, investigación.	- Existencia del programa de vinculación con los sectores público, privado y social, alineado a los objetivos del PE con participación de estudiantes y profesores. - En forma explícita, con la normatividad correspondiente y, en su caso, con la aplicación eficiente de convenios, un programa debe operar vínculos efectivos con los sectores productivo,	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías.	- Realizar un programa de Vinculación para Establecer Convenios y Proyectos con Diversos Sectores, Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

	3. Monto y porcentaje de los recursos propios obtenidos por convenios con los distintos sectores. 4. Registro de las empresas donde los estudiantes realizan prácticas profesionales. 5. Grado de satisfacción de los empleadores con el desempeño de los estudiantes del PE en sus prácticas. 6. Distribución del porcentaje de proyectos con los sectores social, público y privado con participación de estudiantes.	social y de servicios en los que haya participación de personal docente y alumnos, con los correspondientes mecanismos de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos. • Es conveniente que de alguna manera el programa se vincule con el medio familiar del alumno.	4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.23 Análisis y propuesta metodológica vinculación para establecer convenios y proyectos con diversos sectores, institucional del PE de IIE

5.8.1.2 Seguimiento de Egresados

De acuerdo a la referencia de CACEI 2014, solicita la existencia de un programa de seguimiento de egresados que contribuye a la mejora del PE.

- Esta tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación que no cumple ampliamente, ya que no se cuenta con un programa de seguimiento de egresados del PE de IIE. Por lo tanto, al carecer de esta información requerida hacia los empleadores se desconoce del desempeño y actividades de los egresados realizan en su actividad profesional. En la tabla 5.24 se muestra los criterios y estándares que te debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 7. Vinculación Extensión				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
7.2 Seguimiento de Egresados	- Existencia de estudios de seguimiento de egresados o evidencias que muestren el análisis de los resultados de las encuestas, así como mecanismos para incorporar estos resultados al desarrollo curricular para actualizar o modificar el plan de estudios. - Grado de satisfacción de los egresados con la formación recibida.	Es necesario que existan programas de seguimiento de egresados que sean indicativos de la labor que éstos efectúan y del grado de impacto en su desempeño en los ámbitos profesional y social, así como de la satisfacción de sus respectivos empleadores, expresada en evidencias específicas comprobables.	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 3. Enfoque en el alumno y en las otras partes involucradas, conocimiento de las necesidades y expectativas del alumno. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un programa del Seguimiento de Egresados y Opinión de Empleadores del PE de IIE, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

Tabla 5.24 Análisis y propuesta metodológica programa de seguimiento de egresados y opinión de empleadores del PE de IIE

5.9.1 Categoría 8. Investigación o Desarrollo Tecnológico

En esta categoría, de acuerdo a los criterios y estándares que indica el marco de referencia CACEI 2014, la variable mínima es evaluada como Ampliamente.

5.10.1 Categoría 9. Infraestructura y Equipamiento

Para la categoría 9, ***Infraestructura y Equipamiento***, las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.10.1.1 Infraestructura

De acuerdo al manual de referencia CACEI 2014, criterio se evalúa la suficiencia y estado de uso de las instalaciones, considerando los siguientes elementos:

- Aulas, laboratorios y talleres, de acuerdo con la matrícula escolar, el área de conocimiento, la modalidad didáctica y el tipo de asignaturas.
- Cubículos de trabajo y convivencia para el profesorado.
- Espacios para el desarrollo de eventos y actividades culturales y deportivas.
- Adaptaciones a la infraestructura para personas con capacidades diferentes.

Otros aspectos importantes a evaluar en materia de infraestructura son:

- Programas de Mantenimiento Preventivo y la eficiencia con que se atienden los requerimientos de profesores y estudiantes para el mantenimiento correctivo de los espacios educativos.
- Programas de Seguridad, Higiene y Protección Civil, para prevenir factores de riesgo en las actividades institucionales.
- Personal de apoyo responsable de operar y mantener la infraestructura.

- Este tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación como medianamente, siendo que las condiciones de las mayorías de las aulas son en cuanto a su iluminación, ventilación, aislamiento de ruido, mobiliario y conectividad calificadas como regulares. En lo que se refiere a los laboratorios se cuentan con dos suficientemente equipados, sin embargo, se carece de laboratorios especializados de las líneas terminales. Falta una sala o área para profesores de asignatura y el centro de cómputo es insuficiente para la impartición de clases, aunque se cuentan con computadoras

actualizadas. En la tabla 5.25 se muestra los criterios y estándares que debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 9. Infraestructura y Equipamiento				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
9.1 Infraestructura	Aulas • Suficiencia de aulas para atender las necesidades de la matrícula del Programa Educativo (PE). • Cumplimiento de las aulas con las condiciones establecidas en relación con la iluminación, ventilación, temperatura, aislamiento del ruido, mobiliario, instalaciones y conectividad, pertinentes al modelo educativo. • Existencia y cumplimiento de reglamentos de seguridad, higiene y protección civil y de la operación de las aulas. Laboratorios • Existencia y cumplimiento de reglamentos de seguridad, higiene y protección civil y de la operación de los laboratorios y talleres. • Existencia y cumplimiento de un programa de mantenimiento preventivo y correctivo de los laboratorios. • Pertinencia, suficiencia y actualidad de la infraestructura en relación con las	Aulas • El número de aulas y sus características serán congruentes a las necesidades del PE para atender la impartición de cursos que se programen en cada periodo escolar. Laboratorios Mínimos • El PE deberá de disponer de laboratorios y talleres, con sus equipos correspondientes, que permitan realizar las suficientes experiencias de carácter práctico, congruentes con lo establecido en el plan de estudios. • En el anexo 4 se presenta un listado de los laboratorios y equipamiento mínimos para las áreas de ciencias básicas, ciencias de la ingeniería e ingeniería aplicada, según la especialidad del PE. Cubículos para profesores • Para los profesores de tiempo completo y tiempo parcial, deberá haber disponibilidad de cubículos individuales o grupales que	1. Liderazgo, organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico, Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera, académicos y coordinador de tutorías. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	- Realizar un programa del Mantenimiento de la Infraestructura del PE de IIE, así como Actualización de la Infraestructura del PE de IIE Institucional, que contenga la descripción, responsable de la aplicación, elaboración, objetivos, metas, actividades y cronograma de actividades. (ver Formato de anexo 2)

	necesidades establecidas para el PE. • Funcionalidad del equipamiento en cada laboratorio del PE. Cubículos y otros espacios de trabajo para profesores. • Suficiencia de cubículos considerando la composición del profesorado. • Cumplimiento de los cubículos con las normas en cuanto tamaño, iluminación, ventilación, temperatura, aislamiento del ruido y mobiliario que incluya equipo de Cómputo y conectividad, pertinentes al modelo educativo. • Existencia de otros espacios de trabajo de acuerdo a las necesidades del PE. Instalaciones deportivas, culturales y académicas. • Existencia de espacios para actividades deportivas, culturales y académicas de los estudiantes. • Existencia de un programa de mantenimiento preventivo y correctivo de las instalaciones. • Suficiencia de los para programa de actividades deportivas, culturales y académicas.	permitan al profesor tener un lugar de trabajo. Para los profesores por hora es recomendable que exista un lugar apropiado donde puedan desarrollar actividades de asesoría o preparación de Material e intercambio académico. Otros espacios • Debe existir un mínimo de instalaciones para el fomento de la vida académica, prácticas deportivas y actividades culturales, de acuerdo con el carácter general o particular que tenga la institución en sus programas; así como para los equipos que se usen en actividades de vinculación y servicio externo. Asimismo, deberá de contar con los servicios sanitarios suficientes y operando en condiciones decorosas e higiénicas.		

Tabla 5.25 Análisis y propuesta metodológica programa mantenimiento de la infraestructura del PE de IIE

5.11.1 Categoría 10. Administración y Financiamiento

Para la categoría 10, **Administración y Financiamiento**, las variables mínimas a considerar que no cumplieron con la evaluación de ampliamente son:

5.11.1.1 Planeación, Organización y Evaluación

De acuerdo al manual de referencia CACEI 2014, esta variable evalúa si el PE cuenta con instrumentos de planeación, organización y evaluación académica y administrativa alineados al Plan o Programa Institucional de Desarrollo (PID) de su institución.

- Esta tipo de variable es mínimo, fue propuesta en la autoevaluación como medianamente, ya que si existe un programa de desarrollo institucional vigente, aunque el grado de conocimiento entre la comunidad académica es regular, así mismo, el plan de mejora cuenta con los requerimientos mínimos necesarios que pide CACEI, pero su divulgación hacia la comunidad académico es regular. En la tabla 5.26 se muestra los criterios y estándares que se debe cumplir el indicador, así como los puntos que impacta en el modelo de calidad del modelo Malcom Baldrige y por último la propuesta de mejora para satisfacer ampliamente el indicador.

Categoría 10. Administración y Financiamiento				
Indicador	CACEI. Criterios	CACEI. Estándares	Modelo Malcom Baldrige	Propuesta Metodológica
10.1 Planeación, organización y evaluación	• Existencia de un plan o programa de desarrollo institucional y del PE congruentes entre sí. • Existencia de un clima y estructura organizacional adecuados para el logro de los objetivos del PE. • Existencia de un plan de mejora del PE.	• El plan o programa de desarrollo del Programa Educativo debe ser congruente con el plan o programa institucional de desarrollo y estar difundido entre la comunidad académica. • Deben existir estudios de clima organizacional y	1. Liderazgo , organizacional por parte del Director, Secretario Académico, Jefe de Carrera y Coordinadores de Academia, Coordinador de Tutorías. 2. Planteamiento estratégico , Objetivos y un plan de acción entre Jefe de carrera,	- Realizar el programa de divulgación del Plan de Desarrollo Institucional , así como del Plan de Mejoras del PE de IIE . (ver Formato de anexo 2)

		acciones de mejora al respecto. • Debe existir un plan de mejora para el PE.	académicos y coordinador de tutorías. 4. Información y análisis, medición del desempeño 6. Gestión de los procesos educativos y de apoyo, gestión de procesos de apoyo 7. Resultados y desempeño de la organización, resultados principalmente de los alumnos, así como de la satisfacción de estos.	

Tabla 5.26 Análisis y propuesta metodológica programa
De divulgación del plan de desarrollo institucional

CONCLUSIONES

En el marco de los organismos acreditadores la calidad de la educación, es un reto, una necesidad, un problema nacional y en particular para las instituciones de educación superior públicas, genera un desafío que se tiene que considerar de forma concisa y puntual, al reflexionar que se tienen que cubrir cada uno de los indicadores mínimos y complementarios para poder acceder a las oportunidades y recursos que esto genera.

La autoevaluación que se generó, como primer paso, hacia la acreditación educativa, siendo esta una manera de visualizar de forma real y lacónica, como se encuentra el PE de IIE, haciendo de este proceso la base para confrontar como resolver cada uno de los indicadores que se tiene que responder de manera veraz.

Dentro de marco de referencia de CACEI 2014, en el proceso de autoevaluación, indica que se deben de cumplir con todos los indicadores mínimos, sin embargo al analizarlos se contabilizo con solo el 29% son calificados como ampliamente satisfactorios, el 59% medianamente, el 8% casi poco y el 4 % casi nada. Dentro de los indicadores complementarios se observo que el 40% se contabilizó como ampliamente satisfactorios, el 36% medianamente, el 12% poco y el 12% casi nada, donde a partir de propuestas por el coordinador de acreditación y académicos responsables de las 10 (diez) categorías, se llegaron a resolver. En reuniones de academias, se implementaron las estrategias para poder satisfacer de manera eficiente y eficaz cada una de estas variables, y por lo tanto llegar a diseñar el plan de mejora continua para alcanzar la acreditación del PE de IIE.

Al proponer una metodología de calidad educativa, basado en el Modelo Malcom Baldrige, bajo sus siete componentes: liderazgo, planteamiento estratégico, enfoque en alumno y en las otras partes involucradas, Información y análisis, desarrollo del cuerpo docente, de gestión y apoyo, gestión de los procesos educativos y apoyos, resultados de desempeño de la organización, así como por

los criterios de evaluación: suficiencia, existencia, pertinencia, actualidad y oportunidad, podemos afirmar que la hipótesis planteada “La calidad de los procesos académicos son congruentes con el marco de referencia CACEI” es afirmativa, por lo que se contempla que realicen las mínimas recomendaciones los pares acreditadores y así estar en la posibilidad de acreditar al PE de IIE.

En resumen, la acreditación significa una rendición de cuentas a la sociedad, expresa que el PE de IIE, sus profesores, infraestructura, administrativos, que sustentan el PE están formando a los ingenieros de Instrumentación Electrónica que requiere el mundo, es decir, la transparencia que se requiere para este país. Cabe mencionar que los evaluadores externos son los que nos indican los estándares de calidad, expertos en evaluación, pero a la vez, expertos en la disciplina que están evaluando. Para los alumnos significa más que el papel, significan un valor agregado, ya que solo los alumnos acreditados por CACEI, tienen beneficios de becas al extranjero, tienen reconocimiento de sus títulos en otros países, da un plus a su formación. Esto fue un trabajo en equipo, desde la Rectora de la Universidad Veracruzana Dra. Sara Ladrón de Guevara, así como el liderazgo del Director de Área Académica Técnica el Dr. Rafael Díaz Sobac, el Director de la Facultad y todos los académicos que participaron en este proceso de acreditación.

Para concluir, los beneficios de la acreditación que obtiene los alumnos serían: reconocimiento público de la calidad de los programas educativos, reconocimiento con validez nacional e internacional, consecución de recursos para el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, más opciones para obtención de becas, más oportunidades para participar en intercambios académicos con universidades de los países integrantes del TLCAN.

REFERENCIAS

- Manual CACEI. Marco de referencia para la acreditación de los programas de licenciatura (Versión 2014). Autorizado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)
- NUBIOLA, Javier. (2006). El taller de la filosofía. Pamplona: EUNSA.
- HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ, C. C., BAPTISTA, L. P., (1991). Metodología de la Investigación. Naulcalpan de Juárez, Edo. De México. McGraw_Hill Interamericana. Primera edición.
- ROSAS, L., RIVEROS, H., G. (1984). Iniciación al Método Científico Experimental. México, D. F. Editorial Trillas. Primera edición.
- HERNÁNDEZ, S. R. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En Metodología de la investigación. (3-30). México: McGraw-Hill.
- VALDERREY, S. P. Investigación de Mercados, Editorial Starbook
- ZAPATA, O. A. (2005). Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México, D.F.: Editorial Pax México.
- MALPICA, F. (2013). Calidad de la Práctica Educativa. Barcelona. Editorial GRAO, de IRIF, S. L.
- NIETO, L. M. (2006). El PIFI y la planeación y evaluación estratégicas en la UASLP. Revista Universitarios Potosinos, 2(2), 56-60.
- GUAGLIANONE, A. (2013). Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas. Editorial Teseo. Colección UIA-Investigación.
- BROCK, Colin (2006). "Orígenes históricos y sociales de la regulación y la Acreditación de la Educación Superior para la garantía de la calidad", en Guni, La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa Libros S. A.

- Ovando, C. (2014). Tesis “Marco Teórico de Autoevaluación con Referencia al COPAES para el Programa Educativo de Ingeniero Químico”. Facultad de Química, Universidad Autónoma de Estado de México.
- ISLAS, M. y Vázquez M. (2005) Tesis “Desarrollo de un modelo de calidad para la educación superior” Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- ORTIZ, L. (2009), Tesis “Pautas para la Gestión de la Acreditación de un Programa Académico de Ingeniería de la UNAM” Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MÜNICH, L. Galicia E. Jiménez S. Patiño F. Pedronni F. (2013), Administración de instituciones educativas. México, D.F. Editorial Trillas.
- HERNÁNDEZ García, Vicente; Izar Landeta, Juan Manuel; Castillo Ramírez, Arturo; (2012). “Modelo de autoevaluación para la acreditación del programa de Ingeniero Mecánico Administrador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, Enero-Junio, 106-125.
- McDONALD, R. (2005). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. París, Francia: UNESCO
- TABÓN, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá, Colombia: Ecoe
- Plan de Desarrollo Académico de la Facultad de Instrumentación Electrónica 2014-2018; Facultad de Instrumentación Electrónica; Universidad Veracruzana.
- Estatuto del Personal Académico; Legislación Universitaria; Universidad Veracruzana.
- Estatuto de Alumnos 2008; Legislación Universitaria; Universidad Veracruzana.
- Reglamento Interno de la Facultad de Instrumentación Electrónica; Legislación Universitaria; Facultad de Instrumentación Electrónica; Universidad Veracruzana.

- Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería en Instrumentación Electrónica 2010; Facultad de Instrumentación Electrónica; Universidad Veracruzana.

CONSULTAS WEB

- **Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).**
Disponible en línea en <http://www.Copaes.org.mx> Recuperado lunes 22 de junio 2015
- http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/GestionCalidadEV13/materiales/Unidad%203/Lec4_CalidadEvalAcred_U3_MGIEV001.pdf
Recuperado lunes 22 de junio del 2015
- http://www.uv.mx/instru/files/2014/06/PLADEA_FIE_2014_2018.pdf
Recuperado viernes 10 de abril del 2015
- http://www.uv.mx/instru/files/2014/05/Reglamento_Interno_de_la_Facultad_de_Instrumentacion_Electronica2013.pdf Recuperado viernes 10 de abril del 2015
- https://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/castillo_izar_hernandez_autoevaluacion_acreditacion.html Recuperado 11 de marzo del 2015
- <http://www.marcoteorico.com/curso/50/definicion-de-marco-teorico>
Recuperado lunes 9 de marzo del 2015.
- <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf> Recuperado 5 de Febrero de 2015
- <http://www.udual.org/CIDulRevista/20/calidad.htm> Pallán Figueroa Carlos, Calidad, Evaluación y acreditación en México, en: Recuperado 5 febrero 2015
- <http://www.uv.mx/instru/cuerpos-academicos/> Recuperado 5 febrero 2015
- http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Enfoques%20cualitativo%20cuantitativo_04_CSO_PSIC_PICS_E.pdf Recuperado 5 de Enero de 2015
- http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007219/lecciones/cap_4/sub5.html Recuperado martes 18 de Noviembre de 2014

- <http://www.uv.mx/instru/category/ingenieria-en-instrumentacion-electronica/>
Recuperado martes 18 de Noviembre de 2014
- http://www.uv.mx/instru/files/2014/06/PLADEA_FIE_2014_2018.pdf
Recuperado martes 20 de Noviembre de 2014
- <http://www.ciees.edu.mx/> Recuperado martes 18 de Noviembre de 2014
- <http://metodologia02.blogspot.mx/p/justificacion-objetivos-y-bases.html>
Recuperado martes 20 de Noviembre de 2014
- http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/marco_teorico.htm Recuperado martes 25 de Noviembre de 2014
- http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/licenciaturas/planificacion/titulacion/pda_guia.html Recuperado martes 26 de Noviembre de 2014
- <http://www.aibarra.org/investig/tema0.htm> Recuperado martes 1 de Diciembre de 2014
- <http://www.gestiopolis.com/tipos-momentos-evaluacion-por-competencias-educativas/> Santiago Álvarez Laura Roxana. (2012, septiembre 24). *Tipos y momentos de evaluación por competencias educativas*. Recuperado lunes 30 de mayo 2016

ANEXOS

ANEXO 1

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES



Manual del CACEI - indicadores y matriz FODA

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES

Institución:	Programa:
Unidad Académica:	Periodo del Proceso:

Indicador	Requisitos Esenciales							
	Mínimos (Indispensables)				Complementarios (Necesarios)			
	CN	P	M	A	CN	P	M	A
1. PERSONAL ACADÉMICO								
1.1 Reclutamiento								
1.2 Selección								
1.3 Contratación								
1.4 Desarrollo del personal académico								
1.5 Categorización y nivel de estudios								
1.6 Distribución de las actividades sustantivas de los profesores de tiempo completo								
1.7 Evaluación								
1.8 Promoción								
2. ESTUDIANTES								
2.1 Selección								
2.2 Ingreso								
2.3 Trayectoria escolar								
2.4 Tamaño de los grupos								
2.5 Titulación								
2.6 Índices de rendimiento escolar por cohorte generacional								
3. PLAN DE ESTUDIOS								
3.1 Fundamentación								
3.2 Perfiles de ingreso y egreso								
3.3 Normativa para la permanencia, equivalencia, revalidación y egreso								
3.4 Programas de las asignaturas (este criterio considera elementos de la estructura curricular como la articulación horizontal y vertical, por lo que deberá revisarse su nombre)								
3.5 Contenidos								
3.6 Flexibilidad curricular								
3.7 Evaluación y actualización								
3.8 Difusión								
4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE								
4.1 Metodología								
4.2 Becas, reconocimientos y estímulos								

	Requisitos Esenciales



Indicador	Mínimos (Indispensables)				Complementarios (Necesarios)			
	CN	P	M	A	CN	P	M	A
5. FORMACIÓN INTEGRAL								
5.1 Desarrollo del emprendimiento								
5.2 Actividades culturales								
5.3 Actividades deportivas								
5.4 Orientación profesional y eventos científicos o tecnológicos								
5.5 Orientación para prevención de actitudes de riesgo								
5.6 Servicios médicos								
5.7 Vinculación escuela – familia								
6. SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE								
6.1 Programa Institucional de tutorías								
6.2 Asesorías académicas								
6.3 Biblioteca								
7. VINCULACIÓN - EXTENSIÓN								
7.1 Vinculación con los sectores público, privado y social								
7.2 Seguimiento de egresados								
7.3 Intercambio académico								
7.4 Servicio social								
7.5 Bolsa de trabajo								
7.6 Extensión								
8. INVESTIGACIÓN O DESARROLLO TECNOLÓGICO								
8.1 Líneas y proyectos de investigación								
8.2 Recursos para la investigación								
8.3 Difusión de la investigación								
8.4 Impacto de la investigación								
9. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO								
9.1 Infraestructura								
9.2 Tecnologías de la Información y Comunicación								
10. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIAMIENTO								
10.1 Planeación, organización y evaluación								
10.2 Administración de servicios de apoyo								
10.3 Recursos financieros								

Requisitos:		
CN - casi nada (Debilidad)	M - medianamente (Debilidad)	
P - poco (Debilidad)	A - ampliamente (Fortaleza)	

Los indicadores sombreados representan los indicadores mínimos .

IMPORTANTE

Para que el PE sea acreditado debe cumplir con todos los indicadores mínimos calificados en medianamente o ampliamente y un mínimo de 17 indicadores complementarios calificados de la misma manera.

ANEXO 2

FORMATO PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Formato para el diseño de programas

Programa:

Nombre del programa:

Descripción:

Responsables de su aplicación:

Elaboró:

Objetivos:

Metas:

Actividades:

Cronograma de actividades:

Actividad	Ene	Feb	Mar	Ab r	Ma y	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
	X	X						X	X			
	X						X					
	X						X					

Evidencias:

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES
QUE DESARROLLAN LOS MAESTROS DEL ÁREA DE
DOCENCIA Y CURRÍCULUM DE LA FACULTAD DE
PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

AUTOR:

LIC. MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO

INTRODUCCIÓN

En la actualidad algunos profesores se han preocupando por hacer un análisis de su práctica cotidiana, sobre todo lo relacionado con los elementos didácticos como son: el propio maestro, los alumnos, los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos y/o materiales, la evaluación, y el contexto; entre otros.

Cada uno de estos elementos va cambiando dependiendo del momento histórico social y político en el que se encuentren. Esto se puede reafirmar señalando los tres momentos históricos por los que ha pasado la didáctica como son: la tradicional, la tecnocrática y la crítica, todas ellas toman en cuenta los mismos elementos, pero desde diferentes perspectivas.

Justamente desde una propuesta crítica el maestro puede volverse reflexivo o investigador en favor del proceso educativo; asimismo cuando en la práctica docente existen incongruencias entre lo formal y lo real también es necesario detectar las problemáticas en las que se encuentre inmerso, analizarla, reflexionarla y proponer alternativas de solución para beneficio personal, académico, institucional, escolar y sobretodo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de la Facultad de Pedagogía quien ha implementado su plan de estudios en el año 2000, bajo esa teoría crítica con un enfoque constructivista lo que ha tenido una serie de elementos de análisis entre ellos la propia práctica educativa. En esta ocasión el objeto de estudio para la realización del presente trabajo de investigación, se centra en la evaluación de los aprendizajes, titulado “las prácticas evaluativas de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y Currículum del Plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana”. En la mencionada institución educativa es un tema de análisis relativamente nuevo, debido a que hasta la fecha no se ha realizado un seguimiento sobre el tema mencionado. Por eso la necesidad de llevar un estudio, que puede ser útil para identificar las maneras de evaluar los aprendizajes que tienen los docentes ante la implementación de un Nuevo Plan de Estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía.

Para la comprensión del presente estudio, se ha constituido en cinco capítulos de la siguiente manera. Inicialmente cuenta con una introducción para dar la pauta al primer capítulo que corresponde al planteamiento del problema, aquí se presenta una descripción del contexto y del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible, la problemática del objeto de estudio, la justificación, hipótesis, cuestionamientos para la investigación y objetivos generales.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico del objeto de estudio, es donde se presenta la postura contemplativa desde la cual es abordado el objeto de estudio. En él se encontrarán una serie de conceptos de evaluación así como sus orígenes, los paradigmas y su desarrollo evolutivo; La conceptualización y teorías de la enseñanza y el aprendizaje; la evaluación de los aprendizajes con diversas enunciaciones, características y modelos o tipologías.

El tercer apartado, hace alusión al marco institucional, éste presenta información del escenario donde se llevó a cabo la investigación. Es decir aquí se aprecian generalidades con respecto a la educación desde las perspectivas Nacional, Estatal, e Institucional; asimismo se retoma los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible; y la propuesta curricular de la Facultad de Pedagogía.

La cuarta sección corresponde a la metodología. Aquí se consideran la descripción del proceso para llevar a cabo el objeto de estudio; en donde se mencionan el método fenomenológico, las técnicas para recabar información que corresponden a la entrevista con siete maestros, grupo de discusión con cinco estudiantes y análisis de contenido de los siete programas de estudio de las experiencias educativas del área de Docencia y Curriculum. Así como la triangulación de las mismas.

Un quinto apartado se refiere al análisis e interpretación de la información obtenida de las técnicas de investigación; información que fue organizada e interpretada en una serie de categorías y subcategorías.

La siguiente unidad, son las conclusiones, es donde se aterriza el objeto de estudio titulado, “la práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros de área de Docencia y Currículum , de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana”.

Para finalizar, se presentarán la bibliografía y anexos correspondientes a la investigación.

Por último deseo agregar que esta investigación se presenta gracias al esfuerzo personal y familiar. Así como al apoyo recibido de la Maestra Griselda Vélez Chablé al proporcionarme diversas fuentes bibliográficas para la construcción del marco teórico en el que está sustentado el objeto de investigación.; y al Dr. Gilberto Domínguez por algunas orientaciones personales. También a mi compañera y amiga Citlalli Tello Ladrón de Guevara por su ayuda en la presentación de este trabajo. Así como al Dr. Antonio Medina por su apoyo y comprensión para la entrega del mismo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica docente representa para los estudiosos de la educación un terreno fecundo para la evaluación, donde interactúan diversos elementos que ofrecen una gama de situaciones novedosas e invitan al análisis, la participación y a la toma de decisiones de manera constante de lo que acontece dentro y fuera del aula.

La persona que está inmersa en el ámbito educativo, lo puede comprender debido a que se vuelve una práctica cotidiana el tomar decisiones para todo lo que se le presente. En ciertos momentos esas decisiones son las más acertadas y en otras no tanto; sin embargo puede servir de elemento de reflexión para la transformación de la propia práctica docente. Esto lo pueden confirmar los docentes a través de su propia experiencia.

Muchos de los profesores han enfrentado avenencias, retos y dificultades desde el punto de vista institucional, pedagógico y personal, entre otras. Debido a las exigencias de la escuela, en cada área de conocimiento, la manera de ser de cada grupo, de cada estudiante y más. Sin embargo, cada uno de los retos y dificultades los han enfrentado tratando de dar la solución más acertada.

La actividad por excelencia, de la práctica docente es el trabajo con los estudiantes. Al respecto encontramos una gran diversidad de éstos por las características que presentan. Se encuentran grupos numerosos con un promedio de 45 alumnos o más, hasta grupos pequeños integrados por ocho personas. Con peculiaridades propias que hacen que la dinámica del grupo sea diferente entre unos y otros. Manifestando comportamientos, actitudes, valores, conocimientos, habilidades y capacidades diversas por parte de estudiantes y maestros.

Al tomarse en cuenta todos estos elementos es porque en la actualidad se busca una educación integral. Es decir, la formación educativa va más allá de lo informativo. Esto dada las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales propuestas por la UNESCO, el Sistema Educativo Nacional y la propia Universidad Veracruzana en donde se afirma la necesidad de esa educación integral, donde se favorezcan las dimensiones humanas y de convivencia de los educandos, así como el desarrollo de habilidades haciendo énfasis en la solución de problemas, la creatividad, la autonomía, la tolerancia, el respeto por los derechos humanos y el medio ambiente, adicionados a la experiencia en la formación en el campo disciplinario. Se puede observar que los aspectos informativos y formativos se amalgaman de tal forma que el estudiante sea un individuo intelectual, psicológico, físico y socialmente completo.

Con base en lo anterior se aprecia que ha sido necesario reestructurar los planes y programas de estudio en los diversos niveles educativos para ser congruentes con las políticas educativas locales, estatales, nacionales e internacionales. Para contar con una educación de calidad.

En el caso de la Universidad Veracruzana a través del Modelo Educativo Integral y Flexible(MEIF), para lograr una educación de calidad y relevancia establece el programa de trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI (1997:38).

“...fomentar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, herramientas y actitudes necesarias para el desarrollo permanente del conocimiento y su participación creativa en la solución de los problemas y demandas de la sociedad veracruzana y nacional. Significa, además, adecuar el quehacer institucional a las nuevas condiciones de la globalización, a la veloz expansión y al continuo avance del conocimiento, al impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías, y a las profundas transformaciones en la naturaleza del trabajo, caracterizado por una mayor competitividad y una permanente actualización.”

En consecuencia la prioridad central de este programa de trabajo plantea.

“... la necesidad de mejorar significativamente los niveles académicos de la Universidad Veracruzana para que ésta ofrezca opciones educativas sólidas y relevantes a sus alumnos para que la institución proyecte su prestigio en el ámbito universitario estatal, regional, nacional e internacional.”

El Nuevo Modelo Educativo pretende una formación integral para los estudiantes de licenciatura en la Universidad Veracruzana, tomando como marco de referencia el *Plan General de Desarrollo 1997* y el documento *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI (1997)*, que exponen los esfuerzos de planeación de la Universidad y constituyen la base de la transformación institucional.

El sustento de este modelo educativo lo constituyen los ejes integradores teórico, heurístico y axiológico, que son la base a partir de la cual se orientarán los trabajos hacia la construcción de los nuevos *curricula* de la Universidad Veracruzana.

Estos ejes no pretenden adicionar conocimientos al catálogo de materias propuesto por cada facultad, sino permear a lo largo del curriculum los saberes teórico, heurístico y axiológico que permitan al estudiante reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadoras y la formación en los estudiantes de valores profesionales, humanos y sociales.

El MEIF, tiene una amplia misión para satisfacer las necesidades sociales y de la comunidad, un apartado de esta consiste en:

“...Fomentará en los integrantes de la comunidad universitaria las actividades críticas, creativas y de innovación en las ciencias, en las humanidades y en las artes; con un espíritu emprendedor y participativo... Proveerá a su personal y a sus estudiantes de los medios necesarios para el desempeño adecuado de sus actividades, en un marco de desarrollo individual y colectivo...”

El MEIF para ser congruente con su misión manifiesta como propósito general lo siguiente:

“...Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.”

Como objetivos específicos:

“Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes necesarios para lograr:

- ◆ La apropiación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos.
- ◆ Un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- ◆ El establecimiento de relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural.
- ◆ Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente.”

Aunque la Universidad Veracruzana presenta su propuesta clara sobre su misión, propósitos generales y específicos, con la firme convicción de lograr una educación integral y de calidad en sus estudiantes. También afirma que proveerá a su personal y a sus estudiantes de los medios necesarios para el desempeño adecuado de sus actividades, en un marco de desarrollo individual y colectivo. Difícilmente se ha

podido llevar a la práctica, debido a que en ocasiones existe desconocimiento de los lineamientos, así como de la aplicación por parte de ciertos docentes incertos en el MEIF.

Algunas facultades para ser coherentes con la propuesta de la Universidad Veracruzana han retomado los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible, haciendo los ajustes pertinentes a cada institución.

Una de ellas es la Facultad de Pedagogía zona Xalapa, elemento de análisis en el presente trabajo de investigación. Para cumplir con los requerimientos políticos y sociales establecidos y por pertenecer a la Universidad Veracruzana ha presentado un cambio curricular en el nuevo plan de estudios 2000. Tomando en cuenta los aspectos arriba señalados, propuestos en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Para alcanzar algunos de los supuestos, es de importancia que haya un cambio en la práctica docente oportuna con los lineamientos de la Universidad Veracruzana. El plan de estudios 2000 denominado así por la propia facultad de Pedagogía establece que:

“...Se pretende propiciar que los docentes manifiesten una sólida formación teórico-metodológica sobre el campo de la pedagogía, con conocimientos en estrategias didácticas, en el manejo de los contenidos didácticos, y a la evaluación de los aprendizajes. Con la finalidad de que los estudiantes logren una educación integral...(1999)”

Ante el panorama expresado tanto la Universidad Veracruzana como la Facultad de Pedagogía pretenden una práctica docente acorde con lo establecido, sin embargo ninguna de las dos ha diseñado propuestas para la actualización en la misma, sobre la operatividad del plan de estudios; es decir sobre la planeación de los docentes, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes o que vayan acordes con los ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico. Sólo se han preocupado por facilitar cursos relacionados con los lineamientos institucionales del MEIF, no así de la aplicación.

En ninguna de las dos propuestas se presenta claramente cómo se puede llevar a cabo el proceso o implementación del nuevo plan de estudios, lo que ha provocado que ciertos maestros busquen sus propias estrategias de enseñanza y aprendizajes, de evaluación a los estudiantes, de aplicar a su propio estilo los ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico con la finalidad de favorecer una educación integral.

Lo que establece el Plan de estudios de la Facultad de Pedagogía es que el ejercicio del profesor implica la mediación para promover el desarrollo individual, cuya condición básica son los procesos socioculturales, los cuales pasan a ser un factor fundamental para el aprendizaje.

Por lo que el plan de estudios de Pedagogía asume el marco explicativo del Constructivismo, donde sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivo, social y afectivo, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, así como con los que ya construyó en el medio que le rodea.

Como se puede apreciar se pretende una práctica educativa la cual guíe el aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad, el desarrollo cognitivo, cultural, afectivo de los estudiantes. Entender como docente que cada alumno es diferente en procesamiento de su información, tiene sus propios hábitos, estrategias, estilos de aprender, valores, habilidades heterogéneos. Situación que puede comprometer al docente al no respetar esas características propias de los jóvenes.

En ocasiones algunos mentores continúan con su estilo tradicional o tecnocrático de enseñar, talvez porque desconocen la propuesta curricular, o porque no la comprenden en su totalidad y la retoman parcialmente, o por la resistencia al

cambio. Unos más se pueden preocupar por investigar, estudiar en qué consiste tal propuesta y buscar la manera de ser congruentes con lo establecido institucionalmente.

Con base en lo anterior se deduce que la práctica docente por naturaleza es compleja, se requiere una preparación continua en ciertas dimensiones como son: la social, institucional, didáctica, personal, valoral e interpersonal.

Justamente por lo manifestado hasta el momento es de donde surge una serie de inquietudes, identificadas como problemáticas por reflexionar sobre la práctica docente. Es sabido que al ser tan amplia se requiere delimitar para profundizar. En esta ocasión se pudieran delimitar una serie de temáticas particularmente en el aula como: los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos y la evaluación de los aprendizajes.

Este último es el tomado en cuenta para la delimitación del tema, es decir la evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los docentes y su coherencia con lo establecido institucionalmente.

Ante el panorama expresado una de las razones para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se debe a la situación que presentamos algunos docentes al implementarse el nuevo plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía. Y en ocasiones desconocer la propuesta curricular en su totalidad, tener dudas de cómo enseñar, que técnicas y/o estrategias para evaluar los aprendizajes, y ser congruentes con lo que pretende el MEIF. Al parecer cada uno de los profesores ha ido creando o recreando sus estilos muy personales para lograr lo propuesto en el plan de estudios. Sin embargo hasta la fecha no se ha llevado un seguimiento en la Facultad de Pedagogía sobre formas de evaluar los aprendizajes.

Al tomar en cuenta lo anterior se delimita específicamente la problemática central como el interés primordial de identificar la práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de docencia currículum del Plan de estudios 2000. Al considerar de manera personal que es uno de los elementos didácticos que poco se ha tratado como objeto de estudio.

La evaluación de los aprendizaje se puede concebir como una problemática, porque posiblemente algunos profesores tomen en cuenta el examen de los estudiantes, dejando al margen el desarrollo de las habilidades y las actitudes de los mismos.

Esto talvez se debe a que una buena parte de profesores son expertos en el área o materia que imparten, punto de suma importancia como parte de la práctica docente, pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque es necesario, no garantiza por sí mismo que los estudiantes obtengan verdaderos aprendizajes o la educación integral que pugna actualmente. Esto se escucha acertadamente cuando los jóvenes afirman de un profesor que “sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar”. O bien cuando los estudiantes indican “que la clase les aburre” o atestiguan “esta calificación no la merecía, porque el maestro nadamás tomo en cuenta el examen y no todo lo que hice”, “porque participé, entregué tareas, expuse, llegué siempre puntual”, “siempre me dijo que estaba bien, nunca me corrigió”, “yo sentí que sí aprendí” “me bloquee en el examen” “que me pregunte y le digo de lo que se trata el tema” y más.

Al escuchar esos comentarios, se puede observar que algunos alumnos están inconformes por la manera de ser y sobre todo de los juicios del profesor sobre sus aprendizajes y verlos plasmados en una calificación en ocasiones “justa” y otras más “injustas”.

Aún más cuando se analiza un programa de estudios donde se señalan los elementos de evaluación con diferentes aspectos a evaluar o técnicas, criterios y porcentajes correspondientes. Por si fuera poco, esos programas de estudio, como en el caso del Plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía que incluyen los

ejes articuladores el teórico, heurístico y axiológico, a través de un modelo por competencias que contempla los conocimientos, habilidades y actitudes. Así como las formas de evaluación. Aspectos que se deben tomar en cuenta para integrar una evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado es pertinente tomar en cuenta los comentarios de los alumnos con la finalidad de reflexionar sobre la práctica docente y ser congruente con lo que establece el plan de estudios 2000. Para poder cambiar como profesores se tienen que tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos; analizar cómo aprenden; y como enseñan los docentes. Aclarar lo concerniente al desarrollo de la materia o experiencia educativa que se imparte. Indicar en qué consiste el curso, aclarar cómo se evaluarán los aprendizajes, qué es lo que se evaluará, cuáles son los aspectos o criterios para evaluar los aprendizajes. Para ello es necesario que los profesores diseñen formas claras y para evaluarlos de una manera objetiva y acorde con los ejes articuladores indicados en el MEIF conocidos como el Teórico, Heurístico y Axialógico. Asimismo retomados en el plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía, zona Xalapa.

Una razón más para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se debe a que el MEIF requiere una práctica diferente, de mayor compromiso con uno mismo y con los estudiantes. El enfoque propuesto en el Plan de estudios 2000, de la Facultad de pedagogía es de corte constructivista, pretende la búsqueda y construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, la búsqueda de la autonomía y ciertas actitudes correspondientes a su perfil personal y profesional. Como maestros a veces somos rígidos e inflexibles provocando una dependencia de los estudiantes ante la presencia del profesor. Tal vez debemos aprender a confiar en nuestros estudiantes, dejarlos que expresen sus ideas, sus conocimientos. Que éstos sirvan de referencia para nosotros y así orientarlos con base en sus necesidades e intereses personales y profesionales, como lo expone el enfoque de referencia. Como profesores también tenemos que ser más tolerantes, respetuosos, saber escuchar, entre otras actitudes que exige en Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Una razón más se debe a que la Universidad Veracruzana y la propia Facultad de Pedagogía desde hace cuatro años que implementó el plan de estudios 2000, no han ofertado a los docentes cursos pedagógico sobre evaluación de los aprendizajes. Tal vez ciertos docentes todavía continúan con la rutina de los exámenes, trabajos escritos, exposiciones sin ninguna sistematización por parte de algunos estudiantes, ausencia de los mismos, etcétera. Otros posiblemente hayan recibido cursos fuera de la institución, o se han preocupado por indagar sobre una práctica educativa congruente con las exigencias institucionales. Es entonces cuando no se sabe realmente que ocurre entre lo establecido en un nuevo plan de estudios y la práctica docente, incluyendo la propia evaluación de los aprendizajes, lo que da la pauta para el análisis de esta investigación.

Otro motivo y considero uno de los más relevantes para la realización del presente objeto de estudio es el de identificar cuáles son las prácticas evaluativas de los aprendizajes que utilizan los profesores, básicamente los del área de Docencia y currículum como uno de los pilares de formación del futuro pedagogo.

Por los motivos señalados deduzco que la realización de esta exploración por un lado pudiera ser una alternativa de análisis y reflexión para aquellos profesores inmersos en una nueva propuesta curricular y pretender una mejora en la misma. Y por otro lado, institucionalmente llevar un seguimiento sobre la congruencia entre los pilares de la educación, los ejes articuladores del plan de estudios 2000, de la Facultad de pedagogía y las prácticas de evaluación de los aprendizajes que contemplan los maestros a partir de las experiencias educativas que imparten.

Justificación.

La nueva propuesta curricular en la Facultad de Pedagogía, se debe a los cambios que se han venido dando en la educación, manifestados a través de las políticas educativas que se expresan en el ámbito internacional proyectándose en lo nacional y lo local.

En el plano mundial la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en octubre de 1996 en la ciudad de Ginebra, y presentada a la UNESCO como las recomendaciones para la orientación de la educación en el siglo XXI, Delors (1996: 95,96) comenta que “para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, a la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento que son: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, y por último d) aprender a ser.”

Con base en los pilares del conocimiento se pretende una educación integral donde el estudiante obtenga aprendizajes en todas sus dimensiones; es decir en lo personal, profesional, social, afectivo e intelectual. Se considera que con esas herramientas los jóvenes tomen las mejores decisiones para dar solución a las diversas problemáticas que se les presenten.

En el caso de la Facultad de Pedagogía perteneciente a la Universidad Veracruzana, zona Xalapa, los pilares de la educación se aprecian en el Plan de estudios 2000, a través una serie de competencias plasmadas en los tres ejes articuladores que son: el teórico, el heurísticos y el axiológico concebidos como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y del modelo mismo propuesto por la Universidad Veracruzana como parte de su política educativa. Desde esta perspectiva se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para lograr esos cuatro pilares de la formación y favorecer la educación integral. Asimismo se requiere estrecha vinculación entre lo que se establece en la políticas educativas y la práctica docente.

La práctica docente para beneficiar la educación integral tiene que considerar los propósitos educativos, las estrategias de enseñanza y aprendizajes, así como la evaluación de los aprendizajes.

Esta última, la evaluación de los aprendizajes por su naturaleza es compleja, y sobre todo cuando tiene que hacerse en función de esos cuatro pilares que se proponen para una educación integral. De una educación por competencias y articulación con ejes básicos que orientan la educación integral. Es entonces cuando el docente tiene que saber cómo evaluar. Tal vez lo alcance teniendo un marco teórico, un metodológico sobre la evaluación de los aprendizajes, que comprenda los tres ejes integradores ya mencionados para alcanzar los fines educativos.

Ante el panorama manifestado, en la Facultad de Pedagogía resulta pertinente realizar un estudio, en el área de Docencia y Curriculum, sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes que desarrollan los maestros. Con ello se reportaría una visión de lo que sucede en la institución en el área mencionada, específicamente en la evaluación de los aprendizajes. Se parte de esta área porque es ahí precisamente donde se analiza el hecho o proceso educativo, además de ser uno de los pilares fundamentales en la formación de los pedagogos.

La evaluación de los aprendizajes, así se constituye en un medio para orientar, modificar o ratificar el aprendizaje, de tal manera que se instituya como un recurso educativo importante para garantizar una formación de calidad tanto para los docentes como para los alumnos.

De manera personal, se piensa que este estudio puede ser de gran apoyo para llevar un seguimiento sobre la coherencia entre lo establecido formalmente por el MEIF y la operatividad del Plan de estudios 2000, de la facultad de pedagogía en relación con las prácticas evaluativas de los aprendizajes.

Asimismo identificar las experiencias que tienen los docentes sobre el tema de análisis y compartirlo a la comunidad para socializarlo. Esto puede ser útil para iniciar una planificación institucional sobre uno de los procesos del plan de estudios, que es la evaluación de los aprendizajes. De ello presentar una propuesta y compartirla con las demás áreas de formación del pedagógico instituidas en el plan de estudios 2000.

Hipótesis

Con base en lo anterior surge la siguiente Hipótesis:

La práctica evaluativa de los aprendizajes que utilizan los profesores del área de Docencia y currículum de la Facultad de Pedagogía Xalapa, de la Universidad Veracruzana, es pertinente con la propuesta curricular del plan de estudios 2000.

Cuestionamientos para la investigación

Para guiar la problemática del presente objeto de estudios, en donde se pretende identificar las prácticas evaluativas de los aprendizajes que hacen los profesores con sus estudiantes para formar profesionales capaces de construir sus propios conocimientos, de solucionar sus problemas, desarrollar habilidades, favorecer actitudes entre otros. Se establecen los siguientes cuestionamientos:

- ◆ ¿Cuáles son las formas que utilizan los docentes del área de Docencia y currículum para evaluar los aprendizajes, de sus estudiantes en el nuevo Plan de estudios 2000 de la Facultad de pedagogía?
- ◆ ¿Cuál es la temporalización para evaluar a los estudiantes en la Facultad de pedagogía.
- ◆ ¿Cómo se apoyan los docentes en el programa de estudios de las experiencias educativas del área de Docencia y currículum para evaluar los aprendizajes?
- ◆ ¿Qué opinan los alumnos sobre la manera de evaluar los aprendizajes en el nuevo Plan de estudios 2000.
- ◆ ¿Cómo influyen las formas de evaluar de los profesores en la educación integral de los estudiantes?
- ◆ ¿La práctica de la evaluación de los aprendizajes en el área de Docencia y Currículum es coherente con los planteamientos del nuevo plan de estudios 2000, de la Facultad de pedagogía?

- ◆ Cuáles son los cursos que ha implementado la Facultad de pedagogía sobre evaluación de aprendizajes, acordes al Modelo Educativo Integral y Flexible o el nuevo plan de estudios 2000?

Objetivos Generales

- ◆ Identificar la situación que prevalece sobre la evaluación de los aprendizajes del área de Docencia y curriculum del plan de estudios 2000 de la facultad de pedagogía.
- ◆ Conocer la correspondencia entre lo establecido en los programas de estudio de las experiencias educativas del área de Docencia y Currículum y la evaluación de los aprendizajes que hacen los docentes.
- ◆ Valorar la coherencia existente entre la evaluación de los aprendizajes que hacen los docentes del área de Docencia y Currículum con la nueva propuesta curricular de la Facultad de Pedagogía.
- ◆ Analizar la coherencia entre las prácticas evaluativas de aprendizaje del área de Docencia y currículum y los ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico establecidos en el plan de estudios 2000 de la facultad de pedagogía Xalapa.

En conclusión, con lo anterior se intenta analizar la manera que tienen los maestros del área de Docencia y curriculum de evaluar los aprendizajes y su congruencia con los tres ejes integradores (teórico, heurístico y axiológico) propuestos en el plan de estudios 2000, de la Facultad de pedagogía.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expresa el sustento teórico desde el cual es abordado el objeto de estudio titulado “la práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum del plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía”, zona Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Aquí se encontrarán diversas conceptualizaciones de evaluación, los paradigmas de la evaluación y sus modelos; la evaluación de los aprendizajes; tipos de evaluación; también se hará referencia a la enseñanza como función reguladora para lograr los aprendizajes y sobretodo porque a partir de ahí se evalúan los mismos.

Hablar de evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de evaluación supone necesariamente toparse con los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más penetra en el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más se pone en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada induce a otras.

Los esquemas dominantes hasta hace unos años, tanto en la teoría como en la práctica evaluativa, han estado caracterizados por el rigor de una concepción simplista y estrecha, manifestando un considerable reduccionismo conceptual y técnico al considerarla sólo como medición. Sin embargo, las aportaciones educativas en los últimos treinta años manifiestan considerables enriquecimientos de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan los juicios de valor, y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos. Lo que ha dado lugar a una serie de cambios importantes en las acciones propias de los sistemas educativos.

Blázquez y Lucero (2002:303) afirman que los cambios que ha presentado la evaluación se enfocan en lo siguiente:

1. El creciente interés que cobra la evaluación en la sociedad.
2. La extensión que tienen en el mismo ámbito educativo, no sólo centrada en la evaluación de los alumnos. sino a todos los elementos que intervienen en la acción educativa.
3. La distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos de la evaluación, así como la posterior toma de decisiones abierta a la democratización.
4. Las clásicas funciones que ha tenido la evaluación y que colaboran en conferir a la educación las garantías de su bondad por parte de los sistemas sociales.
5. La evaluación ha resaltado el mito del mérito y ha legitimado el sistema escolar, como reproductor del propio sistema social en el que opera y en el que la evaluación ocupa un lugar preeminente.

La evaluación durante muchos años se llegó a considerar un factor determinante o de poder en toda relación educativa. En la actualidad se abre paso a la evaluación basada en el diálogo y la negociación. Porque en toda relación cada parte tienen algo que aprender de la otra y algo que enseñarle. Independientemente de la postura de la evaluación, ésta trata de construir un instrumento de acción pedagógica o institucional o social que favorezca todo el proceso educativo.

La evaluación a través de una serie de estudios ha alcanzado una notable expansión en todo el mundo, desarrollando nuevos modelos evaluativos y nuevos objetos de la propia evaluación. Tratada desde diversas concepciones como veremos en el siguiente apartado

Conceptos de evaluación

Como parte importante de los procesos educativos, la evaluación ha estado sujeta a la variabilidad de posturas, concepciones, ámbitos y más.

En secuencia, se presentan de manera detallada una serie de conceptos referentes a la Evaluación; conceptos que se han venido transformando a partir de los diferentes teorías educativas.

Iniciamos con Ralph W. Tyler (1950) considerado como el padre de la evaluación científica. Establece un método sistematizado de evaluación, en donde clarifica y describe los objetivos educativos. Busca un proceso congruente entre los objetivos, las conductas y los logros (Casarini, 1999). Tyler pretendía identificar en qué medida se lograban los objetivos educativos preestablecidos.

Con base en lo anterior **Tayler** conceptualiza a la **evaluación** de la siguiente manera: “La evaluación es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto logran los alumnos los objetivos de la educación” (Medina, 2002: 306).

Los planteamientos de Tyler marcan características que prevalecen en el concepto de evaluación hasta hoy como:

- La evaluación es un proceso.
- Evaluar es medir, recoger información y valorar la información recogida.
- Los objetivos son un criterio de referencia que permite evaluar.

Mager (1962) dice que la evaluación “es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.” (Medina, 2002:306)

Cronbach (1963) Considera que el punto de partida de la evaluación es el tipo de decisión a la que pretende servir y la define como “el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (Medina, 2002,: 306).

Scriven (1967) en forma simple dice que la evaluación es un proceso por el que se puede determinar el valor o mérito de una cosa. Scriven realiza otras aportaciones conceptuales, clasifica la información en sumativa y formativa. (Medina, 2002,: 306).

Cronbach y Scriven abordan a la evaluación en forma sistemática, con fines heurísticos y orientadores. Ambos rechazan la naturaleza científica de la evaluación, donde la evaluación funge como juez. Por el contrario, consideran que el éxito del educador depende de lo que los demás aprenden. (Medina, 2002,: 306).

Guba y Lincoln (1981) proponen una evaluación de “interés naturalista” que incluya los siguientes estadios:

- Iniciación y organización de la evaluación.
- Identificar las cuestiones principales e interrogantes a plantear.
- Recoger la información necesaria.
- Resultados para informar y recomendaciones a realizar.

Tenbrick (1984) sostiene que la evaluación es un proceso de obtener información y usarla para emitir juicios útiles para la toma de decisiones.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) aportan un concepto más actual de evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva, acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y realización de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.” (Medina, 2002:306)

La evaluación moderna conecta la evaluación con la toma de decisiones en educación. Stufflebean es el principal representante de esta propuesta que define a la evaluación como proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre distintas alternativas una decisión.

Los planteamientos presentados mantienen entre si las siguientes constantes:

- a. Obtención de información
- b. Formulación de juicios
- c. Toma de decisiones

Medina(2002) recupera los elementos más destacados de esas propuestas y establece la creación de un concepto actual partiendo de esas ideas básicas, que son las siguientes:

- 1. Proceso sistemático organizado, científico y contextualizado.
- 2. Presencia de especificaciones o normas en este proceso, sobre los atributos que se pretenden valorar.
- 3. Recoger información donde se analiza la diferencia entre lo previsto y lo logrado.
- 4. Oportuno juicio de valor sobre la información.
- 5. Toma de decisiones orientada a mejorar la práctica.

En la actualidad, Medina (2002:306) considera importante que exista cierta “relación personal” entre evaluadores y evaluados. Condición necesaria al principio para identificar necesidades de evaluación y al final para informar de los resultados.

De manera personal, tomando en cuenta los puntos de mira anteriores se deduce que la evaluación es un proceso continuo, sistemático y organizado, cuyas funciones principales son analizar y emitir juicios de valor con la finalidad de tomar decisiones pertinentes a favor del objeto evaluado; asimismo buscar alternativas de mejoramiento del tema de estudio.

El identificar una gran cantidad de conceptualizaciones de la evaluación se desencadena dos paradigmas predominantes de la evaluación son los Paradigmas racionalista y naturalista, surgidos de la investigación y evaluación educativas, y cuya finalidad es contextualizar a la propia evaluación.

Como se distingue en este apartado de los conceptos de evaluación. Existen ideas sobre la evaluación centradas en los resultados, en las que se asocia al uso de las tecnologías educativas especializadas, en fórmulas estandarizadas de recopilación de la información que limitan el análisis a realizaciones limitadas, de resultados finales.

Por otro lado, se muestran conceptos sobre la evaluación que logran enfatizar el estudio de los procesos, incrementando notablemente la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas.

Actualmente, no se debe considerar sólo una postura, sino complementarlas en la medida de lo posible, con la finalidad de presentar una evaluación más completa y objetiva.

Evaluación educativa

La evaluación supone una forma específica de conocer y relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios óptimos en ella. Es una praxis transformadora que, para profundizar se requiere precisar los factores culturales, sociales, políticos y económicos más relevantes del contexto en el que actúa.

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación es hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y rupturas que se han registrado en la investigación educativa. Sin embargo, y a

pesar de la dificultad que ello puede implicar, se debe intentar superar las interrogantes que van apareciendo y establecer pautas de reflexión y acción en los diversos ámbitos que contempla.

La evaluación en el marco educativo, generalmente es una función instrumental que en consecuencia está al servicio de las metas educativas. Ruíz (1999:25) aclara: que la verdadera aportación de la evaluación en el ámbito educativo es favorecer y facilitar las decisiones que conducen al logro de los objetivos propuestos; decisiones como son las referidas a la planificación, selección de medios, asignación de recursos, elección de metodologías, promoción de alumnos, organización de personal, aula.

La evaluación educativa para Ruíz (1999:25) es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. Planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica. La evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores , del contexto y de las escuelas.

En la Enciclopedia General de la Educación (1999:533) expresa que se han realizado trabajos de evaluación educativa en donde se analiza de manera fragmentada el contexto o minimizan el efecto regulador que proporciona el hecho de tener también en cuenta los resultados. Su marco teórico y sus realizaciones tecnológicas suelen ser insuficientes, lo que evidencia sus limitaciones conceptuales y metodológicas.

Se puede vislumbrar que es necesario contemplar en la práctica evaluativa la complejidad de la realidad educativa considerando los modelos correspondientes. Pues la ausencia de modelos explicativos satisfactorios reduce los intentos integradores a propuestas parciales por lo general de tipo ecléctico.

La evaluación educativa por naturaleza es compleja dado las diversas posturas E. R. House (1993) expresa que la evaluación ha tenido cambios y los más relevantes están en cuatro ámbitos básicos, que se exponen a continuación.

1. **Conceptual.** La concepción actual se absolutamente pluralista frente a la visión monolítica anterior, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etcétera. También se está produciendo un reconocimiento progresivo del papel que tienen los valores en la evaluación, a la vez que se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.
2. **Estructurales.** La transformación más relevante que se ha producido es el reconocimiento explícito y práctico del carácter multidisciplinar de la evaluación.
3. **Metodológicos.** La inclusión de los métodos cualitativos que ha hecho que actualmente, el debate ya no se centre tanto en la legitimidad como en la compatibilidad o incompatibilidad entre las diversas concepciones.
4. **En el uso.** Se ha producido un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político. En este sentido, también se ha agudizado el debate sobre el abuso que se ha hecho de ella.

La aclaración de House posiblemente sirva para comprender la diversidad existente sobre la evaluación educativa, al ser estudiada desde lo conceptual, estructural, metodológico y el uso. La acción evaluativa se va a realizar desde los contextos e ideologías de los investigadores o evaluadores, según sea el caso.

Por otro lado, en la Enciclopedia General de la Educación (1999:534) La evaluación educativa describe su ámbito conceptual en donde se afirma que desde una perspectiva funcional, la evaluación educativa “es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones de la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa”.

Asimismo estable que la evaluación educativa supone un proceso complejo que a su vez incluye otros como:

1. Recogida de información durante el inicio, el proceso y el producto.
2. Determinación del grado de congruencia entre las necesidades, realizaciones y objetivos.
3. Elaboración de juicios de méritos o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.
4. Toma de decisiones que conduzca a la elección y aplicación de alternativas pertinentes.
5. Seguimiento y control de las alternativas elegidas y la aplicación.

La evaluación educativa al contemplar una serie de fases funcionales como las señaladas se presenta como un mecanismo regulador para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica.

Desde un punto de vista funcional y más real en la misma Enciclopedia de Educación (1993:235) se expresa que la evaluación educativa es “participar en la construcción del conocimiento axiológico. Evaluar es ejercer la acción crítica, analizar lo alternativo, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas; interpretar la información para establecer un diálogo con la sociedad en general, y con el marco educativo en particular, facilitando la creación de una cultura evaluativa”.

Desde esa apariencia menos funcional se puede apreciar que la evaluación es más delimitada a un contexto específico, con situaciones y necesidades propias; dispuesta de ser conocida, analizada y compartida por los interesados con la finalidad de dialogar y tomar decisiones pertinentes en la mejora particular; asimismo favorecer una cultura evaluativa entre los participantes.

La manera en que se ha abordado hasta aquí la evaluación educativa es más general contemplando las acciones de los sujetos, las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional las aplicaciones de la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa; así como las particularidades de cada contexto.

Desde otra visión, Blázquez y Lucero (1993:311) también hacer alusión a las características de evaluación educativa a partir una perspectiva más particular. Ellos afirman que independientemente de los factores, los ámbitos, los principios y criterios que regulan la evaluación debe dirigirse a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la evaluación ha de estar integrada en el proceso educativo.

Aclaran que desde una posición consensuada en el mundo educativo, la evaluación debe ser *continua, global, integradora e individualizada* al mismo tiempo, ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos. Sin embargo, también añaden que la evaluación no la reducen a los aprendizajes sino que la evaluación requiere de variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las actitudes, etcétera, aspectos que impactan en gran medida en el proceso de aprendizaje.

Aunque estos autores no especifican porque es *continua* la ANUIES (1984) también hace referencia a esta característica y expresa que la evaluación es *continua* porque es un proceso en donde los factores que intervienen e influyen en la problemática de la educación son dinámicos o cambiantes, por lo que la toma de decisiones es ininterrumpida.

Desde la postura de la *globalidad*, la evaluación ha de fijarse más en las capacidades generales de los alumnos que en los conocimientos concretos.

Es *integradora* porque todos los responsables del centro realizarán una labor de integración de sus tareas, para que no se dispersen esfuerzos ni objetivos.

La UNESCO (1984) concibe a la evaluación como *integral*, debido a que además de considerar los componentes evaluados, agrega que deben analizarse en relación con el contexto en el que se encuentran inmersos, así como sus interrelaciones.

Además de continua y global, también ha de ser *individualizada*, basándose en el conocimiento y análisis del proceso madurativo del alumno. Todo ello ha de permitir adaptar continuamente las estrategias pedagógicas a las características de los alumnos.

Se agrega una característica más, la evaluación es *participativa* la UNESCO indica que debe ser así porque se considera indispensable que todos los incluidos en el proceso de evaluación sean tanto sujeto como objeto del mismo, y por tanto intervengan en la definición de los criterios y procedimientos, así como en la puesta en marcha y en la utilización de los resultados del proceso.

Blázquez y Lucero, retoman a Álvarez y López (1999) comentan que la evaluación resulta útil en una sociedad participativa planteándola de tal modo que sea cooperativa, integrada, científica, flexible y permanente. Con la finalidad de que todos los que intervienen en el proceso colaboren y sugieran; los responsables del centro conjunten esfuerzos y tareas; se tome como base la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera supervisada y reflexiva, de modo que los resultados ofrezcan sugerencias para realizar las modificaciones correspondientes; la evaluación debe plantear de manera abierta a los cambios para cubrir las exigencias de los alumnos, la institución y la sociedad; y por último no debe sufrir interrupciones para continuar con la participación de los interesados.

Como se puede apreciar la evaluación educativa contempla diversos ámbitos como son la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de la práctica docente, la evaluación del currículo, de los alumnos en general, de lo administrativo y más.

La evaluación educativa en los ámbitos señalados tienen que ver con:

- ◆ La evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo.
- ◆ Las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite.
- ◆ Las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje.
- ◆ La estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización.
- ◆ La despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos.
- ◆ La forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

Tejada,(1991:88) expresa que aplicar la evaluación se debe tomar en cuenta una serie de dimensiones y variables; su selección y su priorización, en un proceso que mezcla planteamientos desde lo epistemológico, lo ideológico, hasta lo técnico, por lo tanto realizar una evaluación implica planificar la acción, elaborar el diseño.

DIMENSIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

(cuadro 1)

Qué Objeto	Para qué Finalidad	Cuándo Momento	Cómo Modelo	Con qué Instrumento	Quién Evaluador
◆ Contexto ◆ Necesidades ◆ Objetivos ◆ Contenidos ◆ Instituciones ◆ Profesores ◆ Alumnos ◆ Metodología ◆ Recursos	◆ Diagnóstica ◆ Formativa ◆ sumativa	◆ Inicial ◆ Continua ◆ Final ◆ Diferida	◆ Experimenta ◆ Naturalista ◆ Basado en demanda ◆ Basado en costos ◆ Toma de decisiones ◆ Verificación de logros ***** ◆ Cuantitativa ◆ Cualitativa	◆ Observación ◆ Entrevistas ◆ Cuestionarios ◆ Test ◆ Pruebas objetivas ◆ Escalas ***** ◆ Validez ◆ Fiabilidad ◆ Pertinencia	◆ Profesores ◆ Alumnos ◆ Equipo directivo ◆ Usuario ◆ Experto ***** ◆ Autoevaluación ◆ Heteroevaluación interna - externa
◆ Referente	Coherencia con las finalidades definidas por las políticas de formación	Adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato	Adecuación a determinados principios psicopedagógicos	Adecuación a los participantes (necesidades, expectativas, intereses)	

FUENTE: Tejada,(1991:88)

Tejada proporciona una explicación detallada de cada una de las dimensiones, sin embargo de manera general se enuncia lo siguiente:

- a). **El objeto de evaluación:** (qué se va a evaluar) este puede ser diverso aunque la mayoría de los autores llegar a coincidir en torno a los alumnos, el personal docente y no docente, el currículum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos entre otros en general.
- b). **La finalidad:** (Para qué se va a evaluar) Generalmente son los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; cuando son relativas a las personas se refiere a su rendimiento inicial, procesal o final; cuando se refiere al sistema se le caracteriza como gestión; las relativas al conocimiento se le concibe como investigación.
- c). **El momento:** (Cuándo se evalúa) el momento evaluativo conectado con la finalidad, es otra de las dimensiones básicas. La evaluación inicial con finalidad diagnóstica, al principio de una acción formativa; evaluación continua con finalidad formativa, durante el período de formación y evaluación final con finalidad sumativa, al final del período de formación.
- d). **El modelo paradigmático:** (cómo evaluar) éste está íntimamente ligado con el objeto a evaluar, dependiendo desde la postura paradigmática es como se va a llevar a cabo la evaluación. puede ser bajo el enfoque, positivista (científico-técnico), como la asignación de valores de la realidad (interpretativo-fenomenológico) o enfatizar el sentido político que adopte cualquier situación (socio-crítico). O bien generalizarlos como los paradigmas cuantitativos o racionalista o positivistas o Paradigmas cualitativos o naturalistas.
- e). **Instrumentos:** (con qué se va a evaluar), esto se refiere a las herramientas de las que se va a servir el evaluador para obtener información considerada como necesaria para la evaluación. Los instrumentos deberán estar acordes con el modelo elegido.

- f). **El evaluador:** (Quién va a evaluar) son aquellos que fungen como protagonistas y/o implicados en el proceso evaluativo.
- g). **El referente:** Es la dimensión más diferenciadora de la evaluación: es fuente de criterios e indicadores de evaluación, está conectada con el resto de las dimensiones.

En conclusión al llevar a cabo la revisión sobre evaluación educativa se puede identificar que se toman en cuenta la sociedad, educación, institución, aula, entre otros, así como las interrelaciones que se dan en cada una de ellas; asimismo contempla una serie de dimensiones delimitando su objeto, la finalidad, momentos, modelos, instrumentos, agentes, que deben ser abarcados. Tal vez desde diferentes perspectivas, dependiendo del contexto histórico-social desde el que sea abordada. Esto da la pauta a la creación de paradigmas y modelos de la evaluación y que pueden ser adaptados a cualquiera de los ámbitos de la misma. Como son la evaluación educativa, institucional, curricular, de aprendizajes y más.

Para continuar con el estudio de la evaluación se considera pertinente abrir un apartado relacionado con los paradigmas y los modelos de la evaluación que dan un sustento teórico a cualquiera de los ámbitos señalados.

Paradigmas de la evaluación

El término paradigma puede contemplar diversas acepciones entre ellas encontramos que puede entenderse como “un patrón” “un modelo” “un esquema” “una fórmula que define el modo general en que deben colocarse los casos específicos de un cierto orden”. O en términos formales como lo afirma Bhola (1992: 27)

“un paradigma es un sistema axiomático con un determinado conjunto de supuestos acerca de los fenómenos sobre los cuales se pretende indagar”.

Tomás Khun (1962), definió un paradigma como:

“La ideología creativa de los científicos, desde la cual ellos trabajan y la que les proporciona una posición lógica y metodológica particular que les permite producir conocimientos científicos o sociocientíficos”.

Tomado de Cardona (1994:55) Patton (1978:203) influenciado por Khun conceptualiza el término paradigma

“... una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante legítimo y razonable”

se denota, en las concepciones anteriores que los autores con diferentes palabras hacen alusión a la producción o indagación de conocimientos con carácter científico; a ciertas ideologías que pueden servir de orientaciones para profundizar más, sobre otros supuestos teóricos.

Lo mismo pasa con los paradigmas de evaluación al ser ideologías creativas, de indagación o de generación de conocimientos de los evaluadores. Bhola (1992:27) indica que los paradigmas de evaluación determinan el pensamiento y el comportamiento metodológico de los evaluadores: lo que ellos piensan sobre la naturaleza de la realidad; y cómo piensan que pueden llegarse a establecer “afirmaciones fundamentadas”. Es decir declaraciones dignas de crédito acerca de la realidad social que nos rodea. Desde esta postura Bhola indica que existen dos paradigmas básicos de evaluación que son:

1. El paradigma racionalista
2. El paradigma naturalista

El paradigma racionalista

El paradigma racionalista también recibe el nombre de paradigma del positivismo lógico; o bien paradigma clásico o tecnológico. Este paradigma subraya la importancia de lo observable y medible, su intención es inminentemente cuantitativa; se caracteriza porque asume que la realidad existe desde “afuera” y cualquiera puede verla o experimentarla a través de los sentidos. Bhola(1992:28) indica que el señalado paradigma enfatiza lo explícito , es decir lo que puede afinarse directamente y con evidencias. Seguir este paradigma es tener una actitud “positiva” acerca de las afirmaciones que se hacen con respecto a la realidad y depender de ser “lógicos” al generar otras afirmaciones verdaderas sobre la realidad estudiada.

El paradigma racionalista sigue los métodos de la ciencias exactas; demanda una clara definición de los objetivos de evaluación y de las variables, un plan de muestreo, una instrumentación estructurada que genera datos cuantitativos, técnicas estadísticas para el análisis de los datos y generalizaciones de los resultados.

Los puntos fuertes del paradigma racionalista consisten el proporcionar estimaciones de las diferencias, variaciones y correlaciones cuando las variables realmente pueden ser definidas apropiadamente y pueden establecerse controles razonables. Los puntos débiles pueden ser acomodar las preguntas de evaluación a los métodos y modos de análisis aceptables pueden llevar a escoger preguntas triviales y artificiales y por lo tanto obtener resultados triviales e inútiles.

En síntesis, utilizar el paradigma racionalista es con la esperanza, para muchos, de generar afirmaciones a manera de leyes que sean aceptadas universalmente. Los términos más apropiados son: validez interna, validez externa/generalización, confiabilidad y objetividad.

Paradigma naturalista

El paradigma naturalista también recibe los nombres de paradigma cualitativo o paradigma fenomenológico. Surgió con el objetivo de corregir las limitaciones del paradigma racionalista y hacer énfasis en las ciencias sociales. Por su parte Bhola (1992:30) lo titula paradigma naturalista indica, que la realidad no existe afuera para que cada quien la vea y la experimente de la misma manera, sino que el mundo se encuentra (como realidad objetiva) y se elabora (cada individuo la construye socialmente). Es decir, la parte más importante de la realidad ha sido construida socialmente. Especifica que el evaluador busca encontrar los significados que las personas llevan en sí. También agrega el paradigma naturalista sugiere que el comportamiento humano sea estudiado tal como ocurre evidentemente, en ambientes naturales y dentro de su contexto total. Esto es, el paradigma naturalista es de índole holístico por su orientación, y busca estudiar la realidad como un todo, sin dividirla artificialmente en partes y segmentos para ajustarla a las conveniencias del evaluador.

En el paradigma naturalista el evaluador busca primero descubrir los fenómenos para posteriormente seleccionar los métodos y los modelos. Desde el presente paradigma se pretende comprender una circunstancia específica que pueda enfocarse a otras situaciones similares. Los resultados que de aquí se obtengan talvez servirán de referencia a otros contextos afines.

Los métodos empleados en el paradigma naturalista son los antropológicos y etnográficos, con la finalidad de estudiar las características propias de cada contexto analizado. Generalmente el evaluador forma parte del fenómeno mismo al ser parte de la realidad estudiada.

El diseño del paradigma naturalista puede seguir distintos procedimientos para recolectar datos significativos. Las muestras son propositivas más que aleatorias. Las orientaciones metodológicas son libre de objetivos rígidos, es cualitativa, está cargada de descripciones, todo conocimiento es aceptable y elemento de análisis y

reflexión. Los instrumentos no son estructurados, son contemplados desde la investigación cualitativa dependiendo del elemento de análisis. El estudio de datos se examinan desde ejes temáticos, de análisis de contenidos de entrevistas, documentos, observaciones. Los informes son descriptivos, interpretativos, pueden ser a través de estudios de casos. Por lo tanto los resultados de un contexto a otro pueden tener puntos de convergencia y de divergencia. Debido a realidades múltiples indagadas. Se busca la aplicabilidad y adecuación de los resultados más que su generalización.

Los puntos débiles de el paradigma naturalista consisten en que: es responsivo, adaptable, el énfasis es holístico, y humaniza la actividad evaluadora. Los puntos débiles son: que el evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real, carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede hacer afirmaciones poco significativas, dejándose llevar por su subjetividad o sus percepciones.

En síntesis el paradigma naturalista resulta el más apropiado para el estudio del comportamiento humano o de las ciencias sociales, siempre y cuando el evaluador o investigador con base en su metodología vaya clarificando y se avance en las técnicas de análisis de los datos.

Una vez caracterizados los paradigmas racionalista y naturalista podemos apreciar que el primero está enfocado a las ciencias exactas y el segundo a las ciencias sociales. Sin embargo, de manera personal esa suposición es relativa debido a que en la actualidad se pueden complementar ambos paradigmas y ofrecer a los estudiosos o interesados, resultados bajo diferentes perspectivas brindando oportunidades para nuevos supuestos teóricos. Esto es, un mismo elemento de estudio o tema puede ser investigado desde los dos paradigmas, y darlo a conocer a toda la comunidad científica o social; a su vez cada interesado elegirá el que más convenga a su intereses para conocer las problemáticas estudiadas. Sin perder de vista que el racionalista puede retomar de naturalista y viceversa.

La creación de paradigmas en evaluación da la pauta para la generación de una serie de modelos de evaluación como resultado de una cadena de estudios. Existen modelos de corte cuantitativo, otros de tipo cualitativo y unos más de la combinación de ambos. A continuación se abre otro apartado relacionado con los modelos de evaluación.

Modelos de evaluación

El término modelo de evaluación también tiene diferentes concepciones, al igual que el término de paradigma, en ocasiones se llegan a tomar como sinónimos. Sin embargo se identifica que los modelos se desprenden de los paradigmas, aunque presenten las mismas características.

Los modelos de evaluación al fundamentarse en los paradigmas racionalista y naturalista; cada uno cuenta con las mismas propiedades que los sustentan. Los modelos cuantitativos se desprenden de los paradigmas racionalistas y los modelos cualitativos de los paradigmas naturalista. Esta es una breve aclaración del porque gran cantidad de especialistas los catalogan como sinónimos. Para hablar de modelos de evaluación utilizaremos los términos cuantitativo y cualitativo con la finalidad de especificar cada uno. Antes de iniciar con la aclaración, es pertinente aclarar que es un modelo de evaluación.

Conceptos de modelos de evaluación

Iniciamos con las conceptualizaciones de modelos de evaluación, para ser un poco más precisos. Se comenta que un *modelo* según el diccionario enciclopédico Grijalbo (1995) es: “el ideal que se toma como punto de referencia para imitar o reproducir algo”.

Para Bhola (1992:30) de manera formal concibe al modelo de evaluación como: un conjunto de información, datos o principios agrupados de manera verbal o gráfica (a veces en forma matemática) para representar o describir alguna cosa, ideas, condición o fenómeno.

Hablar de modelo se puede concebir como lo ideal y esencial del aprendizaje y el conocimiento de un especialista, estableciendo de manera clara y lenta para comunicarlo entre los profesionales y los que ejercen la práctica.

Un concepto más s/a, es catalogado de la siguiente forma: una estrategia procesual fundamentada en un paradigma de investigación que regula la acción evaluadora.

Con otras palabras, en las significaciones señaladas se hace énfasis en un patrón o “ideal” con ciertos lineamientos que va a orientar la valoración de un propósito preestablecido o un estudio con carácter investigativo.

De manera personal se conceptualiza a los modelos de evaluación como los esquemas que representan una serie de ideas organizadas y estructuradas que sirven de guía para lograr ciertas metas, propósitos u objetivos en la educación o enseñanza o aprendizaje. Dependiendo de lo que se estudie.

Con base en lo anterior, los modelos de evaluación difieren porque han surgido diferentes situaciones en que se desenvuelven los programas educativos. Algunos modelos enfatizan una visión más expresiva de la evaluación, sugiriendo que no sólo evaluemos el comportamiento de los llamados beneficiarios sino también el nuestro. Algunos más sugieren que se emplee la imaginación en las evaluaciones de modo que no se dependa sólo de resultados rígidos. Otros sugieren que las consecuencias no previstas de las acciones de los programas pueden ser tan importantes como las que se esperaban y se anticiparon.

Ante el panorama expuesto es como se ha dado lugar a los modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos de donde se aprecian una gran cantidad de posturas con respecto a la evaluación. Esto se debe a que los distintos especialistas han pasado por experiencias diferentes al aprender y hacer la evaluación; y al reflexionar sobre sus hábitos han utilizado diferentes puntos de vista y valores adicionales en su elección inicial de los paradigmas y modelos.

Los modelos y teóricos más representativos o empleados son los siguientes:

- La generación de la medida
- El modelo orientado por objetivos de Tyler
- El modelo de experimentación social
- El modelo CIPP, de Stufflebeam.
- La evaluación responsiva de Stake.
- La evaluación libre de metas, de Scriven
- La evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton.
- La evaluación por expertos, Eisner

Se hará una mención muy general, debido a que sólo es una referencia para identificar la evolución de la evaluación.

La generación de la medida

Hablar de evaluación ha sido sinónimo de medición, debido a sus orígenes, ya que en un primer momento, la evaluación se entendía como medición valorada a través de test. Para analizar los datos obtenidos F. Galton recurrió a métodos estadísticos y determinó promedios y medidas de varianza; asimismo fue el primero en aplicar los conceptos de curva normal, media, mediana, de correlación de datos psicopedagógicos. Más tarde, uno de los representantes más sobresalientes es A. Binet, quien en 1905, con él surgieron las primeras escalas métrica de la inteligencia como elemento importante de la evaluación. En 1910 R.L. Thorndike, el campo de la educación se desarrolló rápidamente, con la aparición de escalas de redacción, de ortografía y de cálculo aritmético. Mas tarde se crearon las baterías de rendimiento, con la publicación de los *Stanford Achievement Test*, en 1923, que definieron muchas de las características de la actual medición educativa. De esas aportaciones se dio origen a la conocida *generación de la medida*. Donde E.G. Guba y Y.S. Lincoln, indicaban los siguientes puntos:

- ◆ Evaluación y medición eran conceptos intercambiables.
- ◆ Cuando se utilizaba el término evaluación, que era poco frecuente, es porque se acompañaba del término medida.
- ◆ Ambos conceptos se ligaban al paradigma científico.

La evaluación orientada por los objetivos . De consecución de metas (Racionalista)

Este modelo se asocia a Ralph Tyler quien fue profesor de la Universidad estatal de Ohio desde 1929; allá por 1949 y hasta la fecha se siguen considerando algunos de sus postulados como insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Éstos constituían la base de la planificación, al servir de guía a los profesores y servir como criterios para la selección de materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, constituían la base para el estudio sistemático del programa: Había nacido la evaluación propiamente dicha. Se trataba de la segunda generación, en palabras de Guba y Lincoln que se lleva acabo bajo este modelo busca hacer comparaciones entre los “resultados esperados” y los “resultados reales”.

En conclusión el modelo de Tyler hace referencia fundamentalmente en la evaluación centrada en los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente.

El modelo de experimentación social .(Racionalista)

Este es un modelo que busca experimentar con grupos sociales ya existentes. La sociedad se convierte en laboratorio.

En la modalidad experimental clásica, el evaluador que emplea este modelo elige dos grupos, uno que recibe el tratamiento experimental y otro que no lo recibe. Los conceptos metodológicos esenciales son: distribución aleatoria, control, tratamiento y comparación.

El desarrollo en la década de 1960.

Guba y Lincoln la denominaron la tercera generación evaluativa. Los principales rasgos de la concepción evaluativa que se desarrolló a lo largo de la década de 1960 fueron la preocupación social por la evaluación, reflejado en las nuevas exigencias sociales y legales, su espectacular crecimiento en los programas educativos y la toma de conciencia sobre la ausencia de modelos de actuación evaluativa.

Además se sentía la necesidad de desarrollar bases formales y técnicas que sirvieran de guía a la evaluación. Para ello fueron importantes las aportaciones de L. J. Conbach en 1963 y M. Scriven en 1967, verdaderos precursores de la evaluación moderna.

Apareció el concepto de la medición educativa con referencia al criterio, como alternativa no excluyente a la que tiene como referencia la norma de grupo.

La evaluación libre de metas de Scriven

La evaluación libre de metas fue introducida por Michael Scriven, en 1967 a través de su artículo "The methodology of evaluation". Él señaló que con nuestro énfasis sobre las metas establecidas, nuestra búsqueda se había centrado completamente en los efectos esperados—efectos que queríamos crear bajo las metas aceptadas del programa. Este enfoque llegó a ser tan excluyente que con frecuencia desarrollamos una visión como por entre un túnel: buscar la evidencia de los efectos esperados y no ver nada más.

El uso de una evaluación libre de metas no debe sugerir una evaluación en el así llamado “estilo responsivo”. En efecto, Scriven es muy entusiasta de la evaluación sumativa y se interesa por las comparaciones que los consumidores puedan utilizar. También sugiere que hagamos más evaluaciones del personal, (de los maestros, trabajadores de campo, etc.) y que las personas rindan cuentas de sus responsabilidades. Scriven, en contraposición con Cronbach, defendió el carácter comparativo que debe presidir los estudios evaluativos. Otro de los personajes que hace aportaciones importantes con respecto a la evaluación en los años sesentas R. Glaser estableció la distinción básica entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo que es normativo en su grupo, y la medición con referencia al criterio, que se establece por comparación a “un nivel absoluto de calidad”.

En conclusión, los trabajos de Cronbach y M. Scriven sentaron las bases de la evaluación en su acepción más actual. Caracterizada por un período de expansión de modelos que trataban de sistematizar acción evaluadora y que resultan de un gran valor heurístico y orientativo. En esta postura se da gran prioridad al esfuerzo por asociar el proceso evaluativo al de la toma de decisiones, cuyo máximo exponente fue D.L. Stufflebeam quien llegó a definir la evaluación como “el proceso de delimitar y promover de información útil para juzgar entre alternativas de decisión”.

La etapa de profesionalización

Durante las décadas de 1970 y 1980 se extendió la etapa de profesionalización como la conciben Guba y Lincoln. fue cuando surgieron una gran cantidad de modelos evaluativos que generaron una serie de debates lo que llevó a la reflexión en torno a los planteamientos teóricos y prácticos subyacentes, y a su vez consolidó la evaluación como un ámbito específico de investigación evaluativa. Esta época se caracterizó por ser un período de aparición de los modelos, al considerarse una guía sistemática de la evaluación educativa. Entre estos modelos aparece los de la

evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton; también se retoman los de Stufflebeam y Stake y otros más.

El modelo Contexto, Input, Proceso, producto. (CIPP) de Stufflebeam.(Racionalista)

El modelo CIPP se asocia con frecuencia al nombre de Daniel L. Stufflebeam, quien desde 1971 lo ha usado en distintos estudios evaluativos. De acuerdo con este modelo, el único propósito de la evaluación es producir información útil para las decisiones. Empleando la metáfora del sistema y sus cuatro parámetros (contexto, insumos o input, procesos, productos) El modelo adoptó los criterios de validez interna y externa, confiabilidad, objetividad, pertinencia, importancia, alcance, credibilidad, oportunidad, permeabilidad y eficiencia de la información evaluativa producida.

La evaluación iluminativa

Este modelo evolucionó en 1972, como un claro rechazo al modelo de evaluación, “agrícola botánico” enraizado en el paradigma científico. Parlett y Hamilton construyeron este modelo iluminativo en 1972 centraron la atención hacia los métodos naturalistas caracterizados por la descripción y la interpretación. Las tres etapas en el proceso de evaluación sugieren incluir: La observación de la situación educativa, La selección de temas mediante un enfoque progresivo y una indagación extensiva, y El análisis y la explicación. Utilizando los métodos de muestreo, cuestionario y pruebas estructuradas.

La evaluación responsiva (naturalista) Stake

R. E. Stake en 1975 da un giro significativo a sus planteamientos iniciales que eran de carácter racionalista o positivista, pues en 1976 presentó el modelo de “Evaluación respondiente”. Se le conoce con este nombre porque “responde a los

problemas y a las cuestiones reales que afectan a los alumnos y al profesorado cuando desarrollan un programa educativo determinado. Es un modelo evaluativo centrado en el sujeto: el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer.

El modelo de Stake también es conocido como el modelo de la “figura” o evaluación reloj; por las dos matrices de datos que permiten obtener descripciones y juicios, de acuerdo con el esquema propuesto para la recopilación de información. Además trata de captar el espíritu y el misterio del fenómeno en estudio. Por lo tanto es informal y reiterativa y enfatiza las descripciones fuertes. Como puede observarse es un enfoque muy humanista de la evaluación.

La evaluación por expertos

El modelo de evaluación por expertos propuesto por Elliot W. Eisner en 1985 rompe claramente con el paradigma científico y rescata la tradición estética de las artes. Eisner dice que la enseñanza es un arte y la escolarización un artefacto cultural. Entonces ¿por qué no hacer una evaluación al estilo de los entendidos? Él afirma que, en efecto, sólo un experto que ha pasado toda una vida en el campo puede proporcionar evaluaciones mediante el uso sistemático de la sensibilidad perceptiva, la organización de la experiencia previa y la reafirmación de ideas perspicaces o intuiciones que serían imposibles de obtener de otra forma sugiere dos conceptos interrelacionados que son: la experiencia en la educación y la crítica educativa para desempeñar las tareas de la evaluación educativa. La metodología puede ser sistemática y rigurosa.

La cuarta generación evaluativa

A partir de 1990 tuvo lugar un nuevo momento del desarrollo evaluativo: Algunos autores como Guba y Lincoln consideraron que el paradigma que resolvería la pluralidad existente sería el constructivista respondiente, al integrar el enfoque de R. E. Stake y el paradigma constructivista.

La diversidad de posturas ha resultado ser muy fértil para el desarrollo de prácticas evaluativas. La permeabilidad de los paradigmas como características de métodos, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones y el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependería de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad, esas fueron en general las aportaciones más sobresalientes de esa década.

En síntesis se puede decir que el desarrollo de la evaluación tiene un promedio de siete décadas estudiándose, si partimos desde que R. Tayler hizo sus primeros estudios a finales de la década de los veinte y se avalaron científicamente en la década de los cuarenta. A partir de ahí surgieron otros estudiosos como Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Parlett y Hamilton, Stenhouse, Eisner, Guba y Lincoln, por señalar a los más representantes del desarrollo progresivo de la evaluación.

A continuación se cuenta con la figura que presenta Martha Casarini (1999) sobre el desarrollo histórico de la evaluación que retoma de María Luisa Martín. Lo que está en cursiva se le agregó a la representación.

Desarrollo histórico de la evaluación

(Cuadro 2)

Tyler	1949	Los objetivos de la enseñanza como referencia para evaluar.
Cronbach	1963	Evaluación como recogida de información para la adopción racional de decisiones
Scriven	1967	Misión de la evaluación es juzgar, no acumular meramente datos por parte del evaluador.
Stufflebeam	1971	Evaluación como recogida de información para la adopción racional de decisiones. Al igual que Cronbach.
Mc Donald	1971	Evaluación como servicio de información.
Parlett y Hamilton	1972	Consideraciones del contexto y su incidencia en la enseñanza.
Stake	1975	Evaluación como procesamiento de juicios dados por los implicados en el proceso.
Stenhouse	1981	La evaluación debe guiar el desarrollo curricular e integrarse a él.
Eisner	1985	Utilización de una metodología plural, naturalista
Guba y Lincoln	1990	El proceso evaluativo es, sobre todo un proceso generador de cultura evaluativa. Pretende optimizar las acciones de la realidad evaluada para favorecer el cambio en profundidad.

Desarrollo histórico de la evaluación (Por María Luisa Martín)

Para cerrar con este apartado sólo resta indicar que existen dos grandes bloques que enmarcan las características de los modelos de evaluación: modelos cualitativos y modelos cuantitativos.

Cada modelo se fundamenta en paradigmas diferentes los cuantitativos en el paradigma racionalista o positivista; y los cualitativos en el paradigma naturalista. Lo que significa que poseen distintas concepciones de la realidad, formas diferentes de comprender la ciencia y los procedimientos que permitan la comprensión de los fenómenos evaluativos.

De manera general los modelos cuantitativos se basan en la evaluación de logros de objetivos, reducida al simple interés de rendimientos académicos sin dar importancia a los distintos procesos que se realizan para poder lograr los objetivos. Mientras que los modelos cualitativos dan mayor valor a los procesos que a los resultados. Dan valor a los hechos humanos que se viven.

En la actualidad, es muy importante que podamos recurrir al uso de ambos paradigmas de la evaluación porque se complementan para lograr una investigación de la evaluación más completa.

Como se ha venido afirmando en otros párrafos la evaluación contempla diferentes ámbitos sin embargo para especificar es necesario precisar que el objeto de estudio titulado las prácticas evaluativas de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum de la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana fue necesario contemplar esa gama de información porque a partir de los diversos paradigmas, modelos, dimensiones, contextos y más es la manera de poder abarcar la evaluación de los aprendizajes. Hasta el momento se han presentado generalidades que pueden ser aplicados en cualquier ámbito educativo.

A continuación nos centraremos en la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes

Como se ha venido manifestando en apartados anteriores la evaluación, sus paradigmas y sus modelos pueden ser aplicables a los diferentes ámbitos como son el educativo, institucional, curricular, de la práctica docente, de los aprendizajes y más. En el presente espacio se analizará la evaluación de los aprendizajes. Pero ésta no se puede desprender de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que son dependientes formalmente. Por eso retomamos la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación de manera personal, se concibe como un proceso sistemático que se emplea para recabar información, analizarla e interpretarla para detectar aciertos y desaciertos a partir de la aplicación de un programa; posteriormente emitir juicios de valor, tomar decisiones y hacer propuestas y/o sugerencias pertinentes en la mejora del propio programa.

Al hacer referencia a un programa de evaluación, independientemente de lo que se pretenda evaluar se tendrán que contemplar aspectos como: información, análisis, interpretación, detección de aciertos y errores, toma de decisiones y sugerencias de mejoramiento. Estos aspectos se pueden contemplar de manera amplia en diferentes contextos asociados a conceptos que le dan las particularidades de sus estudios como es la evaluación educativa, evaluación curricular, evaluación institucional, evaluación del docente, evaluación de los aprendizajes, entre otras. Para hacer una evaluación es pertinente especificar el contexto, sin embargo esto no quiere decir que no se contemplen los otros, porque generalmente se presentan de manera implícita o explícita.

En esta ocasión el eje fundamental de estudio es la evaluación de los aprendizajes. Para analizarla debemos contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje o los procesos de enseñanza y aprendizajes. Por esta razón es pertinente que se inicie un apartado relacionado con la enseñanza y posteriormente articularlo con el aprendizaje, específicamente con la evaluación de éstos últimos.

La evaluación en el proceso de enseñanza–aprendizaje

Enseñanza como elemento sustancial de la práctica docente

Es pertinente iniciar con la enseñanza de los profesores con el propósito de conocer sus generalidades. Porque a partir de la teoría en las que estén ubicados será el tipo de aprendizaje que promuevan y por lo tanto la forma de evaluar los propios aprendizajes.

En los tiempos actuales, la práctica docente tiene que ser diferente debido a las nuevas propuesta en educación. Se propone que el maestro sea un acompañante cognitivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos , que los apoye en desarrollo intelectual, en su autonomía, en favorecer actitudes, entre otros aspectos. Para ser congruente con los cuatro pilares de la educación como son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Establecido en las políticas educativas internacionales.

Con respecto a la práctica docente Bruce Joyce y Marsha Weil (1995), señalan que para tener una práctica docente acorde con las políticas educativa internacionales, con los modelos curriculares actuales es necesario que la práctica docente cumpla con las necesidades requeridas para lograr los aprendizajes de los alumnos. Como docentes debemos tener una gran apertura, disposición, dinamismo, ganas, entusiasmo, etc. a los cambios que la sociedad exige y a las necesidad de los estudiantes para poder insertarse a la misma, así se podrán cumplir con esas políticas educativas que nos rigen actualmente; o como lo menciona Carles Monereo (1994) “la necesidad de los cambios en la formación del profesorado responde a una serie de principios básicos que defiende la reforma educativa, entre los que destaca la necesidad de que el profesor consiga que el alumno sea capaz de aprender a aprender.”

Esta perspectiva, que aboga por una responsabilidad compartida del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor (que ha de enseñar a aprender) y el alumno (que debe aprender a aprender), debería servir de base para establecer los parámetros a través de los cuales guiar la formación inicial y permanente de los docentes en estrategias de aprendizaje y sobre todo en la evaluación de los aprendizajes, con todo lo que realmente implica, como se aclaró en párrafos anteriores. Por lo tanto una de las funciones principales de la práctica docente es la enseñanza.

César Coll (1992), pone de relieve a la enseñanza como proceso y función reguladora de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Pues llegan a concebir el *aprendizaje* como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos, parece lógico concebir igualmente la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos.

Con respecto a la enseñanza, Coll y colaboradores (1992) hacen referencia a la enseñanza eficaz, catalogada desde una perspectiva constructivista, aclaran “es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar en gran medida la evaluación de la enseñanza a un ejercicio más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando se evalúan los aprendizajes de los alumnos, también se evalúa se quiera o no, la enseñanza que se lleva a cabo.”

Con base en lo anterior podemos observar que una de las actividades más representativas de la acción docente es la enseñanza, Medina (2002), al respecto concibe a la enseñanza como el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los

escenarios más formativos entre docente y estudiantes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes en función de los valores educativos.

El mismo Medina, afirma que toda enseñanza está sustentada en una teoría de la enseñanza que incide potencialmente en los procesos de aprendizaje. Hace una clasificación de cuatro teorías de la enseñanza que son:

- Teoría cognitivista.
- Teoría comprensiva.
- Teoría artística.
- Teoría socio-comunicativa.

Sin embargo, para este objeto de estudio sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes desarrollada por los maestros del área de Docencia y currículum de la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana se tomará en cuenta solamente la teoría cognitiva ya que el propio plan de estudios lleva un enfoque cognoscitivista, por lo tanto la enseñanza también debe ser bajo el mismo enfoque para ser congruente en la formación y evaluación del estudiante.

Medina (2002), Al hacer alusión a la teoría cognitivista indica que ésta incluye un conjunto de enunciados coherentes con una visión de las actividades humanas, en donde cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad, reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognoscitiva de las personas.

Entre los autores que han contribuido a entender la complejidad de la acción docente y las decisiones generadas por el docente en la clase, señalamos los siguientes: Ausubel (1976), Brunner (1996), y Pozo (1999), entre los de mayor implicación con las teorías del aprendizaje. En otra línea destacan la preocupación por la teoría de la enseñanza y la tarea pensativo-reflexiva del docente, a Clark y

Peterssons (1990), Shavelson (1973) y Yinger (1986), quienes aportaron la adaptación de la toma de decisiones a la principal competencia formativa: entender la enseñanza como la más compleja y cambiante modalidad de toma de decisiones en contextos inciertos.

La teoría de la enseñanza desde una perspectiva cognitiva, plantea que la principal base de su comprensión y realización no es la potencialidad de los estímulos externos a la acción de la enseñanza, sino la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los docentes, como coprotagonistas de la acción de la enseñanza, dado que el profesor y los estudiantes son mediadores de tal interacción informativa.

La enseñanza es la actividad mediadora y estimuladora de aprendizajes representativos, relevantes y activos desarrollada por la capacidad pensativo-indagadora del profesorado, mediante la toma de decisiones más adecuadas para entender la singularidad de los procesos de los estudiantes, coprotagonistas con el profesorado en la enseñanza reflexiva.

La enseñanza desde la perspectiva cognitiva, ha generado una metodología coherente con ella, en la doble perspectiva de la praxis docente y de la indagación rigurosa, respecto de la primera, ha creado modelos de descubrimiento constructivista de la acción didáctica, ampliados en su sentido y realización, aplicando la metodología de la investigación cualitativa prioritariamente: entrevista a fondo, autoanálisis observacional, grupos de discusión, análisis de contenido, etcétera, alcanzando así una línea de permanente mejora y transformación intelectual.

En el caso de la enseñanza es inevitable dejar de evaluar, tan inevitable es, como en nuestra vida cotidiana, ya que en todas las actividades que realicemos emitimos juicios, tomamos decisiones, sin importar que tan simple o compleja sea la decisión. Por eso la importancia de saber evaluar como docentes, de poder estructurar mejores juicios evaluativos a partir de las experiencias que se tengan con los

estudiantes, de una práctica conciente sobre la evaluación. No existen fórmulas mágicas. Sin embargo lo que sí consta por un lado, es una amplia gama de estudios sobre la evaluación, que como docentes podemos consultar para tener ciertos conocimientos básicos o alternativas sobre como llevar a cabo de manera estructurada, sistematizada y objetiva esta parte de la práctica docente. Por otro lado, la conciencia que manifestemos sobre la evaluación de los aprendizajes.

Gronlund (1978:3) Indica que la evaluación de los aprendizajes que el docente lleva a cabo es con la finalidad de que realmente apoyemos a nuestros estudiantes en el logro de los objetivos educativos; que diagnostiquemos sus dificultades para aprender, determinemos su grado de preparación para nuevas experiencias de aprendizaje; apoyemos en el proceso de su formación e información, preparar un ambiente adecuado, entre otras.

Con base en lo anterior no se pueden dejar de emitir juicios evaluativos de manera continua y tomar decisiones para actuar. el docente mientras más preciso sea al juzgar a los alumnos más eficaz será para dirigir su aprendizaje. Así la comprensión de los procedimientos y principios de la evaluación deben auxiliarlo para llegar a decisiones más inteligentes y dirigir el avance de los alumnos hacia metas educativas que valgan la pena.

En fin, el docente bajo una teoría cognoscitivista o un enfoque constructivista debe tomar en cuenta una serie de decisiones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y para evaluarlo es recomendable observar el comportamiento de los alumnos, poner atención a sus tareas, a las expresiones oral y escrita, de ser posible conocer el promedio de sus calificaciones, aplicar ya sean test o cuestionarios sobre su personalidad y sobre sus estilos de aprendizaje, entre otros; llevar un seguimiento del estudiante con la finalidad de apoyarlos realmente en el proceso de aprendizaje; asimismo sean evaluados en función de lo que realmente está previsto en un programa de estudios, y sus potencialidades.

En conclusión, la práctica del profesor durante el proceso de enseñanza es fundamental desde una perspectiva cognoscitivista debido a esa función mediadora de los objetivos, contenidos, estrategias, recursos, evaluación y más; para que los estudiantes logren los aprendizajes sociales, educativos, institucionales, profesionales y personales que se ofrecen en una institución educativa.

Como docente es importante enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente, cuando aprenden significa traspasarles la función reguladora, que comúnmente realiza el maestro para que autorregulen sus aprendizajes y puedan así planificar, controlar y evaluar sus propias operaciones mentales mientras aprendan. Asimismo como profesores ayudarles a que se enfrenten a sus propios retos, asuman sus compromisos, sus responsabilidades, tomen sus decisiones, sean autónomos en su aprendizaje ¿cómo podemos lograrlo? Tal vez se logren en la medida en que como profesores reconozcan como aprenden los estudiantes y cómo enseñan los maestros; y a su vez ser congruentes a los cambios políticos, sociales y culturales expuestos; También en la medida en que se preocupen por diseñar y seleccionar estrategias de enseñanza y aprendizajes acordes con las necesidades requeridas en los diferentes ámbitos que pueden ser personales, profesionales, laborales, sociales, políticos, entre otros.

El aprendizajes de los estudiantes

La definición del aprendizaje puede estar condicionada a los momentos históricos-sociales existentes. Desde un enfoque tradicional el aprendizajes se puede catalogar como un conjunto de conocimientos memorísticos que debe adquirir el alumno a través de la enseñanza; desde la perspectiva Tecnocrática, el aprendizaje se concibe como el cambio de conductas observables de los alumnos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por último desde la Propuesta crítica, el aprendizaje puede entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrollará el individuo a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. O bien se vale retomar elementos de todas esas concepciones personales y hacer un concepto ecléctico, según sea el caso.

El Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993 conciben al aprendizaje como al cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas, valores, actitudes, intereses y todos aquellos elementos instrumentales, cuya aprehensión involucra capacidades o potencialidades intelectuales del sujeto cognoscente como respuesta a problemas concretos fundados en la actividad productiva y práctica; así el aprendizaje se manifiesta en un saber significativo que impacta en la realidad social.

Pérez Juárez (1988:84) piensa “las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la ‘aprehensión de la realidad’, esta sola frase tiene graves connotaciones: la realidad (social) está ahí, inmutable, estática, establecida, y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya a través de una aceptación sensorial que implica una actividad de apropiación (de integración o adaptación)...”.

Por otro lado, el aprendizaje visto desde el punto de vista conductista Thorndike generalizó sus estudios sobre el aprendizaje en los animales al aprendizaje humano, situando como punto central de su teoría la denominada ley del aprendizaje causal, citado por Hernández, F. (1994:60) quien menciona en relación con el aprendizaje “ el organismo intenta repetir aquellas acciones particulares que tienen una relación causal aparente con el resultado deseado”.

Otra concepción de aprendizaje según Carretero (1987) “el aprendizaje es un proceso constructivo interno, la información presentada a un individuo ha de ser reconstruida por éste mediante una experiencia interna. Esto no se produce de manera espontánea y puede recibir ayuda del entorno de enseñanza mediante las organizaciones adecuadas del material, los aspectos perceptivos, el estilo de enseñanza, etc.” “el aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna...”

Por otro lado, podemos citar a Catalina M. Alonso (1994:22), quien afirma: “aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”

Como se distingue se encuentran diferentes apreciaciones sobre los conceptos de aprendizaje como proceso o como producto, individual, grupal o social, y construir una definición ecléctica donde se retomen aspectos de otras enunciaciones para llegar a una completa, a partir de los propios conocimientos y experiencias personales. Se considera que se debe a diversos modelos educativos que influyen en el campo de la didáctica para lograr los aprendizajes. A continuación se presentan una serie de características de los diversos modelos educativos y su consideración hacia el aprendizaje.

Modelos educativos que se manifiestan en el acto didáctico

Si ubicamos a la educación como un proceso que se desarrolla en el aula, reconoceremos en nuestro papel como docentes una serie de prácticas educativas, en diferentes momentos histórico-sociales; haciendo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje una práctica cambiante.

Luviano y Alonso (s/f) hacen una clasificación de tales modelos educativos, enfocados en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

1. El Modelo tradicional.
2. El modelo de la tecnología educativa.
3. La didáctica crítica.
4. El modelo problematizador o cogestionario.

En el Modelo tradicional, subyace la idea de que el aprendizaje se adquiere de manera intuitiva a través de los sentidos. El sujeto tiene un papel insignificante en su adquisición, ya que es considerado como una especie de 'tabla rasa' sobre la que se graban progresivamente las impresiones recibidas de la realidad.

En este modelo, corresponde al maestro el papel de organizar, conducir y controlar un proceso lineal de traspaso de información, donde él es el que sabe, piensa y ejecuta la acción de manera autoritaria. Mientras que al alumno corresponde el rol del que no sabe, debe escuchar en silencio, pensar lo mismo que piensa el maestro y actuar cuando éste se lo permite, sometiéndose dócilmente y adaptándose a una situación aparentemente natural e incuestionable.

En el modelo de la tecnología educativa, se aplica principalmente el enfoque sistémico de administración y básicamente instrumentalista, que hace eficiente los procesos educativos a través de las medidas de control, seguridad y retroalimentación.

Este modelo, se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, concibe al aprendizaje como un cambio de conducta observable, medible y relativamente duradero, el proceso enseñanza-aprendizaje es de tipo longitudinal. (entrada-proceso-salida) con supuestos de objetividad sobre los productos esperados. Los resultados de aprendizaje se evalúan contrastándolos con los objetivos preestablecidos con un carácter realmente cuantitativo. La retroalimentación es sólo un procedimiento más de control para verificar y reafirmar la adquisición correcta del aprendizaje.

La propuesta o didáctica crítica, esta corriente, desarrollada en los años ochenta, cuestiona a la tecnología educativa. Considera a la educación como un proceso social de intercambio de conocimiento y experiencias de los involucrados tanto a nivel individual como grupal, enfatizando así el factor humano. De esta manera el individuo o el grupo no son sólo objetos de enseñanza, sino más bien sujetos de aprendizaje.

La didáctica crítica es una corriente que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra. Sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

La postura crítica dio la pauta para analizar el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas filosóficas, psicológicas y sociales, dando origen a la tendencia educativa actual que se conforma con aportaciones del constructivismo y que autores como Teresa Watson denomina Problematicadora o Cogestionaria.

El Modelo Problematicador o Cogestionario. Watson (1986:147) indica que esta tendencia educativa es el estudiante quien asume la parte activa como condición esencial para el aprendizaje, el énfasis está puesto en el proceso y en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad.

Este enfoque basado en las teorías psicológicas cognoscitivista y psicogenética. Concibe al aprendizaje como un proceso que el sujeto elabora a partir de su propia experiencia, en interacción con el objeto de conocimiento y conforme a su nivel de desarrollo evolutivo.

El aprendizaje no es un proceso lineal que ocurra sin obstáculos, sino que se construye con avances retrocesos, saltos, angustias al cambio, etcétera, que son consecuencia de los procesos de asimilación, acomodación y adaptación de las estructuras cognitivas del individuo en constante evolución.

Esto puede ocurrir porque el ser humano no aprende sólo en la esfera cognitiva, se involucran también las esferas afectivas y psicomotrices.

El proceso educativo que subyace en este enfoque Morán O. (1986:274) considera que... es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.

El papel que le corresponde al docente en este enfoque alternativo es el de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera participativa y en congruencia con las condiciones y características de la institución y del grupo. Esto supone que el maestro construye su práctica educativa en un marco de creatividad y participación conforme a los propósitos, a las condiciones del usuario y a los recursos que tiene a su alcance. De esta manera cada situación educativa es única e irrepetible.

Luviano y Alonso (s/f) señalan que los roles de maestros y alumnos en la práctica educativa no son los únicos factores que definen las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que influyen factores igualmente determinantes como: los contextos social, institucional, la índole del contenido, las posturas teóricas, los recursos materiales, las características del espacio físico, así como la afectividad de los sujetos.

De todos esos factores implicados en la práctica educativa se tiene mayor interés en el aprendizaje, a partir de ahí se ponderan los aspectos factores y pasos que condicionan el proceso.

Luviano y Alonso (s/f) para estas dos autoras el aprendizaje es un proceso de cambios del individuo, que tienen lugar precisamente dentro del que aprende, por lo mismo, nadie puede aprender por otro. Se aprende principalmente cuando se tiene interés, se pone atención y esfuerzo en relación con un hecho de valor indiscutible. Agregan el aprender implica la participación del sujeto, a través de la cual se adquieren habilidades, destrezas e información y se forman actitudes y hábitos.

En el enfoque educativo actual se reconoce al aprendizaje como un proceso individual, interno y autoestructurante, apoyado por la intervención del profesor como “mediador pedagógico”. En palabras de Gutiérrez y Prieto (1991: 54) La mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de

expresión de los diferentes medios a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

En síntesis existen diversos modelos del acto educativo, así como conceptos de aprendizaje; ante tal variedad todas tiene algo en común, que es un elemento de la didáctica, donde intervienen maestro y alumno; aunque dirigido principalmente al segundo, a través del mismo aprendizaje se obtienen diversas experiencias, conductas, conocimientos, destrezas, habilidades, valores, hábitos y más. El aprendizaje independiente desde la perspectiva o enfoque del cual sea abordado, tiene que ser evaluado, para ser validado.

Los modelos educativos identificados son con base en la clasificación que hacen Luviano y Alonso; sin embargo podemos encontrar un sinfín de ellos, y no saber donde ubicarlos, desde qué enfoque o perspectiva.

Los modelos hasta aquí presentados han surgido por lo cambios económicos, políticos, sociales y culturales de los diversos países capitalistas. Entre las evoluciones que se perciben se encuentra la educación quien a su vez impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un modelo educativo más que se detecto durante la investigación es el basado en competencias. Cabe abrir un lugar especial a esta postura debido a que la Facultad de pedagogía es el contexto del presente estudio y su Plan de estudios 2000 se rige por un modelo basado en competencias.

Modelo basado en competencias

Otro modelo educativo que surge ante la necesidad de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales dentro de la educación es el Modelos por competencias, modelo que está diseñado, principalmente en México, para las instituciones de educación media superior y superior.

Antes de entrar de lleno al modelo basado en competencias es pertinente hacer algunos comentarios generales sobre las competencias.

Argudín (2003:3) expresa que la competencia “es el conjunto de elementos que integra el individuo para lograr el conocimiento y el desarrollo integral, es decir, son las habilidades, conocimientos y valores que el individuo pone en práctica para resolver alguna situación

Por otro lado, Gutiérrez (2003:12) externa la competencia es “el resultante de un conjunto de atributos (conocimientos habilidades, actitudes, valores, etc.) que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas. En consecuencia, el sujeto competente es aquel que posee ciertos atributos necesarios para desempeñar una actividad de acuerdo con una norma apropiada”.

El término competencia se introduce en el marco educativo y de educación universitaria. Argudín (2003:3) indica el concepto de competencia tal y como se entiende actualmente en la educación “resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber, pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios desde sí para los demás dentro de un contexto determinado”.

La misma autora para precisar dice que una competencia en la educación es una congruencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

En conclusión hacer referencia a la competencia en la educación es considerarla como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona / estudiante logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos como son lo académico, profesional, laboral y más.

Una vez aclarado el término de las competencias podemos pasar a la clarificación del modelo de educación por competencias y contextualizamos. La educación mexicana ha implementado modelos educativos basados en competencias cuyo objetivo central según González y Deschamps (2003:2) es “dar respuesta a los nuevos requisitos que demanda el mundo actual, por lo que sugiere que la educación debe ser más flexible, abierta y asociada con el sector productivo y con el entorno en que el individuo vive y se desarrolla. Siendo una de las características la flexibilidad, esta le permite a la educación basada en competencias, convivir con algunas estructuras del modelo educativo tradicional que aún le sirven al sector productivo”.

También se dice la educación basada en competencias “...además de reconocer el resultado de los procesos escolares formales también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas. Sin embargo este modelo educativo cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas específicos que tener una preparación en lo abstracto sin la posibilidad de contar con expectativas para solucionarlos”.

Por ello los autores Huerta, Pérez y Castellanos (2003:7-9) han destacado propósitos generales de la Educación Básica por competencias (EBC) en los aspectos:

- ◆ De la formación
- ◆ Los planes de estudio
- ◆ La evaluación
- ◆ El aprendizaje.
- ◆ En el plano didáctico.

De todas ellas solamente haremos énfasis en el aprendizaje, en el plano didáctico y en la evaluación, debido a que son los elementos básicos para el presente objeto de estudio.

En el aprendizaje busca lo siguiente:

- ◆ Demande una formación integral centrada en el aprendizaje.
- ◆ Diversificar las posibilidades de aprendizaje.
- ◆ Reconocer a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más.
- ◆ Reconocer al individuo como capaz de autodirigir y organizar su aprendizaje.
- ◆ Reconocer distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.
- ◆ Que los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad).
- ◆ Implicar acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad).
- ◆ Enfatizar la práctica real como base de la teoría.
- ◆ Requerir de procesos activos y reflexivos.

En el plano didáctico, que contempla al maestro, implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:

- ◆ Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.
- ◆ Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorios, ensayos, tesis, tareas de microenseñanza, etcétera).
- ◆ Diseñar experiencia de aprendizaje que permiten arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- ◆ Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores.

- ◆ Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- ◆ Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permite descubrir y construir conocimiento por sí mismos.
- ◆ Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes.
- ◆ Identificar posibles niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
- ◆ Promover el aprendizaje a través de situaciones problemáticas.

En el plano de la **evaluación** se busca:

- ◆ Parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares.
- ◆ Las unidades de competencias se desglosan en indicadores o criterios de desempeño.
- ◆ Los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluación.
- ◆ Se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

Ante estos aspectos cabe destacar que este tipo de modelo se ha aplicado especialmente en las escuelas que forman a técnicos profesionales e industriales; sin embargo actualmente se han retomado estos modelos educativos en las Instituciones de Educación Superior (IES) que promueven principalmente en los estudiantes las competencias suficientes para enfrentarse al campo laboral.

Estos modelos de EBC se caracterizan según Ofelia A. Gutiérrez (2003:34) por desarrollar seis principios básico:

- ◆ Calidad.
- ◆ Flexibilidad.
- ◆ Integralidad.

- ◆ Continuidad.
- ◆ Inclusividad.
- ◆ Basada en normas de competencias.

Con base en lo anterior se puede decir que el eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido por Huerta, Pérez y Castellanos, (2003:3) como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado en condiciones en las que el desempeño sea relevante”. Desde esta perspectiva lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos.

Para finalizar el modelo por competencias según Argudín (2003:5) se concentra en:

- ◆ Los conocimientos.
- ◆ Las habilidades
- ◆ Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).
- ◆ La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

En conclusión, cabe aclarar que por las características que presenta el modelo por competencias, se ubica en los modelos de la propuesta crítica y el modelo problematizador o cogestionario de la educación. En donde se busca un aprendizaje activo, autorregulado que adquiera información, habilidades, destrezas y se formen actitudes y hábitos para enfrentarse de manera competente a la vida laboral. Características que se aprecian en muchas instituciones mexicanas de educación medio superior y superior. Entre ellas la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

La evaluación de los aprendizajes.

Actualmente se pretende una educación integral donde el estudiante obtenga aprendizajes en todas sus dimensiones; es decir en lo personal, profesional, social, afectivo, intelectual etc. Se considera que con esas herramientas los jóvenes tomen las mejores decisiones para dar solución a cualquier tipo de problemáticas, ya sean de tipo personal, profesional o social. Asimismo la evaluación que el docente hace de los aprendizaje debe ser en función de los cuatro pilares que son: Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; Aprender a ser. que se proponen para una educación integral. Establecidas desde el plano internacional por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en octubre de 1996 en la ciudad de Ginebra, y presentada a la UNESCO como las recomendaciones para la orientación de la educación en el siglo XXI, Delors (1996: 95,96).

Para lograr la educación integral el docente tiene que utilizar diversas técnicas o estrategias para favorecer los conocimientos, habilidades y actitudes. Elementos básicos para hacer realmente una evaluación de los aprendizajes congruente con las exigencias políticas, económicas , sociales y culturales.

En el plano nacional, se retoman las mismas perspectivas del plano internacional sólo especifica que la evaluación de los aprendizaje debe partir del modelo de desarrollo en el que se encuentra inmerso el país.

Sin embargo la evaluación de los aprendizajes hasta la fecha sigue teniendo diferentes connotaciones aún cuando se sabe que es un proceso complejo y delicado, sobre todo cuando tomamos en cuenta a la evaluación sólo como medición y nos olvidamos que es todo un proceso sistematizado, en donde se tienen que responsabilizar los docentes y los alumnos para poder emitir juicios de valor, a partir de la información obtenida, sobre el nivel alcanzado o la calidad del aprendizaje logrado.

La evaluación de los aprendizajes al ser un tema complicado por naturaleza, y relativamente nuevo puede generar confusión para muchos docentes porque existen diversas apreciaciones, clasificaciones, tipología, modelos y más. Para aclarar un poco más se hará referencia a la conceptualización y sus supuestos sinónimos como medición o calificación y acreditación.

Medición

La evaluación ha sido contemplada como medición del aprendizajes porque opera con base en ciertos valores numéricos tanto a los instrumentos seleccionados como a los resultados del estudiante.

Para Quesada (1991), medición “ es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón”, y para relacionarlo con la evaluación, dice que la medición “conforma una etapa de la evaluación”.

Avolio (1987) establece, la medición es un “acto por el cual se asignan números, para representar propiedades de los objetos, según ciertas normas establecidas...” “la medición también puede ser cualitativa cuando en lugar de números asignamos palabras, como bueno, regular o malo...” siempre y cuando se establezcan indicadores que sirvan para medir las características consideradas para la evaluación.

También Garrido (1994) anota que al igual que la evaluación, la medición es un proceso que implica “...asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón”.

En estas apreciaciones existe similitudes relacionados con la asignación de un número que para asignarlo tiene que se comparado con un patrón establecido.

Acreditación

Para Morán Oviedo (Pansza, Pérez y Morán 1987:110) la acreditación “se refiere a aspectos concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tienen que ver con el problema de los resultados”. La evaluación implica a la acreditación.

López e Hinojosa (1991:18) establecen “la evaluación comprueba que se cumplan los criterios de acreditación”. Agregan “La acreditación la ofrece la institución educativa de acuerdo con los logros del alumno, predeterminados por la misma institución, la cual determina los criterios que deben cumplirse para otorgar el reconocimiento. Los maestros son los encargados de verificar los criterios (asistencia, calificación, etc.)”.

La acreditación se concibe como un momento del proceso de evaluación que sirve para promoverse a otro curso, establecido en un programa o plan de estudio, u otro nivel educativo.

Concepto de evaluación de los aprendizajes

El hablar de la evaluación, es inmiscuirse en un campo amplio que puede caer en lo subjetivo, solo que para contextualizarlo se hará referencia de manera particular a la evaluación de los aprendizajes conceptualizado por el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1993, en la ciudad de México, como: “un proceso sistemático y continuo, mediante el cual se obtiene información acerca del aprendizaje del estudiante, proporcionando al profesor elementos para formular un juicio sobre el nivel alcanzado o la calidad de aprendizaje logrado”.

Quesada (1991:33) “Es el proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto”.

Morán Oviedo (1987:111) concibe a la evaluación de los aprendizajes en un sentido amplio, como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc. con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar”. En un sentido intrínseco afirma: “la evaluación de los aprendizajes “se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje” y agrega que la evaluación del proceso de aprendizaje “consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal”.

La apreciación que se puede tener de este autor con respecto a la evaluación de los aprendizajes es detectar por qué se dio el aprendizaje, qué influyó de forma positiva o negativa, cómo vencer los obstáculos y aprovechar los aciertos.

Avolio (1987) relaciona el concepto como “el proceso de obtener información necesaria para la toma de decisiones”. Al parecer esta autora, de la evaluación surge una actividad, la cual debe evaluarse después y así sucesivamente. Se convierte en un proceso cíclico.

Se puede aclarar con base , en las concepciones anteriores que la evaluación de los aprendizajes es una etapa del proceso de enseñanza- aprendizaje que se utiliza para identificar el avance u obstrucción de los alumnos, dependiendo de la situación y tomar las decisiones pertinentes.

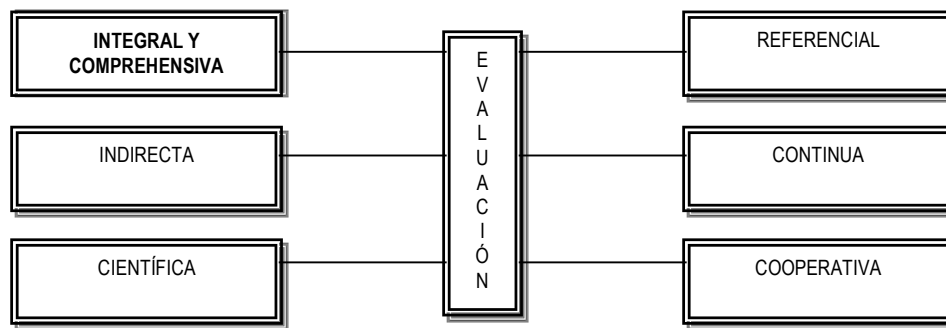
En síntesis la evaluación de los aprendizajes va a depender en gran medida de la concepción que cada docente tenga sobre ella y las formas, criterios o elementos que utilice para llevar acabo la práctica evaluativa.

Existen una cantidad de autores que ven a la evaluación desde diferentes ámbitos como son la educación, la institución, el currículum, la práctica docente, los alumnos y más; cualquiera de ellos puede ser analizado e investigado siempre y cuando se justifique adecuadamente el objeto de estudio. y este apartado no es la excepción en donde se tomarán en cuenta características y propuestas de otros autores con la finalidad de ser más precisos en la evaluación de los aprendizajes.

Se iniciara de manera general con lo que afirma Cardona Andujar (1994:61) sea cual fuere el paradigma cuantitativo o cualitativo, por el que optemos, y con más evidencia, si partimos de su solidaria complementariedad entre ellos, e independientemente del ámbito a que se apliquen ya sean la educación, la institución, el currículum, la práctica docente, los alumnos , etcétera. Toda acción evaluadora deberá asumir una serie de características si desea responder a lo que de ella se demanda. Las sintetiza en el siguiente gráfico

Características de la evaluación

(Figura 1)



Cardona Andujar(1994:61)

- a. **Integral y comprehensiva**, independientemente el ámbito en el que se vaya a aplicar debe fundamentarse en una serie de técnicas para recabar información sobre el objeto evaluado, la cual contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.
- b. **Indirecta**, porque generalmente las variables en el campo de la educación son mensurables y valoradas en sus manifestaciones observables; por ejemplo la evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- c. **Científica**, porque requiere una serie de elementos para evaluar el objeto de estudio; es decir se requiere de instrumentos de medida, una metodología para recabar información y/o tratamiento y analizarla, independientemente del paradigma y/o enfoque.

- d. **Referencial**, porque toda acción evaluativa debe relacionar los logros obtenidos con las metas u objetivos programados con antelación.
- e. **Continua**, porque está integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
- f. **Cooperativa**, porque debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos que en él intervienen, según sea el caso.

Otros autores indican que las características de la evaluación son:

Rotger (1989) retomado por Cardona especifica las características de la evaluación que establece son:

- a. **Integrada**.-Considerarla como una fase más del diseño y desarrollo del currículum.
- b. **Formativa**.-Su finalidad es perfeccionar la acción educativa.
- c. **Continua**.-Porque debe estar presente durante todo el proceso educativo.
- d. **Recurrente**.-Al ser considerado un recurso didáctico de perfección curricular.
- e. **Criterial**.-Debe considerara referentes para evaluar.
- f. **Decisoria**.-Propicia juicios de valor y toma de decisiones.
- g. **Cooperativa**.-Se requiere la participación de los elementos involucrados.

Por otro lado se indica que una sociedad participativa requiere una evaluación útil, Álvarez y López (1999) señalan estas características:

- a. **Cooperativa**: Todos participan en el proceso aportando sugerencias y colaborando.
- b. **Integrada**: Los responsables harán una integración de sus tareas, sin desperdiciar recurso.
- c. **Científica**: Supervisión con una estructura reflexiva
- d. **Flexible**: Para adecuarse a las exigencias de los alumnos y la sociedad.

- e. **Permanente:** Sin interrupciones esforzándose por la actualización teórica y práctica.

Con los autores que aseveran sobre las características de la evaluación se encuentra que tienen punto en común como son: la cooperatividad, debe ser integrada, continua o permanente, y científica. Existen otras características como son lo referencial, lo indirecto, recurrente y flexible que pueden servir de complemento para ser más precisos en el objeto de evaluación. Se pudiera seguir señalando autores y las características que cada uno contempla sin embargo se considera necesario sólo utilizar aportaciones como elemento referencial.

Las funciones de la evaluación

Cardona, (1994:64) comenta los aspectos de la evaluación y señala que la evaluación tiene funciones que se ejercen en cualquiera de los ámbitos existente en el sistema.

Para él las funciones principales de la evaluación son : Diagnóstica, Previsora, Retroalimentadora y De control.

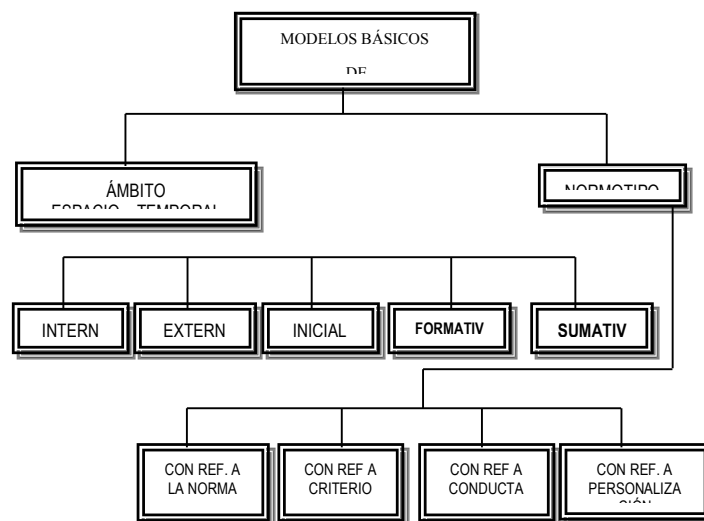
- ◆ **Diagnóstica.-** porque viene a satisfacer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica.
- ◆ **Previsora.-** sirve para identificar las posibilidades de actuación y orientar el diseño contextualizado de los diseños curriculares.
- ◆ **Retroalimentadora.-** Es ejercida desde la modalidad formativa y va incidiendo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ◆ **De control.-** porque sirve para verificar un seguimiento sistemático y continuo del progreso del alumno en su aprendizaje, puede tener una valoración sumativa. Por otra parte, son también requerimientos de índole instrumental y social los que le confieren a esta función de la evaluación su razón de ser.

Cardona (1994:67) agrega que para cumplir las funciones esenciales de la evaluación, la investigación pedagógica ha ido proporcionando distintos tipos, modalidades o modelos, que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones según los autores que se han ocupado de ello. Por tal motivo se abre un apartado más con la clasificación o tipologías que pueden ser utilizadas como marco de referencia para la evaluación de los aprendizajes.

Clasificación o tipología para la evaluación de los aprendizajes.

A continuación se presentan una serie de modelos o tipologías o clasificación de la evaluación con la finalidad de identificar las características aportadas en cada uno. Se utilizan esos términos debido a que a la clasificación de la evaluación los autores les llaman modelo, tipología. A continuación se presenta un modelo de evaluación propuesto por Rodríguez Diéguez. (1986:199; adaptación)

(Figura 2)

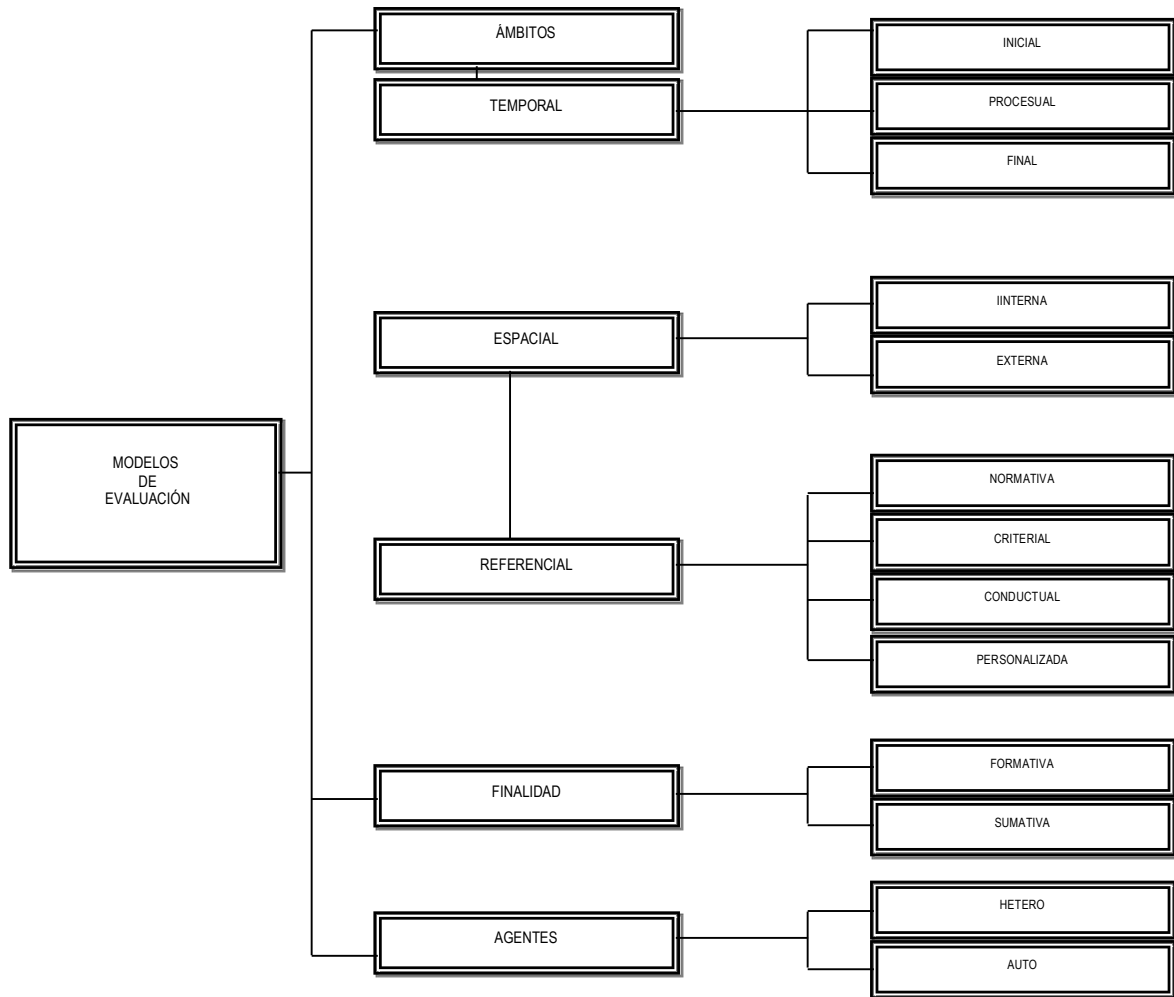


Rodríguez Diéguez. (1986:199; adaptación)

El profesor Rosales (1984:18) hace también una clasificación de la evaluación y presenta el siguiente modelo, con seis aspectos básicos y a su vez los que incluyen cada uno de ellos.

MODELOS DE EVALUACIÓN

(Figura 3)

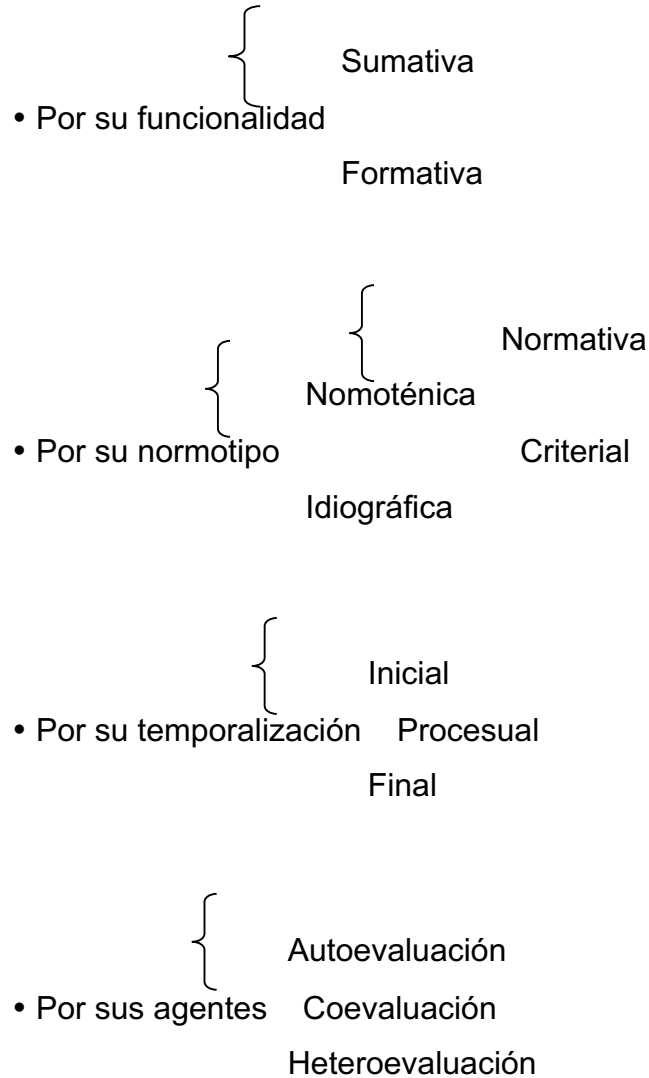


Rosales (1984:18)

Por otro lado, durante la investigación se encontró una tipología de la evaluación. Aunque no anuncia el autor, es conveniente señalar que aparece en la Enciclopedia de Pedagogía (2002:620).

TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

(Cuadro 3)



En los tres esquemas se aprecia una clasificación de la evaluación, iniciamos con Diéguez quien hace una separación de la evaluación perteneciente por un lado, al *ámbito espacio temporal* que abarca la evaluación *interna, externa, inicial, formativa y sumativa*; por el otro lado, segmenta la evaluación *normotipo* que contiene lo correspondiente a la evaluación *con referencia a la norma, con referencia al criterio, con referencia a la conducta y con referencia a la personalización*.

Rosales enumera su modelo de evaluación en cinco dimensiones la primera la corresponde al *ámbito temporal* la cual incluye las evaluaciones *inicial, procesual y final*; la segunda es la *temporal* que abarca las evaluaciones *interna y externas*; una más es la *referencial* que contempla, al igual que Diéguez, *la normativa, la criterial, la conductual y la personalizada*. Otro aspecto es su *funcionalidad*, que encierra la *formativa y sumativa*. Y por último circunscribe los *agentes* refiriéndose a *heteroevaluación y autoevaluación*.

La última tipología abarca cuatro aspectos de evaluación que son: por su *funcionalidad* que contempla *la sumativa y formativa*; por su *normotipo* incluye la *nomotética (normativa y criterial)* e *ideográfica*; una más es por su temporalización que comprende *la inicial, procesual y final*. La última es por sus *agentes* que abarca la *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.

Como se puede apreciar existe una gran similitud en los tres modelos de evaluación. Un rasgo común entre los tres es que incluyen el ámbito temporal mientras Rosales y la clasificación tipológica que no tiene autor hacen referencia a las evaluaciones inicial, procesual y final; Diéguez quien lo llama espacio temporal ubica la evaluación inicial formativa y sumativa y agrega la interna y externa; estas dos últimas Rosales la llama temporal; el último modelo no lo contempla, de manera explícita. Aunque incluye a heteroevaluación.

Otro aspecto que abarcan Diéguez y Rosales es el llamado con referencia al criterio, a la norma, la conductual y la personalizada; la clasificación tipológica la llama por su normotipo. Y solo contempla a la norma y al criterio.

Rosales y la tipología de la evaluación coinciden en el rubro de agentes ambas abarcan la autoevaluación y heteroevaluación. La tipología incluye la coevaluación. Diéguez no lo retoma.

Una autor más es Casanova (1992) quien defiende el por qué sistematizar y diferenciar los diversos tipos de evaluación, con la finalidad de utilizarla adecuadamente en las distintas situaciones. Su clasificación la fundamenta en una serie de criterios al igual que Rosales y la clasificación tipológica que comprende en la *finalidad o función las evaluaciones formativa y sumativa; la extensión* que no contemplan los otros autores abarca *la global y la parcial*; Una más son los *agentes evaluadores* que para Casanova son la *interna* que encierra la *autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación*; así como la *externa*. Y este último autor agrega que por su *momento de aplicación* se dividen en inicial, procesual y final.

Casanova (1992:41) presenta su modelo de la siguiente manera

(Cuadro 4)

Por su finalidad o función	Formativa	
	Sumativa	
Por su extensión	Global	
	Parcial	
Por sus agentes	Interna	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación
	Externa	
Por su momento de aplicación	Inicial	
	Procesual final	

Casanova (1992:41)

Al identificar las semejanza es pertinente aclarar en qué consiste cada una de los aspectos que consideran las propuestas evaluativas, que se van perfilando más a los procesos de enseñanza- aprendizaje. Y así poder delimitar las correspondientes al objeto de estudio de la presente investigación titulado La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum de la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Casanova (1992:41) hace un comentario de gran interés, que se retoma con la finalidad de justificar los aspectos que se abarcarán como punto de análisis. El autor expresa que con su modelo desea dejar constancia del concepto relativo a los puntos pertenecientes a la evaluación, e introducir unas reflexiones que estima pertinentes, al menos por el carácter didáctico, para un aprendizaje significativo a través de un posicionamiento crítico del lector ante ellas; constituye ese proceder, bajo su punto de vista, un buen ejercicio de construcción de conocimiento.

Contemplar su comentario, es una manera de fundamentar que los modelos señalados se pueden utilizar para contemplar la evaluación de los aprendizajes, como una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto esencial del presente objeto de estudio.

A continuación se retoman elementos de los modelos señalados sobre las características de la evaluación de los aprendizajes, que son los que dan sustento teórico al estudio en cuestión.

Entre las diversas opciones, según autores que se pueden comentar de las diferentes tipologías evaluativas, se seleccionan los tipos que se consideran imprescindibles para la mejor consecución de los logros educativos.

A continuación se describen los que parecen más interesantes con la finalidad de comprender el sentido de cada uno, de modo que, según los momentos y circunstancias, sea posible seleccionar el más adecuado.

La evaluación por funcionalidad

Esta clasificación de la evaluación Casanova (1992:41) la concibe por su funcionalidad o función, Diéguez la ubica en el ámbito espacio-temporal y Rosales la inserta en la finalidad de la evaluación. Independientemente el título que se le asigne el propósito es el mismo para los tres autores, responder a la interrogante

¿Para qué evaluar? Dentro de esta clasificación el común denominador de los autores son la evaluación formativa y sumativa.

Curiosamente de los autores ninguno aclara en que consiste directamente la dimensión identificada. Por ello se puede concebir la **funcionalidad** como una fase del proceso evaluativo que va a servir para identificar el aprovechamiento, fortalezas y debilidades de los estudiantes en momentos específicos y tomar decisiones pertinentes respecto al desarrollo del aprendizaje de los estudiante y los objetivos establecidos en el programa de estudio.

A) La evaluación formativa

La evaluación formativa se dice que es la que evalúa procesos, se incorpora a los mismos desde su comienzo y, a través de los datos que va ofreciendo, permite regularlos mediante decisiones inmediatas. Resulta fundamentalmente en la enseñanza-aprendizaje pues favorece los ajuste de la enseñanza al modo de aprender de cada alumno. Es decir, la evaluación formativa se obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorarlo y dirigirlo por una serie de pasos de retroalimentación constante. Otros autores la consideran como procesual, más adelante se especificará.

La evaluación formativa se cataloga como una actividad que trata de identificar el desarrollo o evolución del alumno dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje. No pretende calificar al estudiante, sino más bien reflejar sus aciertos, debilidades o errores para corregirse de manera oportuna. Este tipo de evaluación le muestra al profesor la situación del grupo y de los alumnos para tomar decisiones si debe reforzar o continuar con el proceso.

El momento de la evaluación formativa se da en el hecho educativo en diversas fases, puede ser al terminar un tema, una unidad, un bloque, un capítulo u otros.

Según Chadwick y Rivera (1991) el propósito de la evaluación formativa es "formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción".

Blanco Prieto (1990) subraya que la evaluación formativa debe dirigirse "no sólo hacia los elementos del programa, sino también a la metodología empleada, a los documentos que se manejen, al grado de motivación de los estudiantes, a las relaciones internas entre ellos y con el profesor, a las relaciones con la familia, a las sesiones informativas, a la dinámica de los grupos, a los apoyos recibidos, etc." Por tanto, es una interacción continua.

Como se puede apreciar la evaluación formativa también tiene propósitos para catalogarse como tal Baird (1977) mencionan cuatro propósitos, se anotan textualmente los siguientes:

1. Determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado.
2. Proveer de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecer sugerencias sobre actividades de aprendizaje.
3. Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas.
4. identificar habilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos) lo cual permite remediarlas y así mejorara dichas situaciones.

La evaluación formativa, para considerarse como tal tiene ciertas característica de manera literal se inscriben las que enuncia López Calva (2000: 113):

1. Debe abarcar un período breve.
2. Debe descartar lo que ya se ha dominado y lo que aún no se domina.
3. Debe incluir todos los aspectos del nuevo tema.
4. En ella, no basta que se localicen los puntos débiles del alumno; también es necesario que indique cómo puede corregirlos (el profesor debe señalar bibliografías o ejercicios adicionales para cada uno de los aspectos que fueron realizados).
5. No requiere necesariamente de contactos personales profesor-alumno; por tanto, pueden diseñarse instrumentos de autoevaluación para que el mismo alumno verifique cuáles son sus deficiencias.
6. En ella, nunca debe calificarse un ejercicio formativo ni promediar o afectar de alguna manera la calificación final, pues el interés del alumno se dirigirá forzosamente hacia esa calificación; lo importante es que se localicen errores para corregirlos.

Este tipo de evaluación también fomenta la metacognición, ya que el alumno puede darse cuenta de aspectos relacionados con su propio aprendizaje, como reconocer las fallas para aprender, qué sabe y qué le falta por aprender, cómo está aprendiendo, qué se le hace más fácil, y más . Además, la metacognición puede extenderse hasta los resultados del aprendizaje, como entender para qué le sirve un determinado conocimiento o cómo se relaciona un conocimiento con otro. Por ejemplo, después de cada actividad de aprendizaje en una clase determinada , los estudiantes pueden responder un examen por medio de la reflexionen acerca de los conceptos que aprendieron, cuáles no entendieron y qué deben hacer para mejorar los aprendizajes no logrados

Generalmente se utilizan técnicas o instrumentos para corroborar el avance o debilidades de los estudiantes. Estas pueden ser pruebas, exposiciones orales , escritos, la observaciones sistemáticas, preguntas manejada por el profesor al final de cada sesión de clase. y más. Esto puede servir para permitir el conocimiento y la valoración del trabajo de los alumnos y el grado de consecución de los objetivos previstos.

En conclusión, la evaluación formativa está orientada a la evaluación de los objetivos de aprendizaje en lugar de comparar a un alumno con los otros estudiantes. Esto permite saber si el alumno tiene algún problema o está fallando en algo durante el proceso; debe servir para identificar dónde se encuentran deficiencias en el aprendizaje, con el fin de utilizar la información para elaborar actividades de enseñanza diferentes y lograr así el aprendizaje propuesto. Entonces, se puede decir que es útil para reconducir la enseñanza. En el aula, este tipo de evaluación la hace el profesor continuamente, por lo general después de pequeñas cantidades de instrucción.

B) Evaluación sumativa

Dentro de la tipología de la evaluación por su funcionalidad se encuentra la evaluación sumativa. Esta valora productos terminados, por lo que sirve para decidir si éstos se ajustan a lo previsto o no. Ya no es posible rehacer el proceso y solamente permite tomar decisiones a medio y largo plazo, modificando los elementos necesarios. Es útil para tomar decisiones en los sistemas educativos, en programas, en elaboración de materiales didácticos, en la práctica docente y otros. En los procesos de aprendizaje se aplicará cuando finalice la etapa educativa y sea preciso valorar al alumno para decidir su continuidad (educativa o laboral) según los avances realizados.

Se considera como evaluación sumativa la valoración que se tiene al terminar una etapa, un ciclo educativo o bien una unidad de programación, unidad didáctica o un crédito con el fin de constatar globalmente la consecución de las capacidades, de los objetivos terminales, los objetivos de ciclo y los objetivos didácticos.

Entonces este tipo de evaluación se puede entender como la acción que se realiza al término de un proceso para identificar los resultados; su finalidad es corroborar hasta dónde se lograron los objetivos preestablecidos de un curso; además sirve para estimar y juzgar el aprendizaje de los estudiantes. Esto se observa después de que el proceso de enseñanza –aprendizaje ha finalizado. Es decir la evaluación sumativa trata de medir los resultados obtenidos al final del proceso educativo.

López Calva (2000:115) indica que la principal finalidad de la evaluación sumativa es medir resultados como los siguientes:

1. Para calificar, traduce (en símbolo o término convencional) el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos.
2. Certifica qué habilidad o conocimiento posee cada alumno, lo cual es imprescindible para que siga adelante en sus estudios o para que desempeñe un determinado trabajo.
3. determina la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares.

La evaluación sumativa al final de un módulo o curso puede utilizarse para acreditar o certificar un aprendizaje. Blanco Prieto (1990) indica que no es el examen final, aunque no lo excluye, sino el resultado de globalizar la evaluación continua que se ha ido haciendo durante el proceso. Este tipo de evaluación informa sobre los resultados obtenidos, para conocer la situación del alumno al finalizar la unidad. Lo importante es ver si se cubrieron las necesidades iniciales. En caso de que no se hayan cubierto, el siguiente paso sería ver las causas que intrínsecamente influyeron (como falta de colaboración del alumno) o extrínseca (como inadecuación de una actividad o recurso).

Baird (1997) menciona cuatro propósitos de la evaluación sumativa:

1. Determinar el grado de los estudiantes y elaborara un reporte de su desempeño.
2. constituirse en una base para revisiones subsecuentes o rediseño de un curso o programa.
3. Predecir el probable desempeño de los estudiantes en cursos subsecuentes.
4. Determinar la efectividad de programas o cursos.

En conclusión la evaluación sumativa se lleva acabo para valorar el producto obtenido del todo el proceso; esta dirigida a conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, los cuales deben estar

ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores. Por tanto, los reactivos deben evaluar tanto la competencia del alumno en cuanto a conocimientos específicos, como las habilidades de pensamiento y los procedimientos requeridos para responder las preguntas o los problemas que se le formulen.

La evaluación por su normotipo

Rodríguez Diéguez (1986:199) la titula como Normotipo y Rosales (1984:18) este tipo de evaluación la ubica en la dimensión referencial, ambos, independientemente del rubro en que lo ubiquen hacen referencia a la evaluación normativa, criterial, conductual y personalizada.

A) La evaluación normativa

La evaluación nomotética es la que toma referentes externos al sujeto para evaluar sus aprendizajes o desarrollo. El referente externo puede ser el nivel del grupo donde el alumno se encuentra escolarizado, en cuyo caso la evaluación se denomina **Normativa o Estándar**. Su aplicación se supone valorar los avances de una persona en función de lo que avanzan las demás. No suele resultar apropiada, pues no existe un criterios válido y objetivo que indique si ese alumno está consiguiendo lo que puede más o menos, ni lo que se le exige desde el sistema, ya que puede variar según el nivel general.

Cardona (1994) ve a la evaluación normativa como un modelo de carácter comparativo y relativista cuya función evaluativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progreso de los alumnos, al estar condicionado a la media del grupo.

B) Evaluación criterial

Este tipo de evaluación se encuentra inserta en la evaluación por su normotipo, Rodríguez Diéguez también la contempla en esta clasificación y Rosales la coloca en la evaluación referencial.

La evaluación criterial es cuando el referente externo es un criterio objetivable de aprendizaje; ofrece garantías de conocimiento y objetividad en la evaluación. Es decir se marcan unos criterios que servirán para indicar el proceso de aprendizaje paso a paso y saber con precisión dónde se encuentra el alumno en cada momento. Los criterios pueden ser similares para todo el grupo, aunque pueden personalizarse para cada alumno, según sus posibilidades personales.

Cardona Andujar (1994:49) identifica la evaluación criterial como un modelo de carácter comparativo “cuya función valoradora se fundamenta en la armonía entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos, que contribuyen al criterio”.

Rodríguez Diéguez (1986:196) externa: “la necesidad de una actuación individualizadora en los procesos de enseñanza, la consecución del criterio, o de la conducta de él derivada, supone situaciones diferenciales para cada alumno, en función de su nivel inicial, sus intereses, sus aptitudes...” a lo que también se le podría llamar un modelo de diseño de evaluación con referencia personalizada.

La evaluación por su temporalización

En este apartado se profundizará debido a que es un eje fundamental para el trabajo de investigación, además es un tema con una amplia bibliografía que sirve como elemento de análisis.

Las evaluaciones inicial o diagnóstica, formativa o procesual y final o sumativa, no son diferentes tipos de evaluación sino que se refieren a los momentos en que son evaluados los aprendizajes de los estudiantes, cada momento tiene distintos objetivos. Pueden identificarse con la interrogante **¿Cuándo evaluar?**. Generalmente es la actividad que el docente realiza al inicio, durante el proceso o al final de un tema, unidad, bloque o curso. Rosales (1984:18) la cataloga como el ámbito temporal que incluye la evaluación inicial (en función diagnóstica), la procesual o continua (en función formativa) y la evaluación final (con un carácter

sumativo). Rodríguez Diéguez (1986:199) la contempla en el ámbito espacio-temporal, donde incluyen las llamadas evaluación inicial, formativa y sumativa, agregando las evaluaciones interna y externa. Casanova (1992:41) las ubica por su momento de aplicación y la llama inicial, procesual y final, al igual que Rosales.

A) Evaluación inicial

La evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de una actividad, del trabajo de una unidad didáctica. También es inicial cuando el alumno llega al centro escolar y se toman sus datos personales de todo tipo. Estos serán útiles para orientar el proceso de intervención del docente, en el aula y en el centro.

En cualquier caso, la evaluación inicial tiene sentido cuando comienza un proceso, pues enfoca la actuación posterior del alumnado.

Casanova (1992:41) indica que la evaluación inicial es la que se realiza al comenzar cualquier proceso didáctico organizativo, necesaria para individualizar la educación y es conveniente que proceda toda acción formativa.

La evaluación inicial también se le llama diagnóstica o viceversa , porque como se ha señalado se realiza al inicio del proceso, puede servir a los docentes para verificar si los estudiantes están aptos para iniciar un tema, actividad, unidad o curso, identificando los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que el alumno posee.

Tejada (1999) manifiesta que la evaluación diagnóstica o inicial “tiene como finalidad lograr un conocimiento inicial del alumno, con el objeto de colaborar en la mejora de su aprendizaje o acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses”. Es decir, este tipo de evaluación sirve para identificar los conocimientos o ideas previos de los alumnos con respecto a un tema, unidad o curso y a partir de ahí ajustar las estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje deseado de los alumnos.

Una de las aportaciones que al parecer son más concretas y claras corresponde a la de Blázquez y Lucero (2002:308) retomado por Medina aclaran que la evaluación diagnóstica, contempla tres aspectos importantes que son su momento, funciones y objetivos.

En el caso de la evaluación Diagnóstica su momento es inicial; la función es informarse de los conocimientos y conocer las capacidades de los alumnos. Los objetivos son: conocer el punto de partida del alumno; facilitar el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje y diseñar nuevos aprendizajes. Se afirma ser más claras y concretas porque se distingue claramente su momento, función y objetivos, aspectos que otros autores no lo enfatizan.

Por otro lado, López Calva (2000: 112) anota “el propósito de la evaluación diagnóstica es tomar las decisiones pertinentes para hacer más variable o eficaz el hecho educativo”.

También especifica que la evaluación diagnóstica es útil para lo siguiente:

1. Detecta las carencias del grupo y la necesidad de desarrollar programas correctivos, señala prerrequisitos, efectúa un repaso previo y unifica conceptos.
2. Con objeto de no perder tiempo ni aburrirlos con repeticiones, descubre algún objetivo que ya haya(n) logrado uno o varios alumnos para avanzar y profundizar más.
3. Revela los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el fin de que pueda obtener mayor provecho de ellos.
4. Detecta puntos confusos para solucionarlos o para impedir aislamientos en el aprendizaje.

Según Chadwick y Rivera (1991), la evaluación diagnóstica cumple con dos finalidades:

1. Ofrece información sobre los conocimientos del alumno, de tal manera que pueda iniciar en el momento más adecuado de la secuencia de instrucción.
2. Ofrece información sobre las deficiencias en el logro de uno o más aprendizajes, y sus causas.

Se puede decir que la evaluación diagnóstica es una práctica que se lleva a cabo en forma cotidiana por los profesores, como se ha venido indicando sobre todo al inicio de un ciclo escolar. De acuerdo con Belmonte (1998:26) durante la evaluación diagnóstica “reconocemos la diversidad del aula en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de nuestros alumnos; formulamos las diversidades y necesidades educativas detectadas y las ponemos en conocimiento de otros profesionales si fuera necesario adaptamos el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y / o compensarlas”.

Como se puede apreciar la evaluación inicial no sólo se efectúa al principio del ciclo escolar, sino que se debe realizar en diferentes momentos siempre que se inicie una etapa educativa, como puede ser el principio de cada tema, el inicio de la sesión de clase, del día, de un bloque de conocimientos o más.

La evaluación diagnóstica o inicial puede llevarse a cabo de muchas maneras, los instrumentos preferibles por utilizar son básicamente pruebas objetivas estructuradas, las cuales exploran y reconocen la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo; observaciones de los estudiantes, de la entrevista con otros profesores, con los padres o la familia del estudiante y con sus compañeros, u otros.

B) Evaluación formativa

Este tipo de evaluación también es conocida como evaluación continua o procesual, se caracteriza porque tiene lugar a lo largo del proceso de aprendizaje o del funcionamiento de un programa o de un centro, según los casos. Se identificaría como evaluación continua debido a que se lleva acabo de modo permanente.

La evaluación formativa pretende modificar o perfeccionar durante el mismo proceso a evaluar, todo lo que no se ajuste al plan establecido o diste de las metas fijadas.

Sin embargo Blázquez y Lucero (2002) retomado por Medina hacen una aclaración entre la evaluación formativa, procesual y continua. Esclarecen que la evaluación procesual está íntimamente relacionada con las evaluaciones formativa y continua. En un sentido amplio, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; necesita por un lado la supervisión constante del aprendizaje del alumno y por otro la modificación didáctica, favoreciendo las diversas condiciones de aprendizaje de cada momento educativo. También agregan que una evaluación continua no siempre es procesual, ni formativa porque la valoración se realiza a partir de los procesos internos y propios del aprendizaje de cada alumno. Es decir, dependiendo del aprendizaje de cada estudiante serán los juicios que se emitan de él, en los diversas fases del proceso.

En un sentido más restringido los autores indican que la característica más distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas.

Lo anterior se puede interpretar que la evaluación procesual dependerá de los procesos internos del estudiante y los estilos o formas de aprender, que den cabida a nuevos aprendizajes en el proceso educativo. Se permite apreciar que el enfoque de los autores contempla elementos de la teorías cognitivas y constructivistas.

Porque pretenden no sólo que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades y actitudes a partir de sus experiencias previas y a su vez amplíen la capacidad de aprender a aprender dependiendo de sus propias capacidades cognitivas, sociales, académicas y más.

Por último, Blázquez y Lucero (2002) retomado por Medina, especifican que la evaluación procesual puede ser sin embargo inicial, progresiva o final, según el momento en que evaluemos los procesos, conocimientos y estrategias de aprendizaje que requiere la asimilación de unos contenidos o el desarrollo de una capacidad.

Con lo manifestado por los autores se aclara que la evaluación procesual se percibe en todo momento de la evaluación , pues en cada uno de ellos hay un proceso ya sea en la inicial, la formativa o final. La evaluación procesual es aquella que se da durante el desarrollo de cada una de esos momentos con las características propias de cada.

Por otro lado, la evaluación formativa recaba información de manera permanente favoreciendo los ajustes necesarios a partir de las dificultades o logros que va teniendo el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Si se comprueba el avance previsto , se continua los planeado; si por el contrario, se presentan dificultades se tienen que tomar las decisiones pertinentes para mejorar los procesos. Por tales razones su funcionalidad es formativa. Es decir, la evaluación formativa se obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorarlo y dirigirlo por una serie de pasos de retroalimentación constante.

El propósito de la evaluación formativa de acuerdo con Chadwick y Rivera (1991) es "formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción".

Baird (1977) mencionan cuatro propósitos de la evaluación formativa:

1. Determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado.
2. Proveer de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecer sugerencias sobre actividades de aprendizaje.
3. Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas.
4. Identificar debilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos), lo cual permite al profesor remediadas y así mejorar dichas situaciones.

Por otro lado, Blanco Prieto (1990) amplía la función de la evaluación formativa, subraya que este tipo de evaluación debe dirigirse "no sólo hacia los elementos del programa, sino también a la metodología empleada, a los documentos que se manejen, al grado de motivación de los estudiantes, a las relaciones internas entre ellos y con el profesor, a las relaciones con la familia, a las sesiones informativas, a la dinámica de los grupos, a los apoyos recibidos, etc." Por tanto, es una interacción continua.

Blázquez y Lucero (2002: 308) retomado por Medina aclaran que la evaluación formativa contemplan tres aspectos importantes que son sus momentos, funciones y objetivos.

La evaluación Formativa su momento es continuo; sus funciones son: seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos; constatar el proceso de aprendizaje; modificar estrategias a lo largo del proceso. Sus objetivos son: observar los procesos de aprendizaje; ofrecer el apoyo pedagógico oportuno en cada momento del proceso.

La evaluación formativa también le sirve al alumnos para darse cuenta de los aspectos relacionados con su propio aprendizaje reconocer su alcances, sus conocimientos, las fallas para aprender, cómo está aprendiendo, qué se le hace más fácil, o sea todo aquello que tenga que ver con su proceso de aprendizaje. Esto sirve para fomentar lo que se conoce como metacognición, porque puede extenderse hasta los resultados del aprendizaje, como entender para qué le sirve un determinado conocimiento o cómo se relaciona un conocimiento con otro.

Entre los instrumentos o técnicas para obtener información sobre la evaluación formativa los estudiantes contesten exámenes donde reflexionen acerca de los conceptos que aprendieron, cuáles no entendieron y qué deben hacer para mejorar los aprendizajes no logrados; o bien aplicar un examen rápido después de enseñar dos o tres temas; también llevarse a cabo técnicas de preguntas o de interrogatorio manejadas por el profesor al final de cada sesión de clase. A través de la observación formal haciendo registros de los logros y dificultades de los alumnos; por medio de Bitácoras al finalizar una clase o tema, organizadas en un expediente y que sean los propios alumnos quienes se hagan responsables de ellos. Las exposiciones por parte de los alumnos ayudarían a identificar aparte de los conocimientos adquiridos, ciertas habilidades y actitudes que se deberán favorecer en las diversas materias. Estas sólo son ejemplos de las técnicas o instrumentos que sirven para llevar a cabo la evaluación formativa después de cierta cantidad de instrucción, en cada idea o habilidad de pensamiento.

En conclusión, La evaluación formativa debe servir para identificar dónde se encuentran deficiencias en el aprendizaje, con el fin de utilizar la información para elaborar actividades de enseñanza diferentes y lograr así el aprendizaje propuesto. Se deduce que la evaluación formativa tiene como finalidad el perfeccionamiento del proceso, a su vez es útil para reconducir la enseñanza.

C) Evaluación final o sumativa

La evaluación final, está catalogada por el momento en que se aplica, se realiza al término de un proceso para valorar los resultados obtenidos. Cuando este proceso no va a continuar, su funcionalidad será sumativa, al suponer la evaluación última por la que se accede o no al rubro, en lo que se refiere a situaciones de aprendizaje. Sin embargo cuando es la evaluación final de una unidad didáctica o de la enseñanza de un bimestre, trimestre o semestre su funcionalidad debe ser formativa al utilizarse para adecuar el camino que sigue, corrigiendo lo que no ha funcionado y reforzando todo lo positivo. Generalmente es una evaluación que se debería realizar en conjunción con los estudiante y los otros profesores para identificar realmente las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Blázquez y Lucero (2002: 308) retomado por Medina mencionan que la evaluación sumativa tiene como objetivo el control de los resultados del aprendizaje. Permite identificar si se han conseguido o no y hasta qué punto las intenciones educativas previstas. Se le llama final cuando controlan la calidad del producto final y no se tiene la oportunidad de intervenir a lo largo del proceso, ni por ello permite modificarlo, aunque si permite emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. La toma de decisiones se orienta a la certificación y / o promoción.

Estos mismos autores aclaran que la evaluación sumativa contemplan tres aspectos importantes que son sus momentos, funciones y objetivos.

La evaluación sumativa su momento es final. Sus funciones son: corroborar el grado en que el alumno alcanzó los objetivos previstos y constatar la consecución de los objetivos. Sus objetivos son: comprobar en qué medida se han alcanzado las metas educativas y valorar los resultados del aprendizaje.

Por otro lado López Calva (2000:115) mira a la evaluación sumativa como la acción que se realiza al término de un proceso para aquilatar los resultados; su funcionalidad es constatar si los objetivos planeados para el curso o para la unidad fueron logrados; también sirve para designar la forma con la cual se mide y se juzga el aprendizaje a fin de justificarlo.

Este tipo de evaluación al igual que la inicial y formativa, la sumativa también tiene finalidades específicas para medir resultados, como las que señala López Calva (2000: 115):

1. Para calificar, se traduce (en un símbolo o término convencional) el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos.
2. Certifica qué habilidad o conocimientos posee cada alumno, lo cual es imprescindible para que siga adelante en sus estudios o para que desempeñe un determinado trabajo.
3. Determina la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares.

La evaluación sumativa al final de un módulo o curso puede utilizarse para acreditar o certificar un aprendizaje. Blanco Prieto (1990) indica que no es el examen final, aunque no lo excluye, sino el resultado de globalizar la evaluación continua que se ha ido haciendo durante el proceso.

La evaluación sumativa informa sobre los resultados obtenidos, para conocer la situación del alumno al finalizar la unidad. Lo importante es ver si se cubrieron las necesidades iniciales. En caso de que no se hayan cubierto, el siguiente paso sería ver las causas del por qué ya que pueden ser intrínsecas (como falta de colaboración del alumno) o extrínsecas (como inadecuación de una actividad o recurso).

Por otro lado, Baird (1997) menciona cuatro propósitos de la evaluación sumativa:

5. Determinar el grado de los estudiantes y elaborar un reporte de su desempeño.
6. Constituirse en una base para revisiones subsecuentes o rediseño de un curso o programa.
7. Predecir el probable desempeño de los estudiantes en cursos subsecuentes.
8. Determinar la efectividad de programas o cursos.

Los instrumentos o técnicas preferible son pruebas objetivas al incluir una muestra del total de los objetivos, los reactivos deben evaluar tanto la competencia del alumno en cuanto a conocimientos específicos, como las habilidades de pensamiento y los procedimientos requeridos para responder las preguntas o los problemas que se le formulen; trabajos finales, exposiciones, observación , entrevista, autoevaluación, entre otras

En conclusión, como se puede apreciar, evaluación sumativa está dirigida a conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores. Se preocupa por identificar hasta dónde se lograron los objetivos de aprendizaje. Mientras la evaluación final se refiere a la conclusión del ciclo planeado para comparara o medir los resultados, además de que esta última sirve para certificar o promover al alumno.

La evaluación por sus agentes

Esta clasificación de la evaluación Casanova, la titula por los agentes evaluadores que incluye la externa y la interna, en ésta última incluye la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Rosales la nomina por sus agentes sólo identifica la heteroevaluación y la autoevaluación. Y Rodríguez Diéguez la ubica en el ámbito

espacio-temporal y circunscribe únicamente las evaluaciones interna y externa. Independientemente del título asignado por los diversos autores cuando se hace específica a los agentes de la evaluación se refiere a las cuestiones como **¿Quién va a evaluar?** o **¿Quién evalúa?**.

A) La evaluación externa y evaluación interna

Para llevarse a cabo **la evaluación externa** se requiere de un sujeto evaluado y de un agente evaluador como instancias distintas. Generalmente el agente evaluador no pertenece al lugar, grupo o institución donde se llevará a cabo la evaluación o bien está fuera del proceso evaluado. Su función es recabar datos o información a través de observaciones, registros, entrevistas, encuestas, cuestionarios, y más. Para analiza e interpretarlos y emitir juicios de valor con respecto al sujeto evaluado. El objetivo de esta evaluación es la actividad que ejecuta el docente o el experto en evaluación sobre un objeto determinado a evaluar, sin que se encuentren directamente en el proceso evaluativo.

O como afirma Escudero (1979:134) retomado por Cardona (1994:73) “Hablaríamos de evaluación externa en aquellos casos en que el docente, o bien en su caso el experto en evaluación, utilizando un conjunto de técnicas, trata de evaluar la consecución de ciertos objetivos programados... El sujeto evaluado está fuera del proceso evaluado y trata de objetivarlo de alguna manera para emitir un juicio sobre aquél”. La evaluación externa también recibe el nombre de Heteroevaluación

La evaluación interna Es aquella en donde el sujeto evaluado y el agente evaluador pertenecen al mismo proceso. Para algunos autores la consideran como sinónimo de autoevaluación, sin embargo ésta se tratará desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje más adelante.

Escudero (1934:134) retomado por Cardona (1994:73) aclara. “Habláramos de evaluación interna en aquellos casos en que el propio sujeto del proceso evaluado, el alumno, quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos”.

García–Casarrubios y otros (1989:162) a esos tipos de evaluación las llaman autoevaluación y heteroevaluación, y especifican “al situarnos frente a la compleja tarea de evaluar un centro educativo, se ha de tener presente que, según sean los principio conceptuales y metodológicos en los que se asiente la evaluación, variará no sólo el propio diseño de evaluación sino también la valoración de los datos obtenidos”. Lo que al parecer quieren hacer notar es lo positivo de la valoración en los centros escolares y aplicar los modelos epistemológicos de la didáctica en función del ámbito espacial del agente que valora, es a lo que ellos llaman auto y heteroevaluación.

Las evaluaciones interna y externa se utilizan comúnmente para hacer referencia a aquellos juicios valorativos que se realizan en los centros educativos, en las academias, en las aulas, por señalar algunos.

Por otro lado las evaluaciones más comunes para hacer referencia a los agentes en el proceso didáctico corresponden, a la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación. A continuación se describirán cada uno de ellos.

¿Qué evaluar de los aprendizajes?

Existen una gran cantidad de factores que se manifiestan durante el proceso de evaluación, de los cuales deben extraerse datos o información para poder realizar una interpretación y un juicio de los aprendizajes de los estudiantes. Primero se consideran aspectos comprendidos en el nivel de competencia curricular, como los conocimientos semánticos o conceptuales; posteriormente, las habilidades de pensamiento fundamentales para darles tratamiento a los saberes relacionados con

los contenidos de las diferentes áreas del currículum, como la capacidad de síntesis, el nivel de razonamiento lógico, la capacidad de juicio, la habilidad para observar o relacionar, para comprender la lectura, entre otras. Por último, también existen factores que determinan el contexto escolar y que se desarrollan por medio del currículum formal y el oculto, el cual hay que hacer visible para evaluar los resultados, con esto se hace referencia específicamente a las actitudes y valores.

Con base en lo anterior se puede distinguir, lo que se va a evaluar de los aprendizajes de los estudiantes son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en el proceso de aprendizaje.

A) Contenidos conceptuales o semánticos

En línea con las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje, la Comisión de la UNESCO (1996, 96) en su informe sobre la educación en el siglo XXI ha considerado el *aprender a conocer*, como uno de los cuatro pilares de la educación del futuro. Por eso reclama una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y uso de los conocimientos, considerando que esas son «las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo».

Por otro lado las propuestas curriculares que desarrollan el currículum a partir de la LOGSE plasman una división de los contenidos clasificados en categorías en las que los *conceptos, hechos y principios* suponen sólo una de dichas categorías, junto a los contenidos de ámbito procedimental y actitudinal. Contenidos que favorecen una formación integral. Por tal razón actualmente los diversos currícula, sobre todo en el nivel superior contemplan esas propuestas internacional.

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, deben ser evaluados de manera diferentes bajo esa perspectiva de formación integral. Actualmente evaluar los conocimientos , es considerar los aspectos cualitativos estableciendo criterios para ellos. Blázquez y otros (1988) aclaran que para evaluar los conceptos

se requiere de un proceso de cambio y mejora que debe ser “*continuo; basado en criterios* formalmente establecidos; *individualizado*, para atender la diversidad respecto de la capacidad de asimilación de cada alumno; *integral*, pues ha de considerar el desarrollo de las diversas capacidades en cada estudiante; *integrado*, como parte del conjunto de actividades de contenido plural que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, *participativo y democrático*.”

De acuerdo con Pozo (en Coll 1992:25), **los contenidos conceptuales** son los “hechos, datos y conceptos”, como lista de nombres, fechas y hechos. La enseñanza de estos contenidos ha ido haciéndose más compleja y diversa con el fin de evitar la memorización. Aunque, de acuerdo con el mismo autor los hechos y los datos casi siempre se aprenden de modo memorístico; en cambio “la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo que requiere de una actitud más activa respecto del propio aprendizaje”. Algunos ejemplos de hechos o datos que no se necesitan comprender y que se aprenden más bien de modo reproductivo son: números de teléfono, los estados de la República Mexicana, la tabla de los elementos químicos, un listado de hechos históricos, entre otros. Lo que se logra con este tipo de aprendizaje es la mecanización y la reproducción de lo aprendido.

Sin embargo, este aprendizaje no es suficiente para la adquisición de conceptos. Un concepto se adquiere cuando se es capaz de dotar de significado a un material o a una información que se presenta, Coll (1992:26). Lo contempla como “traducir algo a las propias palabras” La comprensión de los conceptos permite tener una representación propia de la realidad, como el concepto de lealtad, el concepto de área, el concepto de altitud o el concepto de condensación. Con frecuencia, aparecen asociados los términos *concepto* y *principio*; Coll (1992:26) al respecto aclara que hay una diferencia básica que puede servir para evitar la confusión entre ellos: los principios son más generales y abstractos, mientras que los conceptos son más específicos y están subordinados a los principios.

En particular los contenidos conceptuales tienen una función especial. Bruner manifiesta que los conceptos facilitan y permite lo siguiente:

1. Identificar los objetos que existen en la realidad.
2. Disminuir la complejidad de las cosas evitando, por tanto, la necesidad de aprender constantemente.
3. Ordenar y relacionar tipos de datos o fechas.

Por la gran importancia de los contenidos conceptuales no se puede dejar de enseñar conceptos, al ser parte fundamental de cualquier área del conocimiento, necesariamente se requiere de información para avanzar en otros tipos y niveles de aprendizaje. Por lo tanto Coll (1992:22) agrega para que los datos y los hechos cobren significado, los alumnos deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos. De esta manera seguirá evolucionando en el conocimiento de un concepto

Es decir, los conceptos ayudan a organizar la visión del mundo e incluso realizan la función de predecir situaciones. Lo que hace decir a Pozo (1989) que los conceptos permiten organizar la realidad y poder predecirla. Los conceptos, por consiguiente, permiten reconocer clases de objetos, a los que se atribuyen características similares.

Desde la perspectiva constructivista para (Ausubel, 1978) mencionado por Blázquez expresa, la directriz general que se ha de tener en cuenta para enseñar contenidos conceptuales es que el aprendizaje resulte significativo Para lo cual el primer requisito curiosamente no depende en absoluto del alumno: el contenido debe ser primero potencialmente significativo en sí mismo y para el docente.

Cuando los estudiantes adquieren los conceptos y se apropian de ellos, es decir son significativos para ellos son capaces de hacer razonamientos, interpretaciones personales al respecto y seguir evolucionando en la adquisición de nuevos

conceptos cada vez más complejos, así como los datos y los principios. Es decir en la medida en que cada estudiante “aprehenda” los conocimientos, hechos o principios, podrán adquirir otros y hacer un proceso cíclico del aprendizaje.

Aunque existe según Blázquez y otros (1988) diferencia entre *hechos y conceptos* deriva de sus procesos de aprendizaje. Los principios se adquieren fundamentalmente de modo memorístico y los conceptos (sean principios o conceptos específicos) exigen un aprendizaje significativo, pues su aprendizaje comporta la capacidad de explicarlos de distinto modo y relacionarlos con otros conceptos. Por ello mismo, aprender conceptos es más difícil que aprender hechos o datos, pues como se ha dicho «comprender es psicológicamente más complejo que memorizar».

En el caso de los contenidos conceptuales, estos se pueden evaluar a partir de los diferentes momentos de la evaluación (inicial o diagnóstica, formativa o procesual y sumativa o final) lo interesante para llevar acabo la valoración se requiere de ciertas estrategias didácticas, para diseñar dicho proceso se han focalizado especialmente en las metodologías de enseñanza expositiva, actividad, el diálogo, los valores cooperativos, las técnicas interrogativas, mapas conceptuales actividades que desplacen progresivamente la responsabilidad de la tarea hacia el propio alumno, este es un trabajo autónomo que puede realizarse dentro o fuera del aula, de forma individual o en equipo. De igual forma, las actividades de aprendizaje autónomo y cooperativo deben ir dirigidas, en último término, a que el alumno desarrolle también estrategias de pensamiento con los contenidos curriculares.

Blázquez y otros (1988) para evaluar los conocimientos conceptuales manifiestan que la propuesta más radical en este sentido son las actividades de aprendizaje por descubrimiento. combinadas con la explicación expositiva del profesor (como marco imprescindible para ir estructurando y consolidando las adquisiciones conceptuales de los alumnos), el descubrimiento personal potencia en muchas ocasiones la significatividad de los aprendizajes conceptuales.

Por otro lado Pozo (1992) distingue al menos cinco fases, que el profesor debe minuciosamente estructurar para evaluar y favorecer el aprendizaje fundamentalmente conceptual, pero también procedimental y actitudinal del alumno:

- La elección de una situación-problema de laboratorio o de campo que refleje el fenómeno a estudiar;
- La observación dirigida del mismo;
- La realización de actividades de experimentación;
- Actividades de registro, organización e interpretación de datos; y por último
- La fase de generalización y reflexión.

Desde el punto de vista, la evaluación vendría a ser la manera de establecer el grado de eficacia de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, la evaluación de conceptos ha de cumplir ciertas funciones, entre otras:

1. Comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y en qué grado, y a partir de esta evaluación:
 - a) Evaluar y calificar a los alumnos;
 - b) Evaluar todas las variables que intervienen en el proceso (objetivos, métodos, etc.).
2. Servir de soporte o pretexto para la orientación, motivación y aprendizaje del propio alumno:
 - a) por lo que tiene de refuerzo del mismo aprendizaje, de identificación de los propios errores, de consolidación de lo ya aprendido, etcétera.
 - b) por lo que tiene de condicionante: el esfuerzo del alumno, qué estudia y cómo lo estudia dependerá del tipo de evaluación esperado, y de los resultados de otras evaluaciones anteriores.

En el caso de la evaluación de datos o hechos, al igual que su aprendizaje, Blázquez y otros (1998) mencionan que plantean menos dificultades que la evaluación de la comprensión de conceptos. Así pues, existen dos formas extremas de evaluar los conocimientos de datos o hechos, de diferente dificultad para el alumno: las tareas de evocación o recuperación de una información sin proporcionar indicios que faciliten el recuerdo; y las tareas de reconocimiento de un dato, prestando varias alternativas de respuesta y pidiendo al alumno que marque la correcta, pruebas objetivas y más.

Para concretar este apartado conviene señalar algunas estrategias para evaluar el aprendizaje conceptual. Pozo (1992; 72-77) presenta las siguientes:

- *Definición.* Es una de las técnicas más comunes y consiste en preguntar la definición de un concepto. No siempre proporciona una buena medida de la comprensión, por el peligro que tiene de encubrir la simple memorización a que hemos aludido, por lo que se habrá de valorar más el uso que el alumno hace de sus propias palabras que la mera reproducción literal.
- *Reconocimiento* entre varias posibilidades del significado de un concepto. No es preciso insistir en que resulta más fácil reconocer que evocar.
- *Exposición temática.* Es un paso más que abarca no ya un concepto sino, tal vez, varios relacionados entre sí. Esta técnica induce en el alumno un aprendizaje que requiere relacionar entre sí conceptos de modo significativo. De nuevo es importante valorar la utilización por parte del alumno de sus propias palabras, ejemplos, etc.
- *Clasificación y categorización.* Se trata de identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto. Presenta la ventaja de que se evalúa el aprendizaje mediante la activación de conocimientos y evita el riesgo de la memorización.
- *Aplicación a la solución de problemas.* Se requiere la activación de un concepto aprendido y aplicarlo a la solución de situaciones -problema. Ésta es la evaluación más completa para el aprendizaje de conceptos, ya que

permitiría, como mínimo integrar alguno de los anteriores. Pero sin duda, la evaluación más completa sería aquella que recurriera a diversos criterios o métodos complementarios.

Por último resta mencionar que para enunciar los objetivos de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación, López e Hinojosa (2001:22) mencionan que se pueden utilizar los siguientes verbos para distinguir los contenidos conceptuales: describir, conocer, explicar, relacionar, recordar, analizar, inferir, interpretar, sacar conclusiones, enumerar, resumir, entre otros.

B) Contenidos procedimentales

Desde un enfoque constructivista, el marco general ofrecido al profesorado en los nuevos planteamientos curriculares se basan en otro de los pilares de la educación instituidos en la UNESCO, que es el “saber hacer”. Factor que guía los conocimientos procedimentales. Al referirse a la evaluación de los procedimientos, no sólo se piensa en la evaluación del aprendizaje, o sólo en la evaluación de su enseñanza, sino, en la evaluación de los procesos conjuntos de aprendizaje y enseñanza. En donde ambos son responsables de la construcción del conocimiento partiendo de la diversidad de habilidades, estrategias y técnica que posee cada participante del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera individual.

Según Pozo (en Coll:1992.83) los **contenidos procedimentales** se han conocido como hábitos, habilidades, estrategias, algoritmos, métodos, técnicas entre otras. La definición que estos autores ofrecen es que un **procedimiento** es:

“un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta” (DCB:41, En Coll 1992:84). Por consiguiente, hablar de procedimientos implica el aprendizaje de un “saber hacer” como ya se mencionó; con un propósito claramente definido y que se espera realizar de manera ordenada.

Según Pozo (1989) y otros autores como Anderson, de Vega y Gagné, indican que los conocimientos procedimentales presentan una serie de características reconocidas desde determinados enfoques cognitivos, si se compara con el conocimiento declarativo.

Las características del conocimiento procedimental son las siguientes:

- ◆ Fundamenta la capacidad de operar con la información; se refiere a las acciones implicadas en la ejecución de algo, y su activación supone cambios, transformaciones.
- ◆ Se puede poseer parcialmente, se adquiere gradualmente con la práctica reiterada, se reconocen diferentes fases en su aprendizaje.
- ◆ Resulta difícil de verbalizar cuando se consolida su aprendizaje.
- ◆ Se representa su existencia en la memoria mediante producciones (que especifican la relación entre las condiciones para una acción y dicha acción), los sistemas de producciones, los diagramas de flujo.
- ◆ A diferencia del conocimiento declarativo, al procedimental se accede de forma rápida y hasta automática cuando se domina.

Lo autores señalado consideran ciertas características de los contenidos procedimentales, desde cierto enfoque cognitivo. Blanco Prieto (1990) coincide que tales contenidos son más complejos por el “saber hacer” que implica. A su vez él presenta una clasificación de los mismos, quedando de la siguiente manera:

1. **Habilidades.** Son capacidades manuales o intelectuales que tiene el sujeto para realizar algo. Se pueden detectar mediante la observación, aportaciones o pruebas diseñadas para este propósito. Se pueden considerar las habilidades, por ejemplo para manejar en forma correcta y precisa un instrumento musical, una máquina o un aparato.

2. **Técnicas.** contempla acciones ordenadas dirigidas hacia el logro de objetivos concretos. Se adquieren en función de las habilidades. Se considera aprendida cuando generaliza a situaciones diferentes, cómo las técnicas de laboratorio, de estudio, de lectura, de escritura, entre otras.
3. **Estrategias.** Son capacidades intelectuales para dirigir y ordenar su conocimiento con el fin de llegar a determinada meta. Son los procedimientos más complejos. Se contempla entre ellas las estrategias de aprendizaje (como el repaso o la organización haciendo mapas conceptuales) y las cognitivas (como habilidades en la toma de decisiones y de comunicación entre otras). Se hace referencia también a las habilidades con las cuales se tratan símbolos, las representaciones, las ideas, los conceptos y en general las abstracciones.

Existe un tipo más de procedimientos según Coll y otros 1(992:92) que se clasifican en estrategias algorítmicas y heurísticas. Los algoritmos “contienen exactamente el total de pasos necesarios para llegar de forma correcta a la meta o solución”. Por su parte López e Hinojosa (2001:23) que las personas que usan un algoritmo deben comportarse exactamente de la misma manera para llegar a la solución, por ejemplo, de un problema de cálculo.

Por otra parte Coll y otros 1(992:92) dicen los heurísticos “sólo se orientan de manera general en la secuencia a respetar, y no dicen exacta o completamente cómo se ha de actuar”. Es decir, a diferencia de los algoritmos, los estudiantes no se comportan de manera idéntica para el logro de una meta. Un ejemplo es los pasos que sirven de guía para una investigación, el cual permite una orientación hacia el camino correcto, pero no lo asegura.

Otro aspecto importante que señalan López e Hinojosa (2001:23-24) sobre los conocimientos procedimentales que una de “las habilidades cognitivas más importantes: la metacognición. Ésta permite determinar a los estudiantes sus logros

en el desarrollo de esta misma habilidad cuando logran concienciar su propia manera de pensar y la pueden describir”.

También agregan es importante destacar dos cosas cuando se habla de procedimientos:

1. Los procedimientos son contenidos que han de aprender los alumnos, y no es lo que se ha considerado erróneamente como “lo que hace el profesor para conducir la clase”
2. El sentido de la evaluación de los procedimientos es comprobar su funcionalidad, ver si el alumno puede utilizarlo en diferentes situaciones de una manera flexible, de acuerdo con las necesidades.

Para Pozo (en Coll y otros, 1992:108) presenta seis aspectos que pueden evaluarse respecto al aprendizaje de los procedimientos:

1. La forma correcta de la aplicación de los pasos o las operaciones que componen el procedimiento, incluso el orden a seguir en la ejecución.
2. Contextualización del procedimiento. La selección y utilización del procedimiento en una situación en forma adecuada y pertinente.
3. El grado de automaticidad con que se ejecutan los pasos del procedimiento. Manera de realizar las acciones que componen el procedimiento.
4. El grado de organización, integración y precisión de todo procedimiento o conjunto de acciones.
5. la cantidad de información que tiene el alumno sobre el procedimiento, sobre el conocimiento acerca de la secuencia, las condiciones y la estructura, y sobre cómo y cuando aplicarlo.
6. Generalización del procedimiento. O cómo funciona en otros contextos el aprendizaje adquirido y la forma como se responde a las exigencias o condiciones de las nuevas situaciones.

Existen autores que indican la existencia de técnicas de recogida y registro de información con ciertas reservas, porque no se dispone todavía de la certeza suficiente de su utilización provechosa en la evaluación escolar de los procedimientos. Se refiere a la posesión de planes y criterios suficientes respecto a qué se hace, cómo se hace, por qué y en qué dirección se hace. También proyectos y trabajos monográficos, Intercambios orales proyectos de ejecución y resolución de problemas.

Un último aspecto a considerar que señalan López e Hinojosa (2001:24) corresponde a los verbos que con frecuencia se usan para elaborar los objetivos de enseñanza, aprendizaje o evaluación y son: Manejar, utilizar, construir, aplicar, componer, evaluar, representar, y más.

En conclusión, se puede identificar que los conocimientos procedimentales se aboga por un aprendizaje completo que atienda conjuntamente dimensiones de conocimiento, de uso o aplicación, de valoración, dando a entender que un aprendizaje significativo de los procedimientos requiere todos esos niveles.

En el contexto escolar las condiciones que pueden determinar el curso de la actuación procedimental son muy variadas en su procedencia: las de los propios objetos de conocimiento sobre los cuales se aplica el procedimiento (símbolos, informaciones, entornos más o menos conocidos, datos y fenómenos, etc); las de los instrumentos o sobre los que se actúa (textos, aparatos y materiales escolares, imágenes, códigos, lenguajes, etc.); las de los contextos de aplicación, sobre todo las exigencias asociadas a la propia situación de aprendizaje (organización del trabajo, tiempo a dedicar, calidad de la presentación o producción, precauciones a tomar, etc.).

Una situación que debe quedar clara es **qué evaluamos de lo procedimental**, centrarse atentamente en los indicadores oportunos, interpretar con exactitud las informaciones recogidas, cambiar o mejorar consecuentemente la actividad

pedagógica, entre otras. habrá de ser fácil cuando se tengan bien ensambladas todas las piezas del rompecabezas de la evaluación escolar. Hasta entonces, seguiremos considerándolo como apuesta y reto interesantes.

C) Contenidos actitudinales

En un enfoque constructivista, el marco general ofrecido al profesorado en los nuevos planteamientos curriculares se basan en otro de los pilares de la educación instituidos en la UNESCO, que es el “saber convivir con los demás”. componente que guía los conocimientos actitudinales. Al referirse a la evaluación de las actitudes no sólo se piensa en la evaluación del aprendizaje, o sólo en la evaluación de su enseñanza, sino, en la evaluación de los procesos conjuntos de aprendizaje y enseñanza. En donde ambos son responsables de la socialización del conocimiento partiendo de la diversidad de actitudes, valores y comportamientos que posee cada participante del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera individual.

Los **contenidos actitudinales** han sido considerados tradicionalmente, según Coll y otros (1992), como “los pensamientos y sentimientos que demuestran, por medio de un comportamiento o una forma de hablar, si algo te gusta o disgusta; se habla entonces de una preferencia. Las actitudes son consideradas como propiedad de la personalidad”.

Krech Crutchfield (en Coll y otros:1992) opinan que una actitud es “una organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo”. Katz y Stotland (Coll:1992) definen las actitudes como “una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto”.

López e Hinojosa(2001:25) señalan que para identificar las actitudes se requiere tomar en cuenta tres aspectos relacionados con el concepto que permiten entenderlo:

1. Aspecto afectivo.
2. Aspecto relacionado con la acción que nos permite reconocer u observar a dicha actitud.
3. Aspecto cognitivo, el cual tiene que ver con los conocimientos y las creencias de una persona.

Esa disposición se mantiene en el conjunto de conocimientos, afectos y conductas que se posee sobre el objeto, persona, idea o situación sobre el que se proyecta la actitud.

Para aproximarse a una definición más completa puede decirse que las actitudes son para Coll (1992: 137) “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”.

Zabalza(1999) define la actitud el decir que se trata de «una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones».

Cuando se dice *actuar* se refiere no sólo a hacer cosas, sino también a hablar o a desarrollar ciertos movimientos o comportamientos vinculados al objeto de la actitud; muestras de agrado o desagrado, aceptación o rechazo, en ocasiones pueden ser inconscientes y otras de manera conciente. Generalmente en las actitudes existe cierta manifestación emocional, afectiva, que hace se tomen en cuenta esas manifestaciones de manera positiva o negativa, según la personalidad, ideología, formación, y más, con los objetos, personas, ideas, situación entre otros.

O como dice Zabalza cuando retoma a Allport (1935), menciona que fue el primer gran estudioso de las actitudes, tras hacer una revisión de todos los estudios anteriores sobre el tema, llegaba a la conclusión de que fuera cual fuera el enfoque utilizado todos coincidían en señalar tres aspectos básicos en las actitudes:

- a). Que poseen una base o predisposición favorable a una reacción teñida de una *emocionalidad favorable o desfavorable* al objeto; es decir, implican una activación emocional básica, como algo opuesto a la frialdad afectiva o incapacidad de respuesta.
- b). Que se han ido organizando a partir de la *experiencia*; es decir, se precisan de unos referentes tanto cognitivos como emocionales y conductuales que permitan situar los objetos en un contexto significativo (la primera vez que uno ve una cosa no elabora una actitud hacia ella puesto que no sabe de qué va: únicamente puede descodificar ese estímulo en la categoría de desconocido y reaccionar ante él como se reacciona ante lo desconocido.
- c). Que la predisposición se activa ante la presencia de los objetos o situaciones con los que está relacionada la actitud, es decir, se trata, en cierta manera, de una reacción previsible. Ello permite tener una cierta visión constante de los comportamientos esperables de los sujetos (se espera que reaccionen de manera semejante ante los mismos estímulos).

Hasta aquí , sólo se ha hecho referencia a las actitudes también catalogadas como valores manifestados en los individuos. Sin embargo para articularlo con la evaluación, se requiere considerar el ámbito en dónde se lleva cabo el proceso educativo, que es la escuela, a través de la nueva propuesta curricular internacional. Gracias a la reforma educativa se propone que como resultado del trabajo educativo, las escuelas desarrollen actitudes positivas en relación a la formación académica. Esto es que las nuevas propuestas curriculares transversalicen las actitudes y valores a partir de los planes y programas de estudio implementados en las instituciones educativas.

Zabalza al retoma a Evans (1970) quien señaló una serie de premisas en el trabajo escolar sobre las actitudes, valores e intereses, estas son:

1. *«Las actitudes y los intereses se aprenden».*

Se pueden entender como procesos basados en la imitación, condicionamientos, conductas u otras acciones adquiridas de las persona con quienes se convive cotidianamente.

2. *«Estos aprendizajes son esenciales para la vida de las personas».*

Es decir las actitudes favorecen la comprensión del mundo en el que se está inmerso; protegen la autoestima del individuo; permite la expresión de valores fundamentales.

3. *«Las actitudes y los intereses juegan un papel fundamental en la vida social».*

O sea, las actitudes y los valores de las personas sirven para darse a conocer ante los demás, lo que va a impactar en la aceptación o rechazo de las mismas ante otras personas. Con este tipo de actitudes las persona manifiestan su personalidad, ideologías, pensamientos y más.

4. *«Las actitudes y los intereses deben ser enseñados».*

Las sociedades tienden a mantener un cierto control sobre los comportamientos de sus ciudadanos y en ese sentido tienden a privilegiar cierto tipo de actuaciones y a eliminar otras. En ese papel conformador de actitudes la escuela juega un papel limitado pero fundamental.

Zabalza (1999) dice La capacidad de influencia de la escuela es seguramente menor que la de los otros agentes educativos (la familia, el grupos de iguales, los grupos sociales de referencia, los medios de comunicación, etc.) pero tiene frente a ellos la ventaja de un trabajo más sistemático y continuado en el campo de la formación. Y su acción formativa presenta, además, características cualitativas que la hacen muy diferente: la formación de actitudes se pretende que sea consciente y crítica, se buscan actitudes vinculadas a valores, se pretende la participación explícita de los sujetos en la configuración de actitudes, etcétera.

El autor también agrega: la incorporación de las actitudes y valores al Programa formativo de las escuelas va a suponer que:

1. Deben aparecer explícitamente en las programaciones (desde el Proyecto Educativo de Centro, pasando por el Proyecto Curricular hasta concretarse en las programaciones de aula de cada uno de los profesores).
2. Que esa incorporación puede hacerse bien a través de propuestas formativas donde actitudes y valores van vinculados a los otros contenidos formativos (conceptos y procedimientos) propios de cada área o disciplina, bien a través de procesos específicamente destinados a desarrollar actitudes o valores concretos. Los contenidos transversales constituyen espacios curriculares especialmente dispuestos para abordar actitudes específicas.

Bolívar (1992:38) señala que en los DCB aparecen tres tipos diferentes de contenidos actitudinales:

a) Actitudes hacia los contenidos conceptuales:

«Las actitudes como orientaciones necesarias o deseables para la adquisición de determinados contenidos conceptuales o procedimientos (por ejemplo: *interés y curiosidad por conocer e identificar los elementos más característicos del paisaje, aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua, actitud indagadora, etc.*) estando en estos casos supeditadas al campo conceptual.»

b) Actitudes como guía del aprendizaje:

Las actitudes como orientaciones y valores comunes a un conjunto de materias / áreas, sirviendo como guía del aprendizaje (por ejemplo: «*cuidado en el uso de los materiales, confianza en las propias capacidades y gusto por la elaboración y uso de estrategias personales ...* »)

c) Actitudes y valores morales:

Además aparecen un conjunto de actitudes y valores específicamente morales (por ejemplo. «*sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje*»; «*solidaridad y comprensión de los problemas y necesidades de los demás*”).

Por otro lado, Blanco Prieto (1990) también hace una clasificación de los contenidos actitudinales en :

Valores.- Incluyen la creencia de que el objeto vale independientemente de la propia posición de la persona. Retoma a Vander (1990; en Pozo 1992:140), Los valores “son principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas”. Algunos ejemplos de estos valores son la solidaridad, la amistad, el respeto, la responsabilidad, la comunicación, etcétera. Los valores son centrales y estables.

Actitudes.-son disposiciones de ánimo al actuar en una forma determinada. Los valores dan el sentido a las actitudes. Se pueden manifestar verbalmente por medio de opiniones que expresan una posición evaluativa.

Normas.- son pautas o patrones de conducta conformadas por leyes, reglas, acuerdos o compromisos compartidos por los miembros de un grupo social.

Para evaluar los contenidos actitudinales hay que estar concientes de que se requiere de ciertos mecanismos que para Zabalza son :

1. **La información** la información que el profesor/ra transmite cuentan dos tipos de elementos:

- a) El *contenido* de la información. Sus cualidades en tanto que contenido (claridad, pertinencia, capacidad de atracción, relación con experiencias propias de los estudiantes, etc.) van a condicionar sus efectos sobre las actitudes.
- b) La *credibilidad* de la fuente. En la medida en que los receptores perciban al informante como persona competente, seria, justa en sus apreciaciones, etc. la influencia de la información será mayor.

En la medida que el profesor y los estudiantes obtengan mayor información nueva y creíble, será en la medida en que se puede llegar a crear, reforzar o modificar una actitud.

2. **Los métodos didácticos** En lo que se refiere a las actitudes y valores la influencia del profesor se ejerce principalmente a través de dos campos:

- a) El manejo que el profesor hace de la *situación global de la clase*: el clima que crea, las normas que establece, los elementos de la acción que prioriza, los valores que trata de incorporar explícitamente al funcionamiento de la clase, etc.
- b) El manejo que el profesor hace de las *técnicas instructivas*, incluidas aquellas específicamente dirigidas al desarrollo o cambio de actitudes.

3. **Nuestro propio ejemplo:** esto consiste en que los profesores son siempre «modelos», Tanto si lo pretenden como si no, se convierten ellos mismos en instrumento de persuasión más allá, incluso, de lo que lo pudieran ser sus palabras. Mientras los profesores favorezcan ciertas actitudes, los estudiantes las reconocerán y las podrán manifestar. Actitudes de curiosidad ante las cosas, crítica, respeto a las opiniones de los demás, de aceptación, de la igualdad plena entre los sexos, de defensa de la naturaleza, hacia la disciplina estudiada, entre otra.

Evaluar las actitudes no es un proceso fácil, sobre todo porque, la mayoría de las actitudes, valores y comportamientos van a depender de la formación y personalidad que los estudiantes tienen. Sin embargo, para poder valorarlas es necesario que el profesor tomen en cuenta el tipo de contenidos, las propias estrategias que él utiliza y las experiencias de los alumnos para poder diseñar estrategias acordes a las necesidades de los alumnos y favorecer las actitudes y valores correspondientes a su programa educativo.

Sarabia (1992) menciona como técnicas muy adecuadas para trabajar las actitudes en la escuela, el «*role playing*», los diálogos y debates en clase, las exposiciones de los trabajos en público y la participación en la toma de decisiones. Se trata de técnicas que combinan dos vías de acceso a las actitudes: la vía de lo cognitivo y la de lo conductual. E implican, también, el desarrollo de una actividad (la actuación en público).

Otro tipo de técnicas puede estar más orientada a modificar los componentes afectivos o emocionales de las actitudes:

- ◆ Traer a clase a un especialista en el tema de interés e interactuar con él. Propiciar experiencias positivas en el terreno del contacto con los animales, con componentes electrónicos, con personas de otras razas, etc.
- ◆ Desarrollar actuaciones dirigidas a fomentar la confianza en sí mismos a través de tareas sencillas que garanticen el éxito,
- ◆ Desarrollar actividades divertidas sobre materias que se han vivido siempre como muy difíciles, aburridas y frustrantes.
- ◆ El mismo role playing como forma de entrar en los sentimientos de los otros, en sus problemas, en su forma de ver la vida, etc.
- ◆ Una más es que como profesores predicamos con la actitudes.

Otras técnicas abordan las actitudes a través de la realización sistemática de conductas que acaban consolidándose como hábitos que, a su vez, van dando lugar a actitudes. Entre ellas se puede encontrar la observación, el cuestionario, escalas,

diarios de registro, por señalar algunos. Lo que no se debe perder de vista es la evaluación de las actitudes y los valores. Al respecto Morissette (1989:133) establece 4 fases en la evaluación de actitudes y valores:

- a) Examen del campo de toma de decisiones: plantearse qué es lo que se quiere evaluar, qué condiciones impone el contexto en el que se va a realizar la evaluación, qué informaciones son necesarias y de qué fuentes disponemos para obtenerlas.
- b) Recogida de la información: recoger la información a través del medios seleccionado (observación, entrevistas, cuestionarios, etc.), analizarla y organizarla de manera que permita la interpretación.
- c) Valoración o juicio de la información: explicitar los criterios internos o externos que son utilizables para evaluar las informaciones. En función de los datos y las consiguientes valoraciones, pronunciarse sobre la situación de los sujetos, grupos o procesos evaluados.
- d) Toma de decisiones y comunicación de las mismas: estudiar las acciones posibles y selección de la acción a emprender (incluyendo, si de eso se tratara, la elaboración de la calificación o informe tutorial).

El autor agrega que en su opinión la evaluación de actitudes debería recoger información sobre los siguientes aspectos:

- a) El grado de dominio de conocimientos y habilidades relacionados con la actitud.
- b) El grado de satisfacción de los implicados.
- c) El grado de percepción de progreso alcanzado.
- d) La aprobación o no de los métodos empleados.
- e) El ambiente y el clima.
- f) El interés percibido en las actividades
- g) El éxito obtenido en las actividades.

En conclusión, la evaluación de los valores y actitudes es un proceso complejo y sistematizado, para valorar lo que realmente se pretende hacer. Se sabe que todo el proceso que se sigue para identificar cuáles van a ser las actitudes a evaluar y qué aspectos de cada una de ellas va a ser evaluado obliga a una reflexión analítica sobre la naturaleza de las actitudes -valores y su contenido.

Para llevar a cabo la actividad de evaluar los contenidos actitudinales hay que estar concientes de que se requiere de tiempo para cambiar las actitudes, y esto no siempre es fácil observarlo. Lo más útil es obtener la información por medio de las guías de observación, los cuestionarios, las escalas, entre otras. E inferir las actitudes a partir de las respuestas verbales o manifestaciones conductuales de los sujetos ante el objeto. Por tanto, se necesita hacer una interpretación de los datos para luego realizar la evaluación.

Para finalizar , el presente apartado sólo resta externar que al realizar el cuestionamiento sobre **¿ qué evaluar? O ¿qué evaluar de los aprendizajes?** La respuesta, aparentemente es sencilla, hay que evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que por elemento de análisis se hace la separación; sin embargo en la realidad no se pueden separar ya que están íntimamente ligados porque con ellos se pretende favorecer una educación o formación integral; Para se congruentes con las nuevas reformas curricular que se establecen desde los diferentes ámbitos mundial, internacionales, nacionales , locales, etcétera.

CAPITULO III CONTEXTO INSTITUCIONAL

Este capítulo tiene como finalidad proporcionar información acerca del escenario donde se realizó la investigación. Es decir, señalar la situación de la Educación desde el ámbito nacional hasta el local, que es la Universidad Veracruzana. Identificando su Modelo Educativo Integral y Flexible basado en las políticas educativas internacionales y su proyección en algunas de las carreras que están inmersas en la señalada propuesta. Entre ellas la facultad de Pedagogía con su Nuevo Plan de estudios 2000.

Contexto nacional

La actual tendencia que muestran los países es hacia la globalización económica, social, política y cultural, proceso por el cual promueven cambios en sus formas de organización y se integran en bloques económicos regionales que tienden a convertirse en fuerza económicas y políticas (Plan Nacional de Desarrollo 2000: 13) La competitividad es uno de los retos principales de la globalización; por eso, las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán enfrentarla con la generación de avances científicos y tecnológicos.

La globalización e internacionalización de la vida social, económica, política y cultural como una realidad presente constituye en última instancia el hecho fundamental que obliga al tránsito de un esquema rígido y disciplinario tradicional, hacia un modelo flexible y de carácter transdisciplinario. Hoy en día prácticamente cualquier decisión desde lo social a lo individual tienen que tomar en consideración las condiciones y perspectivas globales.

Desde hace algunos años, México ha experimentado cambios profundos en sus estructuras económica, política y social; este hecho ha sido condicionante para el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, pese a la crisis económica y a la escasez de recursos, deben asumir el reto de contribuir a la

solución del rezago social, político y económico del país. Frente a ello las universidades públicas deben replantear sus formas de organización académica, apoyadas en los lineamientos del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*: tales como mejorar la calidad de los procesos y agentes del quehacer educativo; asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel, que realicen las transformaciones requeridas ante la expansión de los servicios y el avance rápido en el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, social y cultural, para lograr una mayor correspondencia entre la tarea académica y las necesidades y expectativas de la sociedad.

El Programa Nacional de Desarrollo Educativo, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 1995/2000, en su apartado 3, titulado educación media superior y superior, especifica las políticas, estrategias y líneas de acción para cumplir el siguiente objetivo:

Consolidar en auténtico sistema de Educación Media Superior y Superior que se haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación y desarrollo tecnológico mediante la ampliación de la base científica nacional.(Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Desarrollo Educativo. 95/2000)

El mismo documento plantea como política general que independientemente

... de la naturaleza y objetivos de programas académicos, se alentará la formación integral de los estudiantes con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México.(Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Desarrollo Educativo. 95/2000)

Una de las estrategias más importantes para lo anterior es desarrollar nuevas modalidades educativas, lograr la flexibilidad de las estructuras académicas e incorporar sistemas modernos de comunicación electrónica, así como favorecer la educación abierta y a distancia para generar nuevas oportunidades educativas en cuanto a cobertura.

Con referencia a la calidad, el objetivo es incrementarla en todos los elementos y agentes del proceso educativo: académicos, planes y programas de estudio, estudiantes, infraestructura, equipamiento, organización y administración, estableciéndose como estrategias de flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria permitiendo la participación de los estudiantes en el diseño de su *currículum* a través de los créditos académicos. Recuperando el valor de la práctica y la investigación como fuente del aprendizaje significativo.

La educación en México, vive en la actualidad una crisis estructural que se ha venido recrudeciendo en los últimos años por la imposibilidad de superar vicios y obstáculos generados por las mismas instancias educativas. Los problemas de la educación en nuestro país, se reflejan en la falta de calidad en los servicios y en la desvinculación académica entre los distintos niveles escolares, debido a los errores en las políticas del sector, a la falta de recursos financieros destinados a la solución de los problemas derivados del quehacer educativo, la insuficiencia y obsolescencia de la infraestructura y la falta de equipamiento, entre otros.

Contexto estatal

Con fundamento en el Plan Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004, el gobierno del estado, a través de la Secretaría de Educación y Cultura, decidió emprender un movimiento de renovación al que han denominado *Reforma Educativa*, contenido en el Programa Veracruzano y Cultura 1999-2004.

La Reforma Educativa considera prioritaria y sustancial, la participación de la sociedad veracruzana en su conjunto, así como la de todas las instancias comprometidas en la tarea educativa. Se encamina hacia el logro de objetivos sociales como: “ la disminución de rezagos y desigualdades que aquejan a la sociedad; impulsar el desarrollo socio-cultural en sus distintas manifestaciones; mejorar los servicios educativos que se ofrecen en los niveles federal, estatal y

municipal; reforzar los vínculos entre educación, trabajo y productividad; y, orientar la acción educativa al mejoramiento de la calidad de vida de los veracruzanos. Nuestra visión de la Reforma Educativa responde a un sentido humanista y a una cosmovisión donde todos los hombres que integran la sociedad, merecen igualdad de oportunidades para desarrollarse tanto física, como espiritualmente y, el medio idóneo que encontramos para alcanzar tal fin, es la educación y el acceso a las manifestaciones culturales (Programa Veracruzano.(1999-2004 :2).

El Programa Veracruzano (1999-2004:3) además de incrementar la eficacia del sistema escolar o introducir cambios y mejoras en los sistemas administrativos , trata de contribuir a transformar la existencia social de los veracruzanos, intentando incorporar en la vida cotidiana los valores de libertad, democracia, justicia social y equidad ; así como hacer realidad los postulados del Artículo Tercero Constitucional para que la educación sea democrática, nacional y contribuya a una mejor convivencia humana.

La Reforma Veracruzana propone un *Modelo* que se inscribe en el concepto amplio de la educación, coherente con los compromisos internacionales y nacionales. Programa Veracruzano.(1999-2004 :17). Trata de responder a un proceso permanente de humanización basado en la modificación del sistema de relaciones de la persona, y en aprendizaje concreto de los valores, métodos y lenguajes se define como un modelo educativo que se articula en tres ejes conductores que son: la reestructuración institucional, la renovación del pacto social y la vigencia en la justicia social, ejes que apuntan a las metas políticas asumidas desde el Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004 y se hace explícito en dos ámbitos operativos : el ámbito escolar y el ámbito social.

Así, el entorno mediato e inmediato de la Universidad Veracruzana plantea múltiples y complejos problemas que urge enfrentar, adecuando el trabajo, las actitudes y los métodos de los universitarios, a la situación cambiante y compleja del contexto en que dicho trabajo tiene lugar.

Universidad Veracruzana Actual

A finales de la década de los noventa la Universidad Veracruzana (UV) despliega una propuesta educativa titulada Nuevo Modelo Educativo (NME), seis años después la llama Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Aunque en la operatividad se le llama MEIF, en la mayoría de los documentos formales la contemplan como NME. Ante tal situación la siglas se pueden utilizar indistintamente.

La Universidad Veracruzana no es ajena a la problemática educativa que atienden las políticas nacionales e internacionales, por ello, a través del programa de trabajo Consolidación y Proyección Hacia el Siglo XXI, (Aprobado por el Consejo Universitario General. Febrero 1997.) se establece el perfil deseado para la misma; “con la finalidad de que la Universidad responda de forma oportuna y eficaz a las demandas de la sociedad y, entre ellas, forme y actualice de manera responsable y con altos niveles de calidad a los profesionistas, técnicos, científicos y artistas que en circunstancias actuales y futuras exigen”.

En consecuencia la prioridad central de este programa de trabajo plantea: “ la necesidad de mejorar significativamente los niveles académicos de la Universidad Veracruzana para que ésta ofrezca opciones educativas sólidas y relevantes a sus alumnos para que la institución proyecte su prestigio en el ámbito universitario estatal, regional, nacional e internacional”.

Al hablar de educación superior de calidad y relevancia, se refiere a: "... fomentar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, herramientas y actitudes necesarias para el desarrollo permanente del conocimiento y su participación creativa en la solución de los problemas y demandas de la sociedad veracruzana y nacional". Es decir, El Nuevo Modelo Educativo pretende una formación integral para los estudiantes de licenciatura en la Universidad Veracruzana. Además, trata de adecuar el quehacer institucional a las nuevas condiciones de la globalización, a la veloz expansión y al continuo avance del conocimiento, al impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías, y a las profundas transformaciones en la naturaleza del trabajo, caracterizado por una mayor competitividad y una permanente actualización.

El Nuevo Modelo Educativo (1998:8) especifica que la Universidad Veracruzana, para responder a la sociedad que la sustenta, tiene como misión:

"...asumir el compromiso de generar y transmitir conocimientos de alto valor social para formar profesionales, investigadores, técnicos y artistas de calidad; dicha formación se basará en el desarrollo pleno de las capacidades críticas, creativas y de autoformación, por lo que lo alentará una actitud emprendedora apoyando las investigaciones científicas y tecnológicas, con un espíritu de solidaridad social mediante el desarrollo de una cultura humanística..."

La Universidad Veracruzana asumirá la transformación para llegar a ser una institución abierta al cambio y sujeta a innovaciones constantes para lograr su cometido:

"...fomentará en los integrantes de la comunidad universitaria las actividades críticas, creativas y de innovación en las ciencias, en las humanidades y en las artes; con un espíritu emprendedor y participativo; proveerá a su personal y a sus estudiantes de los

medios necesarios para el desempeño adecuado de sus actividades, en un marco de desarrollo individual y colectivo; mantendrá una vinculación permanente con los sectores social y productivo en la búsqueda de soluciones que permitan un desarrollo equitativo y sustentable. También realizará acciones conjuntas con asociaciones y organismos de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios a niveles estatal, nacional e internacional". Nuevo Modelo Educativo (1998:9)

El Nuevo Modelo Educativo cuenta con ciertos propósitos . Su objetivo general es " Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional."

Como objetivo particulares se encuentra el siguientes:

"Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes necesarios para lograr:

- ◆ La apropiación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos.
- ◆ Un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- ◆ El establecimiento de relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural.
- ◆ Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente."

Con tales objetivos pretende una **formación integral**, partiendo de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual , lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, en el nuevo modelo la Universidad Veracruzana deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en el

caso de la educación superior se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes.

Los Fines de la formación integral

Los fines sobre los que girará la formación integral abarcan lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Cada uno de éstos atiende los siguientes aspectos:

Formación intelectual. Este tipo de formación tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico, creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación. Un alumno formado de esta manera, desarrolla la habilidad para razonar, analizar, argumentar, inducir, deducir y otras, que le permiten la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas.

Formación humana. La formación humana es un componente indispensable de la formación integral y se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal.

Formación social. Fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales; se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia la diversidad cultural.

Formación profesional. Este desarrollo está orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al *saber hacer* de la profesión. La formación profesional incluye tanto una ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo.

Ejes integradores de la formación

La actividad pedagógica se realiza bajo dos perspectivas diferentes, definidas a través de los términos 'enseñar' y 'educar'. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el primero. La enseñanza implica exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual y procedimientos de carácter científico o técnico, dirigidos a formar profesionistas cualificados. La educación es una actividad compleja que tiende al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, de las actitudes y de los valores que forman al individuo para la vida en sociedad.

Este modelo se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de ejes integradores, puesto que cada uno de ellos aporta un mapa conceptual distinto y da relevancia a diversos contenidos, habilidades y actitudes. Los ejes integradores debemos entenderlos como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y el modelo mismo, es de decir, los ejes integradores no son nuevos conocimientos que se agregan al plan curricular sino es la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro dimensiones que el modelo propone.

Los ejes pueden contribuir de una manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de contenidos tanto de los actitudinales, como de los conceptuales y de los procedimientos o técnicas- o, por el contrario, quedarse

marginados y desvirtuados si se incorporan Únicamente de forma esporádica y asistemática, anecdótica y carente de un marco global. Para evitar esta trivialización deben tomarse en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa: desde el diseño del plan de estudios de cada carrera, hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula.

En esta propuesta se considera necesaria la incorporación de tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico, mismos que se consideran idóneos para la formación de los futuros profesionistas, quienes deberán responder a las demandas y retos sociales del siglo XXI.

Eje teórico. Este eje se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; se sustenta en el estudio de la sistematización y de la construcción del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto acabado e inamovible. A través de la apropiación de ese conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el individuo estará en posibilidad de comprender la realidad, así como de participar en la producción de su explicación racional.

El eje teórico también incluye una dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con la disciplina que se enseña.

Como estrategia didáctica, para abordar este eje se requiere explicitar el enfoque teórico que se asume en los contenidos, considerando las diversas construcciones epistemológicas de la disciplina que se enseña. Con ello se pretende dar consistencia y sistematización a la formación científica de los egresados de esta universidad.

Eje heurístico. Este eje comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. De esta manera se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y en grupo con responsabilidad social, así como la construcción de elementos de investigación aplicada y de la producción artística. El estudiante aprovecha el conocimiento aprendido para resolver problemas y aplicar estrategias específicas.

Este eje visualiza que el aprendizaje se construye cuando el alumno se enfrenta a la realidad, maneja información a través del análisis, el debate y la investigación. Como estrategia para el tratamiento de este eje, los contenidos curriculares no deberán abordarse como elementos abstractos y descontextualizados sino desarrollar una orientación hacia la búsqueda de la solución de problemas de manera eficaz y creativa.

Eje axiológico. A través de este eje se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte en todas sus manifestaciones. El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una cultura distinta para consolidar la formación integral del estudiante, a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y/o a través de proyectos institucionales en los que se involucre la comunidad tanto de estudiantes, como de profesores, autoridades y trabajadores.

El tratamiento de este eje no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad universitaria.

La estrategia para incorporar este eje en los contenidos curriculares deberá:

- ◆ Considerar la elaboración de un ideario al interior de cada dependencia que comprenda los valores de la universidad y además los valores propios de cada disciplina.
- ◆ Guiar al alumno para lograr la apropiación de valores mediante las experiencias de aprendizaje.
- ◆ Poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia la sociedad, la cultura y el medio ambiente, a través de programas de mejoramiento ecológico, de atención a grupos marginados y del rescate de las tradiciones culturales, entre otros.
- ◆ Promover que los profesores, y la comunidad universitaria en general, vivan en la práctica cotidiana de su trabajo los valores que la universidad busca fomentar en los alumnos.

Una vez asumida la necesidad de incluir en el curriculum los ejes descritos, se proponen en el marco del actual modelo, las siguientes recomendaciones para incorporarlos en forma programática:

- a). Explicar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre lo objetos de conocimiento.
- b). Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.

- c). Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas.
- d). Los objetivos de cada curso o experiencia educativa deberán contemplar el desarrollo de los ejes.
- e). Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que resulta que el alumnado tenga oportunidad de : plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos; saber argumentar la posición que se considere más justa aún cuando no resulte cómoda.

Estos ejes no pretenden adicionar conocimientos al catálogo de materias propuesto por cada facultad, sino permear a lo largo del curriculum los saberes teórico, heurístico y axiológico que permitan al estudiante reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadores y la formación en los estudiantes de valores profesionales, humanos y sociales. Para ello se valen de la **transversalidad** que puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio.

Áreas de formación en los planes de estudio

La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un curriculum flexible, apoyado en el sistema de horas crédito: "Este tipo de curriculum permite que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante la

determinación de los cursos, seminarios y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante y/o una instancia colegiada en la que participa el cuerpo docente asignado al programa. (Sánchez, Soler, María Dolores. *Modelos académicos*,\ ANUIES. México. 1995, p. 46.)

En un sentido amplio, el sistema de créditos se considera únicamente como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible; es decir, cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, bajo ciertos lineamientos.

La implantación de un modelo flexible logrará la incorporación de nuevas experiencias educativas apoyadas en un trabajo eficaz y eficiente por parte de quienes operan los curricula universitarios. Además, plantea la necesidad de elevar el rendimiento académico y escolar no sólo en la esfera institucional sino social; dimensión que deberá ser primordial el trabajo universitario. Además, plantea la necesidad de elevar el rendimiento académico y escolar no sólo en la esfera institucional sino social; dimensión que deberá ser primordial para el trabajo universitario ya que permitirá elevar el nivel de sus egresados, lo que les dará competitividad laboral y presencia social.

En el diseño de las estructuras curriculares del nivel de licenciatura se incluyen cursos y otras experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que cubren contenidos en las siguientes las áreas de formación:

1. Área de formación básica
2. General (cursos: computación básica, inglés I y II),
3. Habilidades del pensamiento crítico y creativo).
4. De iniciación a la disciplina
5. Área de Formación Disciplinaria.

6. Área de formación terminal
7. Área de formación libre.

Con base en lo anterior y de conformidad con la misión de la Universidad Veracruzana, y los fines y ejes del modelo educativo, señalado en páginas anteriores, los egresados de la institución deben poseer:

“Un sentido de responsabilidad social y capacidad profesional para abordar y elaborar propuestas de solución a la problemática de su entorno, de naturaleza individual y colectiva, de tal forma que se conviertan en innovadores sociales con base en criterios de sustentabilidad. (lineamientos 1997:.86)

Contexto actual de la Facultad de Pedagogía

La pedagogía analizada tanto en su contexto disciplinar como en el laboral, vive ineludiblemente procesos de cambio determinados por las tendencias políticas económicas, culturales y tecnológicas de un mundo cada vez más involucrado en la globalización; proceso que ha impactado fuertemente nuestro país en el plano educativo. Lo cual ha generado cambios y reestructuraciones en los diversos niveles de la educación en México. Entre ellos la Universidad Veracruzana promueve cambios en el nivel superior por ello resulta indispensable tomar en cuenta aquellos análisis que pueden alertarnos sobre las necesidades actuales y las que el futuro presenta en los espacios de la realidad en que este nivel tiene presencia.

En el caso de la Facultad de Pedagogía, no es la excepción. Su plan de estudios ha sido alcanzado por una propuesta curricular diseñada con base en los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo que propone la Universidad Veracruzana, que entró en vigencia el mes de septiembre del 2000. Cuyo propósito general es:

“Practicar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica intelectual, humana social y profesional”

Como objetivo particular:

“Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes necesarias para lograr: la aprobación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos; un pensamiento lógico, crítico y creativo; el establecimiento de relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural; un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto – formación permanente.”

Para alcanzar los fines educativos la Universidad Veracruzana propone la inserción de los tres ejes integradores (teórico, heurístico y axiológico) mencionados en el apartado anterior. A manera de síntesis se exponen nuevamente.

Eje Teórico: en el Nuevo Modelo Educativo 1999, se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; incluye una dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con la disciplina que se enseña.

El eje heurístico o Habilidades: Este eje comprende el desarrollo de las habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recurso y acciones creativas e innovaciones sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural... Este eje visualiza que el aprendizaje se construye cuando el alumno se enfrenta ala realidad, maneja información a través del análisis, el debate y la investigación.

El eje axiológico o valores: “En la propuesta para el Nuevo Modelo Educativo 1999, imprime que “a través de este eje se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento... este eje está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución a través de cada una de las disciplinas... poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia la sociedad”.

La Universidad Veracruzana propone la inserción de tres ejes integradores (teórico, heurístico y axiológico) concebidos como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y del modelo mismo. Desde esta perspectiva se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación de las cuatro dimensiones que el modelo propone:

Los ejes como estrategia curricular deberán posibilitar:

- a) Una ruta de acción para lograr el perfil propuesto en cada licenciatura.
- b) Orientar la metodología que se pondrá en práctica.
- c) Definir el deber ser de la propuesta que se encuentra en los fines y en los objetivos del modelo.
- d) La integración de las propuestas y las acciones curriculares expresadas en los planes y programas de estudio.

Otro aspecto importante en esta propuesta curricular es la transversalidad que debe estar presente en los planes y programas de estudio.

La **transversalidad** significa, en este modelo, que todos los programas de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general. Todo esto es la base a partir de la cual se orientarán los trabajos hacia la construcción de los nuevos *curricula* de la Universidad Veracruzana.

La Facultad de Pedagogía ha diseñado su actual plan de estudios denominado en sus inicios, como ya se indicó, Nuevo Modelo Educativo; posteriormente el mismo modelo educativo en el 2001 se tituló Modelo Educativo Flexible (MEF), y para el 2003 nuevamente se reemplaza el nombre denominándolo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), actualmente se le conoce como Plan de Estudios 2000, para el caso particular de la Licenciatura en pedagogía.

Con base en lo anterior la facultad de pedagogía diseñó su proyecto educativo en donde señalan la misión y la visión de la licenciatura en pedagogía.

El plan de estudios 2000, tiene como misión:

“... Formar profesionales de la educación con un alto grado de calidad académica y de pertinencia social capaces de intervenir en los diferentes ámbitos del quehacer educativo aplicando las herramientas teórico-metodológicas, instrumentales y valorales que le permitan ofrecer servicios acordes con las necesidades y basados en los avances científicos, tecnológicos y humanistas, para desarrollar las habilidades para la investigación e innovación y la difusión y preservación de la cultura con una sólida identidad profesional”. (proyecto educativo de la facultad de pedagogía, 2000)

La visión del plan de estudios 2000 es la siguiente:

“La visión de nuestra entidad académica al año 2005 se percibe como una institución de educación superior formadora de profesionales de la educación con alto grado de calidad académica, y una amplia aceptación social, por la solidez de su formación; que cuenta con un cuerpo de profesores profesional y laboralmente consolidado, organizados en cuerpos académicos ampliamente capacitados en la generación y aplicación del conocimiento, que desarrollan sus actividades en el marco de un currículo actualizado y con pertinencia social, en un ambiente físico dotado de los recursos tecnológicos y espacios adecuados y

suficientes para atender las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura y, en donde los procesos de vinculación promueven la movilidad e intercambio académicos tanto nacional como internacional, todos éstos apoyados en sistemas eficientes de gestión y administración”. (proyecto educativo de la facultad de pedagogía,2000).

Para alcanzar la misión y visión el plan de estudios 2000 de la licenciatura en pedagogía, cuenta con seis objetivos curriculares:

Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana:

1. Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social.
2. Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país.
3. Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la administración y gestión educativa, la orientación educativa y desarrollo humano; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; la educación comunitaria, entre otros.
4. Ofrecer experiencias educativas para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral.
5. Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera.
6. Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer.

Para obtener los objetivos curriculares el Plan de estudios 2000 y ser congruente con la misión y visión del proyecto educativo se ha diseñado una estructura curricular flexible, cuya finalidad es posibilitar la formación del estudiante a través de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que traducidos en competencias, perfilen a un profesional de la pedagogía con una sólida formación científica, humanística y social. El Plan de Estudios 2000, de la licenciatura de Pedagogía, enfatiza en la necesidad de diseñar un *curriculum* innovador, congruente con el avance científico, tecnológico, humanístico y con pertinencia social, resulta imprescindible delimitar el tipo de aprendizaje que se va a propiciar a través del desarrollo de las diferentes modalidades didácticas que se incluyan en el plan de estudios.

La propuesta para el Plan de Estudios 2000, se sustenta en la teoría del aprendizaje subyacente en el *curriculum*, es el constructivismo, por lo que resulta imperativo la inclusión de una metodología didáctica que posibilite el desarrollo de actividades diversas, cuya finalidad esté representada por el logro de aprendizajes significativos en el estudiante.(Plan de estudios 2000)

En el caso de las experiencias educativas que se desarrollan en el aula, se propiciará en el estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas más que la memorización de la información, así como habilidad para desarrollar diversos procedimientos en la solución de problemas. (Plan de estudios 2000)

Las experiencias educativas deberán promover procesos metacognitivos en los estudiantes que los hagan conscientes de las estrategias que ponen en juego en el proceso de aprendizaje. Así como el desarrollo de actitudes que le permitan la convivencia social. (Plan de estudios 2000).

Estructura curricular del plan de estudios 2000, de la licenciatura en pedagogía

Ante el presente panorama a continuación se presenta la estructura curricular del plan de estudios 2000, dividido en cinco áreas:

1.- Formación Básica General

Esta cuenta con cinco experiencias educativas todas ellas bajo la modalidad de taller. Haciendo un subtotal 30 créditos.

2.-Iniciación a la disciplina

Presenta siete experiencias educativas, todas con la particularidad de curso, cubriendo un subtotal de 57créditos.

3.-Formación Disciplinaria

Esta es la más amplia dentro del plan de estudios, incluye 26 experiencias educativas con diversas modalidades: 14 en modalidad de cursos, cuatro como talleres, siete como curso-taller; y uno como laboratorio. Alcanzando un subtotal de 187 créditos.

4.-Optativas

Esta área cuenta con ocho experiencias educativas. Implementadas en diversas modalidades entre ellas tres son en forma de taller; una como seminario; una como práctica, una como estancia y dos como eventos académicos. Independientemente de las que el estudiante elija de entre todas ellas debe cubrir un subtotal de 25 créditos.

5.-Formación Terminal.

Aquí encontramos cuatro áreas terminales, en donde los estudiantes deben cubrir 30 créditos, optando por una de las siguientes:

Administración educativa.- incluye cuatro experiencias educativas en las siguientes modalidades: un taller, dos cursos y una como práctica profesional. Con ellas se cubre un subtotal de 30 créditos.

Orientación educativa.- cuenta con cuatro experiencias educativas en modalidades de: dos talleres, uno como curso y una práctica profesional. Haciendo un subtotal de 30 créditos.

Nuevas Tecnologías en Educación.- Presenta cinco experiencias educativas, dos de ellas bajo la modalidad de taller, dos como cursos y una como práctica profesional. Completando un subtotal de 30 créditos.

Educación comunitaria.- incluye tres experiencias educativas, bajo la modalidad de Curso-taller y dos como práctica profesional. Al igual que las anteriores cuenta con un subtotal de 30 créditos.

Por otro lado en Plan de estudios 2000, incluye **servicio social** con 12 créditos; **experiencia recepcional**. Cada una con doce créditos lo que hace un subtotal de 24 créditos.

Por último encontramos **El área de elección libre** con 28 créditos. La cantidad total de créditos es de 381.

Además de las áreas de formación del Plan de Estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía, una parte importante de la organización de ésta estructura curricular lo representan las áreas de conocimiento en las que se agrupan las distintas experiencias educativas del Plan de Estudios y que posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante. El área de conocimiento se encuentra estructurada de la siguiente manera:

Pedagógica. (cuatro experiencias educativas)
 Filosófica psicológica y social. (siete experiencias educativas)
 Orientación educativa. (seis experiencias educativas).
 Administración educativa. (ocho experiencias educativas)
 Docencia y currículum. (siete experiencias educativas).
 Investigación en educación (cinco experiencias educativas)
 Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. (siete experiencias educativas)
 Educación comunitaria (cinco experiencias educativas)

Con base en la estructura curricular el total de créditos es de 381. El estudiante podrá cursar la carrera en un mínimo de tiempo de seis periodos escolares, cubriendo un máximo de 64 créditos en cada uno, o en un tiempo máximo de 14 periodos cubriendo como mínimo 29 créditos por periodo. La carga media con 48 créditos será de 8 periodos.

Ante el presente panorama se requiere de programas de formación docente acordes con sus necesidades, intereses profesionales y laborales para lo cual es necesario proponer programas que respondan a estos requerimientos y de contar con la colaboración de los mismos, a fin de que sea viable y factible. Por tal motivo se propone este estudio sobre La práctica evaluadora de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y Currículum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

El área de conocimiento es la de Docencia y Currículum.

El área de formación disciplinaria comprende experiencias de formación profesional que llevan al estudiante a adquirir el carácter distintivo de la carrera y alcanzar el perfil de egreso de la misma. Representa los aprendizajes mínimos que todo pedagogo debe saber por lo cual son, en su mayoría, de carácter obligatorio.

Además de las áreas de formación disciplinaria del NME, una parte importante de la organización de ésta estructura curricular lo representan las áreas de conocimiento en las que se agrupan las distintas experiencias educativas del Plan de Estudios y que posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante.

(Cuadro 5)

PEDAGÓGICA: Introducción a la Pedagogía Desarrollo del Pensamiento Pedagógico Corrientes Pedagógicas Contemporáneas Genealogía del Sistema Educativo Mexicano. Tópicos Selectos en Educación	FILOSÓFICA Y SOCIAL: Filosofía de la Educación Educación en Valores Epistemología y Paradigmas en Ciencias Sociales Sociología de la Educación
PSICOLÓGICA Y DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: Fundamentos Psicológicos de la Educación Psicología Evolutiva Psicología del Aprendizaje Fundamentos de orientación Educativa Metodología de la Orientación Educativa Desarrollo Humano Proyectos de O.E. vinculados a la comunidad Temáticas selectas de orientación Atención a trayectorias académicas	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA: Proceso de las Organizaciones Educativas Administración Educativa Planeación Educativa Política y Legislación Educativa Estrategias de gestión directiva Desarrollo de personal Proceso de acreditación institucional Proyecto de servicios educativos
DOCENCIA Y CURRÍCULO: Laboratorio de Docencia Análisis de la Práctica Docente Planeación Didáctica Diseño Curricular Evaluación Curricular Evaluación de los Aprendizajes Didáctica	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: Estadística Descriptiva Estadística Inferencial Metodología de la Investigación Cuantitativa Metodología de la Investigación Cualitativa Proyecto de Investigación Educativa
NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN: Comunicación y Educación Nuevas Tecnologías en Educación Diseño instruccional Diseño y producción de guiones educativos Comunicación audiovisual educativa Software educativo Informática aplicada a la educación	DESARROLLO SOCIAL Y COMUNITARIO EN EDUCACIÓN: Desarrollo Comunitario Educación Multicultural Proceso grupal Proyecto de educación comunitaria Intervención en la comunidad

El área de conocimiento contempla siete experiencias educativas como se puede apreciar en el cuadro anterior. Tales experiencias consisten en lo siguiente:

(Cuadro 6)

Laboratorio de Docencia	En este espacio de formación los estudiantes pondrán en práctica los elementos propios del ejercicio de la docencia. En escenarios de simulación en un primer momento para posteriormente intervenir en escenarios reales una vez preparado para enfrentar la problemática de la actividad.
Análisis de la práctica docente	En este curso se pretende proporcionar al estudiante de los elementos teórico-conceptuales y práctica para acceder al campo de la docencia desde su perspectiva social, técnica, valoral e institucional. El análisis posibilitará el conocimiento de distintos modelos de <i>hacer docencia</i> así como los elementos básicos presentes en todo accionar docente.
Planeación Didáctica	Este Taller está conformado con la finalidad de brindar al estudiante la posibilidad de llevar a cabo un proceso de planeación a partir del conocimiento de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso didáctico: maestro-alumno, objetivos-contenido, etc. Y del papel que juegan en cada una de las distintas corrientes educativas.
Evaluación Curricular	Se pretende a través de este curso, abordar los aspectos básicos de la evaluación y concretamente la de tipo curricular. A partir de un análisis de las diferentes posturas teóricas que existen para abordar esta tarea. Para ello será necesario proporcionar al alumno los elementos técnico metodológicos que le posibiliten sustentar el trabajo en algunos modelos de evaluación curricular.
Diseño Curricular	Este curso pretende proporcionar a los estudiantes diversos criterios teórico-metodológicos para orientar la planeación, aplicación y seguimiento del proceso de diseño curricular de instituciones de distintos niveles educativos. Posibilitándole a los alumnos identificar los componentes y etapas generales del diseño curricular, así como diferenciar las formas de operación que adopta en las distintas modalidades educativas. Asimismo, el curso se orienta hacia el estudio valorativo de los procesos que amplían el diseño curricular a partir de diferentes metodologías, y de un proceso de investigación sobre experiencias curriculares diversas.
Evaluación de los Aprendizajes	La idea central de este curso es proporcionar los elementos teóricos metodológicos para el diseño de propuestas de evaluación de los aprendizajes, a partir del conocimiento del campo y de los momentos de la evaluación, así como las diversas perspectivas teóricas. Ello implica el diseño y elaboración de instrumentos congruentes con la corriente educativa específica.
Didáctica	El abstrac de esta experiencia educativa no aparece en el plan de estudios sin embargo en el programa de estudios presenta una descripción mínima aclarando: En este curso se abordarán de manera general aspectos clave del proceso constitutivo de la Didáctica, así como diferentes formas en que se concibe actualmente la disciplina y su objeto de estudio, reconociendo en éste los elementos que son clásicos de la Didáctica. Se trata también de analizar la relación de la Didáctica con el campo del curriculum. Finalmente se revisará información básica sobre las principales construcciones teórico-metodológicas y técnicas en la Didáctica, enfatizando la reflexión sobre implicaciones de su potencial explicativo.

Se contemplan las siete experiencia educativas por ser un área de conocimiento incluida en el área disciplinar del pedagogo En donde se pretende:

- ◆ Poner en práctica los elementos propios del ejercicio de la docencia.
- ◆ Analizar el conocimiento de distintos modelos de *hacer docencia* así como los elementos básicos presentes en todo accionar docente.
- ◆ brindar al estudiante la posibilidad de llevar a cabo un proceso de planeación a partir del conocimiento de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso didáctico.
- ◆ Abordar los aspectos básicos de la evaluación y concretamente la de tipo curricular.. proporcionar los elementos teóricos metodológicos para el diseño de propuestas de evaluación de los aprendizajes, a partir del conocimiento del campo y de los momentos de la evaluación.
- ◆ abordar de manera general aspectos clave del proceso constitutivo de la Didáctica.

El área de conocimiento de Docencia y Curriculum pone énfasis en los elementos que debe contemplar la práctica docente. Como un elemento más de la formación de la propia pedagogía. De ahí surge la necesidad de estimar esta área de conocimiento como elemento de análisis para la evaluación de los aprendizajes.

En conclusión, el Plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía ha sufrido cambios relevantes desde su fundación en 1954. Actualmente con la influencia del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), se requiere de cambios en la práctica docente. Entre esos están las formas de evaluar los aprendizajes, que debe ser congruente con los ejes Teórico, heurístico y axiológico, para lograr una evaluación integral y a su vez una educación integral. Como lo establecen las políticas educativas internacionales, nacionales y locales. Señaladas en el presente marco contextual.

Como último apartado se indican algunos antecedentes y características de la Facultad de Pedagogía.

la Facultad de Pedagogía Xalapa del sistema escolarizado de la Universidad Veracruzana, fue fundada el 10 de abril de 1954 en la ciudad de Xalapa de Enríquez, Veracruz, México. Ubicada en la calle Francisco Moreno esquina Ezequiel Alatristero s/n. Col Ferrer Guardia. Conocida como Unidad de “Ex – humanidades o Humanidades”. Fue la primer facultad de pedagogía en el terreno nacional seguida años más tarde, por la fundada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La unidad de Humanidad presenta una superficie de dos hectáreas aproximadamente; cuenta con diez edificios identificados de la “A” a la “J”. Tiene un departamento de contabilidad, un área de oficinas administrativas; un auditorio para 300 personas aproximadamente; una biblioteca, tres salones de uso múltiples; una serie de baños para damas y para caballeros distribuidos en los diversos edificios, todos estos servicios para la diversas facultades.

En el caso particular de la Facultad de Pedagogía cuenta un aula de usos múltiples en donde se resguardan todos los recursos audiovisuales (retroproyector de acetatos, televisiones, reproductores de videocasetes, pantalla, etc.); tiene un departamento de orientación a estudiantes en donde se les ofrece servicio de biblioteca y de computadoras. 23 salones. Toda la Facultad y la Unidad están construida con materiales de concreto herrería y cristal.

La institución funciona con una población de 509 alumnos en el plan de estudios 2000; distribuidos en dos turnos matutino y vespertino; en el primero se encuentran inscritos 388 alumnos, en el turno vespertino 121 alumnos. Ambos turnos atendidos por una planta docente aproximada de 110 profesores. Este grupo de catedráticos con tipo de contratación de tiempo completo, medio tiempo y por horas (en su mayoría).

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

Este apartado está destinado a explicitar la metodología desde la que es abordado el objeto de investigación titulado La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum en la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana.

La institución donde se efectuó el estudio es la Facultad de Pedagogía, ubicada en la calle Ezequiel Alastriste s/n. Colonia Ferrer Guardia, Xalapa, Enríquez, Veracruz, México. Fundada el 10 de abril de 1954. Fue la primera Facultad de Pedagogía en el terreno nacional seguida años más tarde, por la fundada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La Facultad de Pedagogía desde el año 2000, operativizó un Nuevo Plan de Estudios, cuya estructura curricular está dividida en cinco áreas:

- 1) Formación básica general
- 2) Iniciación a la disciplina,
- 3) formación disciplinaria,
- 4) optativas
- 5) Formación terminal.

Por otro lado, la propuesta curricular cuenta con ocho áreas de conocimiento agrupadas en distintas experiencias educativas, que posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante. Las áreas de conocimiento se encuentran estructuradas de la siguiente manera:

- a). Pedagógica. (cuatro experiencias educativas)
- b). Filosófica psicológica y social. (siete experiencias educativas)
- c). Orientación educativa. (seis experiencias educativas).
- d). Administración educativa. (ocho experiencias educativas)
- e). Docencia y currículum. (siete experiencias educativas).

- f). Investigación en educación (cinco experiencias educativas)
- g). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. (siete experiencias educativas)
- h). Educación comunitaria (cinco experiencias educativas)

Con base en la estructura curricular el total de créditos comprendidos en el Plan de estudios 2000, es de 381.

La propuesta curricular de la carrera de Licenciado en Pedagogía está sustentada en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana. Cuyo propósito general es propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica, intelectual, humana, social y profesional. Y uno de los objetivos específicos para lograrlo es desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes, congruentes con su disciplina.

Debido a tal situación la práctica docente tiene que ser congruente con el cambio curricular, modificando las estrategias de enseñanza, utilizando y diseñando recursos y/o materiales didácticos, actualizando los contenidos, así como la forma de evaluar los aprendizajes. Este último es el que se tomó como elemento de investigación. La razón fundamental se debe al desconocimiento que se tiene sobre cómo evalúan los aprendizajes de los estudiantes los docentes del área de conocimientos de Didáctica y Curriculum del Plan de estudios 2000. cómo es la congruencia entre los ejes integradores del Plan de estudios y las formas de evaluarlos. Aspecto que se considera puede ser de utilidad a la Facultad de Pedagogía para iniciar un seguimiento sobre la evaluación de los aprendizajes, a partir de su implementación.

Para llevarlo a cabo se requiere realizar una investigación al respecto y toda investigación necesita estar sustentada en una metodología, esta se puede entender como una guía sobre procedimientos y herramientas de investigación debidamente enmarcados y conectados con el objeto de estudio que se quiera indagar. La metodología se caracteriza por proporcionar criterios que permitan justificar y construir el o los métodos pertinentes.

Rubio y Varas (1999) conciben al Método como el camino o la vía de acceso para llegar a un fin. Los métodos de investigación son las formas o los procedimientos mediante los cuales se consigue alcanzar los objetivos propuestos en la indagación. Esos autores afirman que cada método contiene formas específicas de recogida de datos (técnicas de investigación) y tipos de análisis que orientan en el tratamiento de la información recogida durante el trabajo de campo.

Para la realización del presente estudio relacionado con el Plan de Estudio 2000, es necesario recurrir a la investigación cualitativa, de acuerdo a Maycut y Morehouse (1994), este tipo de investigación pretende describir e interpretar los fenómenos educativos, como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los participantes.

El método utilizado para esta investigación es el fenomenológico. Bullinghton y Karlson (1984:51) señalan que la fenomenología “es la investigación sistemática de la subjetividad. Su meta es el estudio del mundo tal como se nos presenta en y a través de la conciencia”.

Patton (1990) indica “el enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de lo que sucede”.

El método fenomenológico según Carrasco y Calderero (2000:108) tiene como propósito descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. Se realizan clasificaciones sobre las concepciones que las personas tienen del mundo o de la realidad que viven.

La Torre y otros (1996:222) explican el desarrollo del proceso fenomenológico, en donde la información comienza a ser analizada cuando se ha obtenido. Y lo primero que hace el investigador es aclarar sus propias concepciones y significados del fenómeno de estudio y posteriormente la de los entrevistados; más tarde el investigador lee repetidas veces toda la información de que dispone hasta conseguir una comprensión global de las distintas concepciones y significados que ha obtenido del fenómeno. Por último identifica en esa comprensión general todas las unidades de significado o categorías y decide cuáles son importantes para su investigación. Con base en todo esto se obtienen resultados, los cuales describen lo sustancial de cada experiencia humana particular y las coincidencias de los sujetos en el momento de interpretar los fenómenos.

Esta metodología resulta adecuada para el objeto de estudio titulado La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum en la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana. porque Carrasco y Calderero (2000:109) señalan que la metodología fenomenológica es útil para investigar numerosas cuestiones escolares, como por ejemplo interpretaciones que hacen los alumnos del modo de proceder de los maestros; percepciones que tienen de las diversas materias de enseñanza; interpretaciones de programas televisivos, entre otros.

Tal es el caso del este objeto de estudio ya que se analizarán e interpretarán las opiniones de los entrevistados y de los invitados al grupo de discusión con respecto a la evaluación de los aprendizajes.

Por la misma razón cae en una investigación de corte cualitativo, porque el objeto de estudio está formado básicamente por constructos conceptuales concebidos como los fenómenos que se estudian, se expresan en conceptos científicos (Carrasco y Calderero 2000). Tales constructos conceptuales muestran la realidad existente. los ejemplos de constructos (Hayman, 1979) son la capacidad intelectual, la motivación, la creatividad, la capacidad de aprendizaje, la capacidad de interacción, etc.

Hasta aquí se ha señalado que el método fenomenológico, toma en cuenta especialmente aspectos cualitativos como los mencionados; sin embargo un método cualitativo.

Las técnicas de recogida de datos que se utilizan en esta investigación son básicamente tres: la entrevista, grupo de discusión, análisis de contenidos. Técnicas que más adelante se detallarán. Posteriormente con la información se pretende llevar a cabo una triangulación.

Población, muestra y tipo de muestreo

El estudio sobre La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum en la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana

La institución funciona con una **población** promedio de 23 profesores del área de Docencia y currículum, distribuidos en dos turnos: matutino y vespertino.

La **muestra** fueron siete profesores pertenecientes al área de Docencia y Currículum del plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía. Zona Xalapa y cinco estudiantes del séptimo semestre.

Tipo de muestra

Para la investigación sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes se empleó el **muestreo intencionado**, Tamayo y T.(2002) indica: el muestreo intencionado se le da igualmente el nombre de sesgado; en él, el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual exige al investigador un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar cuáles son las categorías o elementos que se pueden considerar como tipo representativo del fenómeno que se estudia.

Para el presente trabajo se procedió a seleccionar la muestra bajo algunos criterios muy personales (muestreo intencional) establecidos previamente debido al enfoque cualitativo que se imprime al análisis de investigación. Entre los criterios podemos señalar los siguientes:

Los docentes

- ◆ Que los docentes entrevistados pertenezcan al área de Docencia y Currículum del plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía.
- ◆ Cuenten con una experiencia mínima de 15 años en servicio.
- ◆ Tengan base de carga académica en la Facultad de Pedagogía.

Los alumnos

- ◆ Que los participantes hayan cursado las experiencias educativas del Área de Docencia y Currículum o estén cursando la última materia.

Tipo de análisis de los datos.

Una vez recogida la información es necesario procesarla, para ello es indispensable realizar el análisis de datos. Carrasco y Calderero (2000) los conceptualizan como una tarea que surge del marco teórico trazado. Para llevar a cabo esta labor analítica hay que tomar en cuenta cada uno de los datos o conjuntos homogéneos de datos obtenidos, interrogándolos acerca de su significado, explorándolo y examinándolos mediante todos los métodos conocidos.

En el caso de esta investigación el tipo de análisis utilizado es desde la perspectiva cualitativa. Con respecto al tipo de análisis cualitativo es a partir del análisis hermenéutico que se entiende como <<interpretación>> intenta desentrañar el significado, el sentido, la intencionalidad, de un hecho, acontecimiento... En este tipo de estudio se analiza el discurso. Al respecto Muchielli (1986) entiende por discurso todo texto producido por alguien en situación de comunicación interpersonal... Para ser comprendidos los discursos se interpretan y analizan.

Justamente es lo que se realizará en este estudio de investigación se interpretarán las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes que tienen los docentes del Área de Docencia y currículo, de la Facultad de Pedagogía. Con base en la información, el análisis y la interpretación se hará referencia a partir de algunas dimensiones de la evaluación de los aprendizajes.

Técnicas/instrumentos, para recabar información

Las técnicas/instrumentos empleados para el presente estudios son: la entrevista, el grupo de discusión y el análisis de contenidos, con la finalidad de triangular la información.

Se puede decir que el carácter de la investigación es descriptivo, porque se relatará el procedimiento de las técnicas. Echeverría (1983:94). indica el método descriptivo pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones más o menos estable de las características que lo definen.

Los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos. Según Carrasco y Calderero (2000:79) En los datos cuantitativos se suelen emplear muestras grandes de sujetos, mientras que los cualitativos comprenden estudios hechos con mayor profundidad sobre un número reducido de casos. Independientemente de la investigación se pueden combinar los métodos.

A continuación se describirá el procedimiento de cada una de las técnicas empleadas para el objeto de estudio titulado La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum en la Facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana.

A) La entrevista

Para obtener información por parte de los docentes de la Facultad de Pedagogía del Área de Docencia y Curriculum se realizaron siete entrevistas con la finalidad de obtener información sobre las formas de evaluar los aprendizajes que tienen los docentes del área señalada; si son congruentes, con el plan de estudios 2000, sustentado en una propuesta curricular presentada por la Universidad Veracruzana bajo el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Se parte de la conceptualización la entrevista: Álvarez Gayou (2004;109) indica: que una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias.

La entrevista pretende observar opiniones subjetivas sobre algún tema. Las opiniones personales debidamente organizadas aportan información cualitativa de gran eficacia, siempre y cuando se sepa qué es lo que se quiere cuestionar.

López (2002:124) concibe a la entrevista como una conversación libre con una persona; como un procedimiento de búsqueda de información subjetiva, que aporta matices sobre cuestiones ya conocidas, sobre todo en lo que se refiere a colocarnos en perspectivas distintas para la comprensión de los hechos.

Para la realización de la entrevista se debe tomarse en cuenta:

1. Un **guión**, para uso del entrevistador, que marque la línea temática que le interesa.
2. **Informe previo** al entrevistado, en el que se le invite a la entrevista, pero sin aportarle información sobre los fines. Sólo el tema a tratar.
3. **Brevedad**, en los primeros 30 minutos puede aparecer el 90% de la información que busca.

Todas las recomendaciones señaladas por el autor se tomaron en cuenta para la realización de las siete entrevistas y la obtención de datos.

Lo primero que se hizo fue contactar a los docentes del Área de Docencia y Curriculum que se entrevistarían, en un principio todos ellos aceptaron; sin embargo en el momento de la entrevista dos tuvieron contratiempos para realizar la actividad, por lo que se decidió contactar a otros, quienes aceptaron amablemente y la concedieron.

La entrevista se dividió en dos partes. En el primer apartado se les solicito a los maestros registraran por escrito algunos datos personales (Anexo I).

Las anotaciones que aportaron los entrevistados se describen a continuación:

El primer entrevistado de sexo masculino tiene Licenciatura y Maestría en Letras; así como Maestría y Doctorado en Educación. Su antigüedad en la docencia y en la Universidad Veracruzana es de 25 años, con tiempo completo. Las experiencia educativa que imparte en el Nuevo plan de estudios 2000 son: Comunicación y educación, diseño curricular y Evaluación curricular; en el área de Docencia y currículum imparte actualmente Evaluación curricular.

El segundo entrevistado es de sexo femenino, tiene la Licenciatura en Pedagogía y Maestría en educación. Su antigüedad en la docencia y en la Universidad Veracruzana es de quince años, con tiempo completo. Las experiencia educativas que imparte proyecto e intervención comunitaria, en el área terminal; y Evaluación de los aprendizajes en el Área de Docencia y Curriculum.

El tercer entrevistado es de sexo femenino con Licenciatura en Pedagogía, Maestría en educación superior y Candidato a doctor en educación. Su antigüedad en la docencia y en la Universidad Veracruzana es de 27 años, con tiempo completo en la misma. Imparte experiencia educativas del Área de Investigación; dentro del Área de Docencia y Curriculum es responsable de la experiencia educativa de Diseño Curricular.

El cuarto entrevistado de sexo masculino, cuenta con la Licenciatura en Pedagogía y Estudios de Maestría y Doctorado. Su antigüedad en la Docencia y en la Universidad Veracruzana es de 32 años, con tiempo completo. Los cursos que imparte son práctica educativa perteneciente al Área de Orientación educativa y Planeación Didáctica inmersa en el Área de Docencia y Curriculum.

El quinto entrevistado de sexo femenino, cuenta con la Licenciatura en Pedagogía, Especialidad en Docencia y Maestría Gestalt; su antigüedad en la docencia y en la Universidad Veracruzana es de 17 años; el tipo de contratación es de tiempo completo. Los cursos que imparte en el Plan de estudios 2000, es Educación en Valores, del Área Filosófica, psicológica y social; y Análisis de la práctica docente correspondiente al Área de Docencia y Curriculum.

El sexto entrevistado es de sexo Femenino con estudios de Licenciatura en Pedagogía, Especialidad en Docencia y Maestría en Evaluación institucional. Con una antigüedad de 28 años de experiencia docente, de ellos 23 años dentro de la Universidad Veracruzana. Los cursos que imparte son: Diseño curricular, Evaluación curricular, Análisis de la práctica docente y Laboratorio de docencia. Todas las experiencias educativas corresponde al Área de Docencia y Curriculum.

El séptimo y último entrevistado es de sexo femenino, su formación profesional es de Licenciatura en pedagogía y pasante de Maestría en educación. Cuenta con una experiencia docente de 32 años, de ellos 27 años dentro de la Universidad Veracruzana. Cuenta con horas base como docente y tiempo completo como técnico académico. Las materias que imparte en el Plan de estudios 2000, son Corrientes Pedagógicas contemporáneas e Introducción a la Pedagogía pertenecientes al Área Pedagógica; y Didáctica correspondiente al Área de Docencia y Curriculum.

Se eligieron por pertenecer al Área de Docencia y Curriculum que cuenta con una serie de experiencia educativas relacionadas con la práctica docente en los ámbitos institucional y áulico.

En conclusión, de la primera parte de la entrevista los datos en general fueron: tres de sexo masculino y cuatro de sexo femenino. Los siete entrevistados laboran en la Facultad de pedagogía, tienen tiempo completo y están impartiendo experiencias educativas en el Nuevos plan de estudios 2000. Seis de ellos con licenciatura en Pedagogía y uno con licenciatura en Letras. Todos con estudios de postgrados ya sea de especialidad, maestría o Doctorado. Y con experiencia docente arriba de los quince años.

La segunda parte, es el desarrollo de la entrevista audiograbada, con once preguntas de guía. Para obtener los datos sobre el objeto de estudio se diseño un guión para uso del entrevistador, que marcaría la línea temática (Anexo II). Esto no quiere decir, que se llevara tal cual estaba estructurado. Ya que durante el desarrollo de las entrevistas fueron surgiendo otros cuestionamientos que se hicieron a los maestros interrogados.

En los cuestionamientos se pueden identificar dos rubros que son:

1. **La práctica evaluativa**, que contempla las preguntas: 1,2,3,7,8,9,10,11.
2. **La Capacitación** en el Nuevo plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía, las preguntas 4,5,6.

Cabe aclarar que todas la entrevistas fueron grabadas en audio y se realizaron cada una entre 25 y 40 minutos en promedio. El lugar donde se llevaron a cabo fue en los Cubículos de los entrevistados.

B) Grupo de discusión

Otra de las técnicas para recabar información corresponde al grupo de discusión o grupo focal. Mientras que unos autores, lo conciben como técnica, otros como método y unos más como instrumento. Independientemente de la connotación para este estudio está catalogado como una técnica para recabar información sobre el tema de estudio.

Álvarez Gayou (2004;128) retoma a Krueger (1998) desde una línea conductista-cognitiva y la llama **grupo focal**. Mencionado Jesús Ibáñez por Álvarez Gayou (2004;129) recurre al psicoanálisis y la nombra **Grupo de discusión**. Independientemente del nombre, el objetivo fundamental de esta técnica es provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación. En tal caso, sobre la evaluación de los aprendizajes.

López (2002:126) indica **el grupo de discusión** es, un instrumento para la evaluación con apariencias semejantes a la entrevista, sólo en aspectos formales, ya que sus aportaciones a la investigación son cualidades diferentes.

El grupo de discusión es una conversación entre personas, sobre un tema establecido, con la intención de aportar opiniones subjetivas al respecto. La conversación se desarrolla entre las personas existentes, sin que el componente del equipo de evaluación tenga asignadas categoría de participante.

El grupo de discusión debe estar constituido de seis a diez personas relacionadas con el tema; ser filmado y promover el debate para que se manifiesten las diversas perspectivas derivadas de los conocimientos e intereses personales. La técnica se conforma con iguales, implicados en el tema de investigación, con la finalidad de que la libertad de expresión haga aflorar actitudes personales ante las dificultades analizadas. Debe tener una duración aproximada de una hora y complementarse con la transcripción de la cinta que ha grabado del acto. Al ser un instrumento formal, López (2002:127) especifica que debe contemplar lo siguiente:

1. Un **guión** para uso del investigador, que marque la línea temática que interesa.
2. Un **Informe previo**, donde se le invite formalmente a cada componente del grupo, indicando sólo el tema a tratar, sin especificarle los fines. Asimismo establecer las normas: llegar puntual a la cita y en el lugar convenido, evitar hablar simultáneamente.

3. **Intervención** del investigador **sólo** será para centrar en el tema o superar puntos muertos.

Posterior a la videograbación, esta deberá ser transcrita fielmente, con el mayor lujo de detalles posibles. Porque servirá para realizar el análisis y obtener las categorías correspondientes.

La técnica Grupo de Discusión se utilizó con cinco alumnos, cuya finalidad fue que externarán de viva voz las formas de evaluar los aprendizajes de sus docentes del área de Docencia y Currículum. Para que los estudiantes pudieran participar, se seleccionó una muestra intencionada, donde los únicos requisitos, es que fueran estudiantes de la Facultad de Pedagogía, y que hubieran cursado todas las experiencias educativas o estuvieran en la última del área de Docencia y currículum. Para la realización de la técnica se diseñó un guión previamente con la finalidad de que el coordinador tuviera una guía para orientar la actividad. Guión que se fue modificando a partir de las respuestas de los jóvenes. Posteriormente se contacto a los estudiantes, quienes accedieron de inmediato, al igual que en la entrevista uno no se presentó; sin embargo no hubo problema debido a que ese día se tuvo que suspender la técnica, porque la persona que iba a grabar no se presentó. Sin mayor problema se habló con los estudiantes, quienes comprendieron la situación y se pospuso la actividad, dando la oportunidad a otro joven, quien accedió sin inconvenientes.

El grupo de discusión se llevó acabo en dos partes. En la primera, se explicó a los alumnos en qué consistía la técnica y cuál era la función de ellos. Además de solicitarles por escrito las experiencias educativas pertenecientes al Área de Docencia y Curriculum que habían cursado (Anexo III). La segunda parte fue el desarrollo de la técnica.

Con respecto a primer apartado, cabe señalar que fueron cinco estudiantes, dos de ellos de sexo masculino y tres de sexo femenino, cuyas edades fluctúan entre los 21 y 23 años. Todos ellos indicaron que están en el séptimo período (semestre) y

que han cursado las experiencias educativas de: Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Planeación didáctica, Diseño curricular, Evaluación curricular y Análisis de la práctica docente; la experiencia educativa de Laboratorio de docencia la están cursando actualmente. Todas ellas correspondientes al Área de Docencia y Curriculum.

La segunda parte, fue el desarrollo de la técnica Grupo de discusión, en donde el coordinador se apoyó en el guión, que contaba con diez preguntas de orientación, fueron similares a la utilizadas en la entrevista, sólo que diseñadas para los estudiantes (Anexo IV).

En los cuestionamientos se identifican dos rubros que son:

1. **Experiencia de los estudiantes**, sobre las formas o criterios que utilizan los profesores para evaluar los aprendizajes, se aprecia en las preguntas: 1,2,3,6,7,8,10.
2. **El Plan de estudios 2000**, de la Facultad de Pedagogía, las preguntas son: 4,5,9.

El grupo de discusión, fue videograbado (filmado) y tuvo una duración de 60 minutos; se llevó acabo en un salón de clases de la Facultad de Pedagogía.

Una vez realizadas las entrevistas y el grupo de discusión se procedió a realizar la transcripción de cada una, Obteniendo un promedio de 74 páginas para la primera lo que fue un promedio de cuatro horas audiograbadas; y 22 para el grupo de discusión con un promedio de una hora, haciendo un total de cinco horas de grabación. Con un conjunto de 96 páginas de transcripción a renglón seguido

La transcripción es de suma importancia porque de ahí se obtienen los datos elemento de análisis. López (2002:129) aclara que la transcripción servirá para hacer tres lecturas secuenciadas:

- Una primera lectura permite elaborar una especie de estructura general, la secuencia de las grandes ideas. Percibiendo el argumento de la conversación.
- El segundo análisis descende a detallar aspectos secundarios. Percibiendo la riqueza de detalles aportados por los que hablan.
- Una tercera lectura, de preferencia acompañada de audición de la grabación, puede aportar matices interesantes, segundas intenciones, ideas ocultas que camuflan en otras aparentes.

C) Análisis de contenidos

Una técnica más es el **análisis de contenidos**: Medina (2002), afirma que es un recurso de la metodología hermenéutica que trata de extraer, analizar e interpretar la información que se obtiene de una fuente oral o escrita, con el propósito de describir las características del mensaje, estudiar sus causas y antecedentes, analizando los efectos de la comunicación. Fundamentalmente, más que el estilo con que se expresan, lo que interesa es estudiar las ideas e inferir significados en el contexto en que se presentan. Hay para tal fin distintos documentos y recursos que se pueden categorizar, tanto de carácter oficial y público como personal e informal.

Esta técnica se utilizó para realizar en análisis de los programas de estudio de las siete experiencias educativa: Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Planeación didáctica, Diseño curricular, Evaluación curricular, Análisis de la práctica docente y Laboratorio de docencia. Los elementos que se contemplaron para su realización fueron los siguientes: fecha de elaboración y o modificación, objetivos generales, ejes articuladores (teórico, heurístico y axiológico), los rubros sobre Conocimientos, Habilidades y Actitudes; sistema de evaluación (técnicas o aspectos a evaluar, criterios y porcentajes) (Anexo V).

Para el análisis se diseñó un cuadro de doble entrada para cada uno de los programas de estudio en donde se registraron los elementos señalados; posteriormente se describió la congruencia o coherencia entre los elementos del programa y los ejes teórico, heurístico y axiológico establecidos en el Plan de estudios 2000.

Para finalizar, la utilización de las tres técnicas fue para recabar información, la cual se procesó a través de la transcripción, análisis, interpretación y categorías; haciendo la triangulación correspondiente y la presentación de conclusiones.

D) La triangulación

En la investigación social o cualitativa existe una característica que la condiciona en gran medida. Se trata de las características propias del hecho investigado; de las propiedades no materiales, de la subjetividad que puede aflorar por parte del investigador. Por eso a veces es imprescindible, asegurar la veracidad de los datos y la fiabilidad de las conclusiones.

Una forma de alcanzar la veracidad y fiabilidad de los datos puede ser a través de una serie de repeticiones. López (2002:130) estima que son tres o cuatro el número ideal de repeticiones para alcanzar la mejor relación trabajo-rendimiento. Es decir, una o dos observaciones semejantes pueden no ser suficientemente fiables mientras que, a partir de cinco, los beneficios no son significativos, en relación con los esfuerzos o costos que requieren. Aclara que tres o cuatro es el número idóneo de observaciones semejantes que asegurar un aceptable nivel de fiabilidad de los resultados.

También llamada la confirmabilidad como correspondencia de la objetividad según Carrasco y Caldedero (2000:107) consiste en confirmar la información obtenida, la interpretación realizada y las conclusiones sacadas basándose en la utilización de fuentes de información lo más objetivas posibles que pueden ser los videos, cassettes con grabaciones originales, transcripciones textuales, y otras.

Según López conviene observar tres veces lo mismo para alcanzar una satisfactoria expectación de validez en la investigación. Esto lo que muchos profesionales de las investigación social llaman **Triangulación**. El mismo autor comenta que la triangulación no debe ser considerada como un recurso milagroso que aporte investigación dogmática que permita emitir una doctrina. Es tan sólo un instrumento más, de carácter metodológico, al servicio de una investigación, que debe ser usado sólo en aquellos casos en los que se estime que aportará un beneficio significativo.

La triangulación puede hacerse desde dos tipos, que dependerán de la razón de la tarea que se realice. López (2002:131) indica que la triangulación se puede llevar a cabo de la siguiente manera:

- a) Desde tres **fuentes** de la información.
- b) Desde tres **métodos** de observación.

a) **De fuentes:**

Tres fuentes aportan el mismo tipo de información, desde sus particularidades perspectivas, aplicando el mismo instrumento de toma de datos.

b) **De métodos:**

Tres instrumentos distintos se aplican a la misma fuente de información, aportando el tipo de información que le es propio a cada uno de ellos.

Este modo de trabajar la toma de datos debe estar siempre presente en la mente del investigador, aunque no necesariamente tenga que ser protagonista de la investigación. Racionalidad y solvencia en el investigador, hacen eficaz la triangulación.

En el presente estudio se intenta llevar a cabo la triangulación entre los datos obtenidos de las tres métodos y/o técnicas que son: entrevistas con los profesores, el grupo de discusión con los alumnos y el análisis de contenido de los siete programas de estudio.

Como se ha señalado, una vez transcrita la información se constituyeron las unidades de análisis o categorías, su análisis e interpretación, consideradas de gran importancia para intentar la reestructuración sobre las prácticas evaluativas de los aprendizajes que tienen los docentes del Área de Docencia y Curriculum del Plan de estudios 2000. Para llegar a las conclusiones correspondientes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos de las respuestas obtenidas de las transcripciones de las entrevistas realizadas a siete profesores del área de Docencia y Currículum; así como del grupo de discusión donde intervinieron cinco alumnos; y por último el análisis de los programas de estudio de las siete experiencias educativas correspondientes al área señalada. Todo ello perteneciente a la Facultad de Pedagogía; zona Xalapa, de la Universidad Veracruzana.

Con base en las entrevistas, el grupo de discusión y el análisis de los programas de estudio fue posible construir en el proceso de la investigación las siguientes categorías relacionada la temática “la práctica evaluativa de los aprendizajes. que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana”. La categorías con sus subcategorías correspondientes son:

- 1. DOCENTE Y SU ROL DE EVALUADOR** (El encuadre y Registros)
- 2. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES** (Conceptualización, Técnicas de evaluación de los aprendizajes, Capacitación)
- 3. CONOCIMIENTOS** (contenidos conceptuales o semánticos, contenidos procedimentales, contenidos actitudinales)
- 4. ESTRATEGIAS PARA EVALUAR**
- 5. TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN** (evaluación inicial, formativa y final)
- 6. AGENTES EVALUADORES** (evaluación interna y externa, autoevaluación y coevaluación)
- 7. MODELO EDUCATIVO** (Ejes articuladores, Críticas.)

A continuación se enuncia el proceso para llevar a cabo el desarrollo de las categorías. Se iniciará con la conceptualización, posteriormente se transcribirán fragmentos que servirán de sustento para el análisis, obtenidos de cada una de las técnicas empleadas para recabar la información, tratando de hacer la triangulación correspondiente; en subsiguientemente se realizarán los comentarios correspondientes.

Durante la descripción se identificarán semejanzas y diferencias de las aportaciones de los participantes y de los programas de estudio; asimismo se retomarán aspectos del marco teórico construido para esta investigación.

1.- Docente y su rol de evaluador

La primera categoría corresponde al docente, el cual es considerado como un acompañante cognitivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, entre las funciones se encuentran el apoyarlos en el ámbito intelectual, el desarrollo de habilidades, en favorecer actitudes, entre otros aspectos. Elementos que en su momento tienen que ser evaluados.

El rol evaluador se puede concebir como las acciones que el docente lleva a cabo durante la evaluación de los aprendizajes con los alumnos, dado el lugar que le confiere la institución donde labora. De ese rol se derivan las siguientes categorías:

a) El encuadre

El maestro desde el inicio de un curso tiene que ser claro con respecto a la evaluación. Lo que se conoce como **encuadre**. Este corresponde a las primeras actividades que el profesor debe llevar a cabo con sus alumnos al inicio de un curso, con la finalidad de presentar el programa de estudios, el cual incluye como uno de los elementos el sistema de evaluación. O como lo concibe Zarzar Charur(1993:43) el encuadre es el marco dentro del cual se desarrollará una actividad.

Los siete maestros entrevistados lo contemplan de manera general en los siguientes comentarios:

“... lo primero como maestro es que al alumno le quede muy claro cómo se va a evaluar un curso... que el maestro sea congruente con el planteamiento del programa... el sistema de evaluación requiere algunos instrumentos para realizar eso...”

“desde el principio darle la libertad al alumno para que exprese como le gustaría se evaluado...” “ A los alumnos siempre les pregunto desde la primera sesión leemos el programa y les comento que les parece ...las formas de evaluación ahí señaladas...si están conformes con ellas o sugieren otros procesos o formas de evaluar el aprendizaje...”

“...generalmente en el encuadre tiene que decir muy claro qué vas a evaluar, cómo lo vas a evaluar”.

Como se puede identificar una de las semejanzas entre los entrevistados es que todos ellos desde el inicio del curso presentan el programa de estudios, en donde hace referencia al encuadre, generalmente toman en cuenta a los alumnos para tomar acuerdos o para aclarar qué es lo que se va a evaluar durante el curso y cómo se va a evaluar. Aunque el encuadre es más amplio, por cuestiones de análisis aquí sólo se toma el aspecto relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

Los alumnos al respecto opinan de manera similar a los profesores, se aprecia en las siguientes aportaciones:

Generalmente los maestros que yo he tenido... desde que se presentan el primer día, en su materia te dan el programa, lo analizas y así hasta te van diciendo a ver vamos en tal tema chequen su programa que vamos a hacer pero pues la mayoría no, la mayoría es de acuerdo a lo que ellos estén acostumbrados, de acuerdo a lo que los alumnos quieran, o como respondan.

Otra opinión ... bueno a mi en lo personal los maestros si han llegado con el programa del curso, con los lineamientos para las evaluaciones, pero nos las han dado a consideración para estar de acuerdo de que si están de acuerdo en los porcentajes que les vamos a otorgar, si no es así generalmente...los alumnos hacemos varias propuestas y el maestro las somete a votación ¿no?, el grupo considera que la propuesta numero uno es la que más nos conviene como alumnos y por esa se vota, generalmente bueno los maestros en mi caso siempre han puesto a consideración tanto los criterios como los porcentajes de las evaluaciones y son respetadas a lo largo del curso a menos que surjan ciertas situaciones fuera de control tanto del maestro como del grupo entonces se reestructura un poco, pero no es mucho lo que se cambia.

Al llevar a cabo la comparación entre las opiniones de los profesores y de los alumnos, se observan una gran semejanza en las mismas, Al indicar que el programa se presenta desde el principio del curso para que el alumno sepa como se va a evaluar, y puedan llegar a acuerdo entre todos sobre todo en los criterios y los porcentajes establecidos en el programa de estudio. Efectivamente en los programas de estudio se identifican una serie de elementos fundamentales que tanto maestro como estudiante deben tener claro desde el inicio del curso. Con respecto a los programas de estudios de las experiencias educativas del Área de Docencia y curriculum se comenta lo siguiente.

En los **programas de estudio** de las experiencias educativas , aunque no aparece el encuadre como tal, porque eso va establecido en las primeras planeaciones del profesor, es uno de los instrumentos de análisis para el propio marco de acción. En todos los programas de estudio se encuentran los datos generales de la signatura, la descripción mínima, la justificación, los objetivos generales, los ejes articuladores (teórico, heurístico y axiológico), las unidades o contenidos temáticos, estrategias metodológicas, el sistema de evaluación que incluye, aspectos a evaluar otros los llaman técnicas, criterios y porcentajes, recursos educativos o didácticos y bibliografía básica. Por otro lado, uno que otro programa contempla aparte de los

elementos señalados la fundamentación, la acreditación, así como en lo concerniente a las estrategias metodológicas hacen una división en actividades de aprendizaje y actividades de enseñanza.

Elementos a los que han hecho referencia los docentes y los alumnos en términos generales. Y se concluye que desde que el profesor analiza todos los apartados del programa de estudio junto con los estudiantes se están estableciendo en qué consiste el curso, para qué les va a servir, cuáles son los propósitos del mismo, cuáles son los contenidos, cómo se va a trabajar, cómo se va a evaluar, quiénes son los autores en que se van a apoyar; una vez analizado se pueden tomar los acuerdos correspondientes como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que actualmente.

Tanto maestros como alumnos cubren con el objetivo del encuadre, Desde la perspectiva de Zarzar Charur (1993:43) es que los alumnos tengan claro qué es lo que se va hacer, para qué se va a hacer, y cómo se va hacer, y que acepten y se comprometan concientemente de esos lineamientos. Se trata de establecer el acuerdo formal entre las partes que rijan o norme la actividad que se desarrollará.

b) Registros

Otra de las subcategorías corresponde a los **registros**, entendidos como el concentrado por escrito que lleva el profesor sobre el proceso evaluativo de los estudiantes. Los registros son de utilidad para recoger información sobre el desarrollo del estudiante; para llevar el seguimiento de los mismos; además de que apoya para la aclaración o dudas del propio estudiante.

Los siete entrevistados coinciden en que el registro de evaluación lo llevan de la siguiente manera:

“...a parte de la lista oficial le saco una fotocopia a esa lista y voy haciendo anotaciones al margen... al final tengo que hacer un concentrado de datos en hojas Printaform...se alimenta de datos que voy registrando... también me agrego una libreta ... ahí también voy haciendo anotaciones de manera que esta información...se anota en clave, pero que yo mismo manejo después para traducirla...es ya cuando voy a tomar decisiones finales...”

“...llevo una especie de portafolio...es decir llevo un expediente por alumno...todas las actividades que van realizando van a su expediente...entonces al final yo ya tengo elementos para poder decir este alumno cumplió con todo y aquí está...para cuando lleva el proceso de la calificación... una vez que termina el curso tengo todos los expedientes hago una especie de sábana en donde registro cada uno de los aspectos que se tomaron en cuenta o todo lo que realizamos y ya me queda de manera objetiva... aparte de que están sus cosas y comprueban de que si aprendieron o no aprendieron”

“...llevamos en nuestras listas un registro... es decir una anotación ... de participaciones, tareas que van presentando los alumnos durante todo el período... ya al final se integran esos resultados... para obtener la calificación final...”

Con respecto a la subcategoría de **registros** se detectó que los siete entrevistados utilizan una lista o formas o formatos con los nombres de los estudiantes y las actividades que serán anotadas. Además tres, se apoyan de una libreta para hacer otro tipo de anotaciones que sirven para complementar la evaluación de los alumnos.

Una de las diferencias radica en que un interrogado también utiliza la bitácora y el registro anecdótico como se aprecia en el siguiente comentario:

“llevo una libreta para el grupo y en cada una de las sesiones voy anotando... también una especie de bitácora, registro anecdótico... además llevo un registro interno que es más de corte cuantitativo en donde pongo por un lado los nombres de los estudiantes y de cada una de las actividades, es un cuadro muy largo... también ahí registro si lo entregó completo o no... eso al final se considera entonces, lo voy como acumulando para cada una de las unidades... si hay alguna consideración que tengo que hacer con el estudiante veo toda esa trayectoria y eso me ayuda a hacer desde mi punto de vista una estimación más completa y justa de la trayectoria del estudiante”

Este apartado correspondiente a los registros que utilizan los maestros existe un común denominador para concentrar las anotaciones que sirven para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Esos registros en general son listas, forma o formatos, en ocasiones diseñados por los profesores o las fotocopias de las listas de asistencias. Todo con la finalidad de llevar un seguimiento que les va a servir para cuando lleguen a la calificación final.

Los alumnos, en el grupo de discusión sustentan las opiniones de los maestros cuando se les pregunta que cómo lleva el seguimiento el maestro, entre las respuestas más comunes se encuentran:

“En mi experiencia si todos los maestros van apuntando en la lista o llevan una libreta aparte van poniendo por ejemplo Greys la tarea , la enseñas te la firman”

“hay algunos maestros que incluso te dicen te compras un fólter o un sobre bolsa y hay vas guardando tus tareas que aunque las firme, ya las registre al final las quiero, entonces ya se las tienes que enseñar al final igual si te ponen examen te ponen la calificación, asistencias van registrando las participaciones también las van registrando todo, todo que incluya sus criterios de evaluación lo llevan registrado de los que yo conozco de los que me han dado clases tanto en didáctica como en evaluación en todas las materias me han registrado de esa manera”

“Hay maestros que inclusive revisan la tarea, si la tarea vale un puntito y la tienes súper bien, ya tienes tu puntito y si te falló te ponen menos del puntito”

con las respuestas otorgadas por parte de los alumnos tienen gran coincidencia con las de los maestros sobre todo porque todos dicen que llevan una lista con el nombre de los alumnos y van anotando. También coinciden que lo que algunos maestros llaman el portafolio , entre los alumnos les llaman fólder con todas las tareas. Que servirá para que al final se contemplen como elemento de evaluación.

Con respecto a **los programas de estudio** , es un elemento que no se contempla, sin embargo en los propios programas se pudieran incluir una serie de instrumentos para evaluar los aprendizajes , como una guía para el profesor y los estudiantes y llevar de una manera más formal la evaluación de los aprendizajes, sin dejar la lista y la libreta. Entre los instrumentos para concentrar la valoración pueden ser las listas de cotejo, las escalas estimativas, por señalar algunos.

En conclusión, con la categoría de registros existe una gran congruencia entre lo que afirman los profesores y lo que manifiestan los estudiantes sobre el seguimiento de los estudiantes. En los programas de estudio no aparece ningún rubro que haga referencia a ese seguimiento que debe llevar el maestro para identificar el desarrollo o avance de los estudiantes

2.- Evaluación de los aprendizajes

Esta es otra de las categorías construidas a partir de las opiniones de los entrevistados, de ellas se desprenden subcategorías relacionadas con la conceptualización, las técnicas y capacitación. Posteriormente se caracterizarán, y que se pueden evaluar con diferentes técnicas y estrategias de evaluación.

a) Conceptualización

Iniciamos con la evaluación de los aprendizajes, al hablar de la evaluación , es un poco complejo, sin embargo dentro de ese campo tan amplio podemos referirnos en particular a la evaluación de los aprendizajes conceptualizado por el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1993, en la ciudad de México, como: “un proceso sistemático y continuo, mediante el cual se obtiene información acerca del aprendizaje del estudiante, proporcionando al profesor elementos para formular un juicio sobre el nivel alcanzado o la calidad de aprendizaje logrado”.

Al respecto cuando a los consultados se les solicita den su opinión sobre la evaluación de los aprendizajes ellos externan similarmente lo siguiente:

“...Yo considero la evaluación como una estimación general, una apreciación... que nos lleva a considerar una serie de elementos de carácter subjetivo en el desempeño de los alumnos... la concepción de evaluación es más amplia... no podríamos reducirla solamente a ... un tipo de medición. La estimación de los aprendizajes o de los avances de los alumnos en relación con sus ejecuciones, con sus actuaciones en las clases y fuera de ella... no sólo la estimación de conocimientos... sino también la capacidad para ejecutar otras acciones...”.

“... como un proceso complejo que tiene muchas vertientes... abordar el proceso que desarrolla el estudiante a nivel de cognición... para apropiarse de un conocimiento...vigilar todo ese proceso desde como entra el estudiante como lo va desarrollando hasta el final que tipo de habilidades o competencias logra... Hay evaluaciones que deben hacer puras... se refieren al logro de esas habilidades en los estudiantes, pero también hay evaluación condicionada por las cuestiones de tipo administrativo... que tenemos que convertirla en una calificación...”.

“... yo la considero como poder corroborar hasta qué grado fueron logrados los objetivos planteados en la materia... esto a su vez me lleva a saber si lo que se planteó al inicio tuvo éxito o no...”.

“Para mí la evaluación de los aprendizajes es un proceso de constatar continuamente como va uno logrando los objetivos, no tan sólo desde el programa sino desde los objetivos educativos, en sí que quiere uno alcanzar o no. Sirve para recoger información a través de actividades y de evidencias...”

En la categoría Evaluación de los aprendizajes, a partir de lo expresado por parte de los entrevistados se identificaron semejanzas. Entre ellos indican que la evaluación de los aprendizajes sirve para corroborar hasta qué grado se alcanzaron los objetivos establecidos o planeados, o hasta dónde se logra el desempeño de los estudiantes o las ejecuciones que éste desarrolla. Para algunos profesores la catalogan como un proceso amplio, continuo y complejo.

Otros explicitan a diferencia de los demás entrevistados que la evaluación de los aprendizajes es además la estimación de conocimientos o el desarrollo cognitivo para apropiarse de un conocimientos, por parte de los estudiantes; también se debe tomar en cuentas las capacidades o habilidades o competencias de los estudiantes para la ejecución de las acciones desarrolladas.

Asimismo coinciden que a final de cuentas la evaluación tienen que traducirla a una calificación.

Por parte de **los alumnos**, existe gran analogía con las aportaciones de los docentes ya que ellos en general comenta:

La evaluación de los aprendizajes a nivel personal yo la considero como un proceso de análisis de reflexión en donde el docente va ha tomar en cuenta no solo nada más el conocimiento o la parte

teórica de los alumnos sino las habilidades, las actitudes, los valores y que así mismo puede estar incluida la mención que ya sería asignar una calificación y acreditación que el factor que hay que tomar en cuenta.

Yo la considero igual como la compañera como un proceso, un proceso en el cual nosotros podemos o el docente puede darse cuenta en que porcentaje o en que medida sus alumnos van adquiriendo los contenidos los aprendizajes, también nosotros podemos darnos cuenta en sí de en que medida nosotros estamos logrando los objetivos que nos hemos planteado.

Los alumnos también el la conceptualización de los estudiantes es un proceso que sirve para calificar y para ver el avance de los estudiantes.

Con base en **los programas de estudios**, aunque no se especifica directamente el avance de los estudiantes si se establecen objetivos generales que tienen que lograr los estudiantes al finalizar la experiencia educativa; también hay una serie de contenidos divididos en unidades o contenidos temáticos; existe un sistema de evaluación que incluye las técnicas o rasgos a evaluar, los criterios con los porcentajes correspondientes. Estos elementos pueden servir de guía para llevar el desarrollo o avances de los estudiantes que tienen que tomar en cuenta los maestros para evaluar los aprendizajes. Los cuales pueden incluir conocimientos, habilidades y actitudes.

Cabe mencionar que en el sistema de evaluación no aparece la calificación como tal, sino una serie de porcentajes que posteriormente son traducidos en esa calificación.

Lo que se aprecia a partir de los resultados obtenidos de las tres fuentes de información, se contempla una de las características básicas de la evaluación, es la llamada **Referencial**, que indica toda acción evaluativa debe relacionar los logros obtenidos con las metas u objetivos programados con antelación.

Externan una conceptualización de la evaluación de los aprendizajes mas centrada en la evaluación conceptual , procedimental y actitudinal similar a la de Pozo (1992) quien comenta: “la evaluación vendría a ser la manera de establecer el grado de eficacia de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, la evaluación de conceptos ha de cumplir ciertas funciones como son:

- ◆ Comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y en qué grado;
- ◆ A partir de esta evaluación: se evalúa y califica a los alumnos;
- ◆ evaluar todas las variables que intervienen en el proceso (objetivos, métodos, etc.).

b) Técnicas de evaluación de los aprendizajes

Otra de las subcategorías es las técnicas de evaluación de los aprendizajes, el profesor para poder evaluar requiere de técnicas para hacerlo, éstas se pueden conceptualizar de la siguiente manera: **la técnica**, hace referencia a una actividad fundamentada en conocimientos científicos. Es por tanto un “saber hacer”, es decir, un hacer sabiendo qué y por qué se hace. En ese sentido se relaciona con procedimientos por la secuencialidad y, sobre todo, con el método por su funcionalidad científica. (Medina 2002). Es decir, el profesor para evaluar es importante se apoye en conocimientos relacionados con la evaluación de los aprendizajes y así darles los sustentos teórico y científico, necesarios. O como lo señala Zabalza (1991:246) Las técnicas de evaluación son entendidas como “cualquier instrumento, situación o recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso. Dichas técnicas pueden adaptarse a diferentes situaciones.

Estas técnicas se puede apreciar en los discursos de los docentes y estudiantes participantes para recabar la información. Como se enuncia a continuación:

“...entre algunas técnicas o actividades para evaluar son ...las pruebas escritas u orales... redactar trabajos... fichas de trabajo con líneas interpretativas... participaciones individual y grupal...integrar la técnica de portafolio para concentrar la información... trabajo en equipo, a veces la autoevaluación, técnica del interrogatorio...exposiciones, resolución de guías...

“otro expresa, entre las técnicas para evaluar los aprendizajes son “ participación individual...investigaciones en la biblioteca...productos finales...ensayos...la autoevaluación...la observación”.

“Pueden ser exámenes...participaciones...trabajo individual, de equipo y grupal variados...trabajo final integrados... el portafolio aunque no como tal... coevaluación, autoevaluación”.

Los siete maestros entrevistados coinciden que entre las técnicas que utilizan para evaluar los aprendizajes se encuentra los exámenes, aunque unos profesores indican que pueden ser de manera oral, otros de manera escrita y uno más de forma subjetiva o a libro abierto. También concuerdan que emplean las participaciones individual, por equipo y grupal; los trabajos escritos, trabajos finales y exposiciones.

Las diferencias mínimas radican en que unos utilizan como técnica el portafolio, aunque más que como técnica, como registro para concentrar los resultados. Otros más toman en cuenta la autoevaluación y sólo uno hace mención de la coevaluación. Pocos son los que indican que se valen de las técnicas de interrogatorio, de investigaciones y de la observación.

Con lo aquí expuesto en general los siete entrevistados tienen diversas técnicas para evaluar los aprendizajes. Actualmente no sólo corresponde a la aplicación de exámenes o pruebas, sino que se valen de otras como las señaladas, con la finalidad de hacer más justa la evaluación de los aprendizajes.

Casi las mismas técnicas señalan **los alumnos** en sus repuestas, sólo que hacen comparaciones con su evaluación en el bachillerato, esto se aprecia en los siguientes fragmentos:

“Yo aquí en la experiencia en la Universidad he aprendido mucho y siento que me ha servido mucho porque durante la secundaria y preparatoria, mi redacción y mi ortografía eran pésimas entonces aquí como te ponen a hacer ensayos a redactar escritos a hacer trabajos a exponer como ellos dicen”

“Bueno haciendo un poco de memoria, cuando yo entre aquí a la facultad, para mi fue sorprendente que los maestros para evaluarme me pidieran ensayos, opiniones, análisis de los contenidos que íbamos estudiando a lo largo del curso porque generalmente yo tenía la experiencia de que los maestros de la preparatoria me evaluaban con un examen escrito... entonces nos piden muchos ensayos esa ha sido como que mi experiencia en la facultad, demasiados trabajos de análisis, de crítica, de opinión en la cual tu reflejes que has adquirido los conocimientos y que aparte te estas formando una opinión propia de ellos... trabajos en equipo e individual, la observación la utilizan mucho los maestros y tú ni cuenta te das.

“...entonces los elementos que nosotros no encontramos aquí en el nivel superior es como decía la compañera ensayos, exposiciones, exámenes escritos y prácticas en las escuelas”

Por otro lado, en **los programas de estudio**, existe un rubro ya mencionado en el apartado anterior llamado sistema de evaluación en él encontramos en unos de los apartados lo que llaman **técnica**, en dichos programas se encuentra lo siguiente:

La observación, trabajos escritos, exposición, portafolio de alumnos, autoevaluación.

Participación individual, participación colectiva, productos escritos, asistencia a biblioteca, examen escrito por unidad.

Participación activa en clase, elaboración de trabajos, examen escrito, reportes de lecturas y actividades complementarias.

En otros programas aparecen como **Aspectos a evaluar** como por ejemplo:

Asistencia y participación en clase, reportes de lectura, exámenes, trabajo final.

Conocimientos, trabajos escritos, diseños de instrumentos para evaluar los aprendizajes (pruebas y escalas mixtas); autoevaluación.

Independientemente del nombre que reciban técnicas, aspectos a evaluar o elementos, todos ellos, son aspectos que el maestro toma en cuenta para evaluarlos aprendizajes, inclusive se afirma que esto lo dan a conocer y aplican con los alumnos, puesto que ellos son muy claros al externar sus opiniones sobre la manera en que los evalúan los profesores,, también los programas de estudio hace referencia a ellos de manera formal.

Se puede concluir que lo referente a las técnicas para evaluar los aprendizajes existe una coherencia entre lo que afirman maestros, estudiantes y lo establecido formalmente en los programas de estudio de las diversa experiencias educativas pertenecientes al área de Docencia y Currículum.

c) Capacitación

Se contempla como una subcategoría más, debido a las opiniones que dan los entrevistados ante la implementación de un nuevo plan de estudios, que busca se evalúen de diferentes maneras los aprendizajes. Esto es, que contemplen lo relacionado con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

La capacitación de los profesores se puede considerar como la actualización que deben tener los educadores ante la implementación de un plan de estudios. Si se habla de la evaluación de los aprendizajes entonces se cataloga como la renovación que debe tener el profesor de los conocimientos en relación con las nuevas formas de evaluar al estudiante.

La Universidad Veracruzana en uno de sus apartados señala que proveerá a su personal y a sus estudiantes de los medios necesarios para el desempeño adecuado de sus actividades, en un marco de desarrollo individual y colectivo. Sin embargo hasta la fecha ha faltado capacitación en muchos ámbitos, entre ellos en la Evaluación de los aprendizajes como lo señalan los entrevistados:

“La evaluación de los aprendizajes...lo he trabajado a nivel de lecturas personal estrato e adquirir entre otros libros que hablen de evaluación de los aprendizajes, es un tema inagotable y sobre todo como se está moviendo en el plano de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, esto también está moviendo mucho a las estrategias de evaluación, las formas de evaluación. Entonces yo diría que esta formación que tengo ha sido por el lado de la búsqueda personal que por tomar cursos no porque no los haya, sino porque a veces por problemas económicos, por problemas de tiempo y entonces le dedico más a ésta búsqueda y a la lectura permanente.”

“Finalmente a través del departamento de competencias ahí es donde se aterriza el MEIF, para la formación de profesores, como es un diplomado en diseño curricular me parece y algunos cursos sueltos, como este de elaboración de programas que además han cambiado dos veces el formato...lo que pasa es que no han logrado aterrizar ese programa de formación docente en las facultades, aunque si ofrecen una diversidad de curso, yo voy a elegir el que más me convenga... de evaluación de los aprendizajes no ha habido. Yo he aprovechado los cursos del doctorado, los he socializado con mis compañeros, los hemos trabajado en academia...”

“Hijóle como evaluar los aprendizajes lo he ido construyendo de manera personal desafortunadamente , como tú sabes el Plan de estudios se empezó a operar sin que tuviéramos nosotros ninguna capacitación para insertarnos a esto, yo creo que no nada más a mí, a la mejor a todos los demás compañeros de la Facultad, lo que nos ha ayudado un poco es la formación, y que hemos tomado cursos en diferentes ocasiones sobre el constructivismo... pero que te hayan capacitado antes de insertarnos al plan de estudios , claro que no”.

Una opinión más. Después de 32 años de práctica docente puedo aseverar que no hay suficientes curso para los profesores en términos de evaluación, creo que los términos, los lineamientos son dados en la licenciatura en un 80%, después en las especializaciones o en cursos de capacitación o actualización docente se nos dan algunas herramientas, pero puedo aseverar también que no se aplican al 100% lo que se adquiere en la actualización docente, sino que cada profesor adquiere sus propias estrategias de evaluación y son adaptadas a las materias . Si recibí cursos de evaluación durante la licenciatura, durante la maestría y después en la marcha de la práctica profesional hemos estado leyendo sobre evaluación, pero no tenemos un proceso

repito en la docencia un proceso formativo en términos de evaluación, queda como en un segundo término cómo adaptar conocimientos de evaluación que vamos adquiriendo durante la vida profesional.

Entre las opiniones de los profesores, se valora que su capacitación o actualización en general la han ido construyendo a partir de la experiencia como docentes, así como la formación que adquirieron en la licenciatura, en la especialidad, maestría o doctorados. Aunado a las lecturas que han realizado de manera personal. No tanto porque se les haya capacitado antes de la puesta en marcha del nuevo Plan de estudios 2000.

En este apartado **los alumnos**, no hacen alusión al tema sobre la actualización de los docentes, la única opinión que se acerca más al punto es cuando mencionan:

“Bueno algo que ya no mencione en las preguntas anteriores pero yo creo que lo principal y lo que siempre he estado sosteniendo cuando tenemos pláticas de este tipo que los docentes realmente sean acordes o estén preparados acorde al área y a la materia que están impartiendo, porque luego tenemos maestros de planeación didáctica que están trabajando en agronomía y lógicamente no son pedagogos o son psicólogos no podemos negar que en la facultad tengamos muy buenos maestros, tanto ya precisamente con ese grado de maestría, ya doctores y uno que otro con pos doctorado, pero a mi si me gustaría sobre todo que se tomara en cuenta el perfil del docente porque de ahí siendo una persona totalmente preparada y teniendo buenas bases, buenas herramientas vas a poder legarle una buena enseñanza al alumno, el alumno va a poder entender mejor y va a poder llevar a la practica tal cual esos conocimientos, y también los programas y planes de estudios deben de estar acordes con la materia porque ha tocado casos que luego hay problemas y que se cambia el programa en una materia nunca nos dieron el programa que estaba en revisión, que

estaba en revisión y ya no supimos si el docente llevaba el programa tal cual si nos cambiaba el orden de las unidades si los contenidos temáticos eran los pertinentes, entonces yo sería fascista entonces el perfil del docente y la revisión de los programas, de los planes de estudios, que realmente que vean que va a cubrir con los objetivos que se tienen planteados en la institución, en el área y en la materia que va a impartirse”.

Con respecto a los alumnos se identifica la preocupación sobre el perfil de los docentes, que sea congruente con la materia que vayan a dar para que de esa manera la enseñanza sea de mayor calidad.

Con respecto a **los programas de estudio**, no aparece nada al respecto sobre la capacitación de los educadores. Sin embargo también es válido señalar que en ocasiones existen cursos de actualización y la asistencia de ellos es mínima , ha habido ocasiones que los cursos que ofrece la Universidad Veracruzana o la Facultad de Pedagogía se han cerrado por la falta de maestros. Una manera de identificar las maneras de evaluar los aprendizajes en los programas de estudio es el nuevo formato, que como se puede apreciar en los anexos correspondientes, existen formatos diferentes debido a la actualización de los mismos, no por desconocimiento sino por la falta de compromiso de algunos profesores.

En conclusión con respecto a la capacitación de los educadores se puede afirmar que la mayoría de ellos han adquirido experiencia en relación a la evaluación de los aprendizajes por su formación en la licenciatura, en especialización, maestría, doctorados, cursos o bien por la lectura personal que realizan de manera independiente, no tanto por la preocupación de la institución a la que pertenecen, situación que se ve reflejada en su práctica cotidiana con los estudiantes, ellos lo comentan en el sentido de que es importante que la facultad se preocupe por contratar docentes que realmente tengan un perfil profesional acorde con la materia que van a impartir, de lo contrario se ve afectado su proceso de aprendizaje. Por último los programas de estudio deben tener una presentación que distinga a la

Facultad de pedagogía, en donde se contemplen los elementos fundamentales , con la finalidad de ser más explícitos cuando se les presente a los alumnos, así ellos podrán familiarizarse más con el Modelo Educativo Integral y Flexible, y podrán transversalizar los ejes integradores, establecidos para su formación profesional.

3.- Conocimientos

Es presente aspecto es una unidad de análisis más construida a partir de las diferentes técnicas para recabar información.

Como se sabe existen múltiples factores que se manifiestan durante el proceso de evaluación, factores que el docente debe considerar para poder realizar una interpretación y un juicio de los aprendizajes de los estudiantes. Entre ellos se encuentran aspectos como los conocimientos conceptuales o semánticos, los conocimientos procedimentales y los conocimientos actitudinales. Que por cuestión de análisis se hace la separación , sin embargo se sabe como profesor que no se dan de manera desarticulada, porque los tres de modo implícito intervienen en cualquier tipo de conocimientos.

Esta categoría titulada **Conocimientos** se puede entender con la siguiente interrogante ¿qué van a evaluar los docentes, de sus estudiantes? Generalmente la respuesta se ubica en tres niveles de conocimientos conocidos también como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se deben favorecer en el proceso de aprendizaje a partir de la enseñanza.

Dada la información, se construyeron tres subcategorías que son: Contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

1. Contenidos conceptuales o semánticos

Actualmente evaluar los conocimientos , es considerar los aspectos cualitativos y cuantitativos estableciendo criterios para ellos. Este nivel se pueden entender como la emisión de juicios de valor que el docente otorgará a los estudiantes a partir de la adquisición de los conocimientos, hechos y principios, durante un curso.

Con las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje, la Comisión de la UNESCO (1996, 96) en su informe sobre la educación en el siglo XXI ha considerado el *aprender a conocer*, como uno de los cuatro pilares de la educación del futuro. Por eso reclama una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y uso de los conocimientos. Es decir, el adquirir los contenidos conceptuales, es la construcción del conocimiento teórico , a través de los contenidos temáticos, correspondiente a las diversas disciplinas que conforman su aprendizaje formal.

Con respecto a tal situación los entrevistados expresan lo siguiente:

“La evaluación me permite centrarme en los conocimientos que pedí evidentemente que este tipo de evaluación considerarla así no es fácil...” “Me permite que los alumnos incorporen en los trabajos el discurso de los autores, que vayan seleccionando parte de esos discursos... se pongan a dialogar con los autores...” “Lo que ponemos en juego es la parte teórica en términos de la búsqueda del análisis conceptual...” “...los temas los mantenemos y este es un elemento importante que es el contenido, mismos que tenemos que tomar siempre como referente para la evaluación”

“...todo el proceso que desarrolla el estudiante a nivel de cognición para poder apropiarse de algún conocimiento” “en el caso de la experiencia educativa de diseño curricular , entre otras les menciono que tengan muy a la mano los conocimientos de epistemología... como se abordan las diferentes propuestas teóricas.. como se aborda el papel del estudiante, de todos los

elementos d la didáctica...” “...lo más importante es que manejen el contenido” “...Cuando el estudiante no logra conceptualizar, entonces les digo de otra forma...”

“...la evaluación debe considerar elementos de tipo intelectual o de conocimiento teórico...” “...yo llevo el análisis teórico o fundamentación teórica de la experiencia educativa...los conceptos básicos, las generalidades”.

“... debe quedar claro cual es la finalidad concreta que queremos lograr, ya sea un aprendizaje cognitivo...” “...nos vamos a ir combinado una serie de elementos de los que se llama meramente el aprendizaje epistemológico, que es apropiarse de conocimientos...”

En lo que señalan los entrevistados las semejanzas coinciden en que los conocimientos o contenidos los contemplan como parte de la evaluación, deben ir en función y pertinencia de la teoría establecida.

Como se distingue existe gran similitud entre las opiniones de los interrogados, al referirse a la evaluación de los contenidos conceptuales, pues las diferencias son mínimas en cuestión de los contenidos conceptuales o semánticos al utilizar sinónimos como la fundamentación teórica o epistemológica o cognitiva, sin embargo la idea de cada uno es la misma. Indicando que lo que se debe evaluar son los contenidos conceptuales como una parte de la evaluación integral.

Por su lado **los alumnos** expresan:

El docente va a tomar en cuenta ...el conocimiento o la parte teórica de los alumnos...para asignar la calificación.

El docente puede darse cuenta en que porcentaje o en qué medida sus alumnos van adquiriendo los contenidos

Yo en mi experiencia más formalmente evalúan todas las unidades que tiene el programa.

“...el maestro da los conocimientos, las bibliografías o las lecturas en donde tú te puedes apoyar, pero creo que ya te está dejando ahora si esa carga a los alumnos, a nosotros...si queremos seguir el tema , si queremos investigar ya es cuestión propia.”

Ante las opiniones de los estudiantes se nota que hacen referencia a los contenidos teóricos como elemento de evaluación; también se identifica que los contenidos están divididos en unidades establecidas en los programas y que a veces es necesario que ellos como alumnos sepan investigar sobre la teoría o temas analizadas. Sin embargo en las aportaciones de los jóvenes no profundizan en este apartado. Por lo tanto, se dificulta detallar en tal categoría.

Con relación a **los programas de estudio**, se comenta que todos ellos cuentan con unidades temáticas que van de dos como mínima y tres como máxima. Todas las unidades llevan un título, además de que tienen temas y subtemas. Sólo algunos cuentan con objetivos específicos por unidad.

Por ejemplo:

El programa de estudios de Diseño Curricular contiene un promedio de 11 contenidos temáticos divididos en dos unidades.

En la experiencia educativa de Didáctica tiene 22 contenidos temáticos, divididos en tres unidades.

En el caso de Evaluación de los aprendizajes estima un promedio de 15 contenidos temáticos divididos en tres unidades

La subcategoría de contenidos conceptuales, se deduce que existe congruencia entre lo que señalan los docentes y los alumnos en relación con los temas establecidos en los diferentes programas de estudio de las experiencias educativas elemento de análisis. Además de que todos ellos contemplan como elemento de evaluación los contenidos teóricos, o llámense contenidos epistemológicos o cognitivos.

Sin embargo al hablar de contenidos conceptuales incluye lo concerniente a conceptos, hechos y principios, lo cual se aprecia más en las enunciaciones de los profesores y en los contenidos temáticos de las unidades, que en las aportaciones de los alumnos.

Cuando se hace mención a los contenidos conceptuales es cuando los estudiantes adquieren los conceptos, hechos y datos apropiándose de ello; es decir les son significativos; cuando son capaces de hacer razonamientos, interpretaciones personales al respecto y seguir evolucionando en la adquisición de nuevos conceptos cada vez más complejos. Es decir en la medida en que cada estudiante “aprehenda” los conocimientos, hechos o principios, podrán adquirir otros y hacer un proceso cíclico del aprendizaje. Factores que el maestro podrá tomar como elemento de evaluación.

2.-Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales es un nivel más de la evaluación de los aprendizajes, que se encontró en lo concerniente a Conocimiento, a partir de la información recabada de las tres técnicas aplicadas.

Según Pozo (en Coll:1992.83) los **contenidos procedimentales** se han conocido como hábitos, habilidades, estrategias, algoritmos , métodos, técnicas entre otras. La definición que estos autores ofrecen es que un **procedimiento** es “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”.

Desde un enfoque constructivista, el marco general ofrecido al profesorado en los nuevos planteamientos curriculares se basan en otro de los pilares de la educación instituidos en la UNESCO, que es el “saber hacer”. La evaluación de los procedimientos desde esa perspectiva debe tener en cuenta que el alumno tiene que saber para qué sirve cada procedimiento, en qué orden se realizan las acciones que la conforman; así cómo llevarlo a cabo en las prácticas de manera adecuada.

Elementos de este carácter se encuentran en los comentarios de los entrevistados como se presenta a continuación:

“... en esta idea de estimación de los aprendizajes o de los avances de los alumnos en relación con sus ejecuciones, con sus actuaciones en la clase...tendríamos que considerar la capacidad para que tienen ellos para ejecutar otro tipo de acciones” “...la información que se procesa con respecto al tema la dimensión heurística... la actitud de búsqueda de información de investigación...si no investigan , no van a aprender a investigar...” “...también se requiere sobre todo de se vaya mostrando de que el alumno es capaz de que el alumno es capaz de que una hoja en blanco le pueda dar un contenido específico...”

“...bueno que es lo que pretendes ver si esos conocimientos fueron adquiridos y se pueden llevar a la práctica y como pues haciendo... no se ejercicios vinculando todos los conocimientos con la realidad que el chico vive o con la realidad en función de lo que está aprendiendo... si les estoy enseñanza a elaborara un examen ellos lo tendrán que llevar a la práctica para poder transversalizar y corroborar los resultados...”

“...la evaluación debe considerar... el tipo de habilidades o capacidades que se pretenden alcanzar... la evaluación debe de considerar trabajos de comunicación de participación del alumno y finalmente los productos especialmente basados en trabajos elaborados por el alumno, aportaciones...propuestas para la solución de problemas...utilizamos otros elementos como su habilidad para discursar... de análisis crítico de la materia...” “la evaluación de los aprendizajes la deberíamos hacer en función de la capacidad de solución de problemas que tienen los alumnos... por qué no evaluar su proyecto formativo en función de sus capacidades.” “los conocimientos... heurísticos son los más descuidados , no sólo en teoría , sino en evaluación de los aprendizajes.”.

“...para la evaluación considero las habilidades que desarrollan los alumnos...” “...también es necesario que se tenga la competencia para resolver problemas, enfrentar situaciones, tomar decisiones, etcétera...”

Durante el análisis de los conocimientos procedimentales se detectaron semejanzas entre las opiniones de los maestros, a este tipo de conocimientos les llaman habilidades, o competencias o la capacidad para solucionar problemas o llevar a la práctica lo que aprendieron. Independientemente de la connotación todos hacen alusión a la demostración que tienen que hacer los estudiantes sobre lo que aprendieron en los diferentes cursos.

Sin embargo también se distingue cierta preocupación en las puntualizaciones de los docente, cuando se refieren a las habilidades de los estudiantes como un deber ser, más que como una realidad que en verdad están llevando a cabo; se sabe que los conocimientos procedimentales abogan por un aprendizaje completo que atienda conjuntamente dimensiones de conocimiento, de uso o aplicación, de valoración, dando a entender que un aprendizaje significativo de los procedimientos requiere todos esos niveles. Situación que los maestros entrevistados tienen presente en sus comentarios.

Con respecto a los alumnos existen comentarios similares ellos externan:

...si queremos seguir el tema más ya es cuestión propia, pero a los maestros creo que les importa más ahorita que nosotros reflejemos en la práctica, ya sea en trabajos por ejemplo, hay materias en las que hay que ir a hacer observaciones a escuelas, hay que entregar reportes...desde dar la explicación y saberla dar, tener un dominio sobre el tema así lo más profundo que se pueda y lógicamente lo relacionado con la evaluación te toman en cuenta todo, las habilidades, yo siento que el maestro, hay maestros que si tienen mucha confianza con los alumnos,

“...como alumnos ya tenemos más habilidades unos más en el aula, otros en hacer instrumentos...”

“habilidades que los maestros demandan de nosotros después de cierto tiempo de empezado el curso, yo siento que como bien dice Rubisel una de las actitudes o de las habilidades que los maestros nos piden mucho es el saber argumentar... hoy en día las cosas han cambiado, las circunstancias son diferentes, dar una serie de elementos que el maestro diga ¡ah!, este joven a parte de leer el libro o aparte de leer el texto que yo le traje también esta poniendo en práctica la realidad social en la que esta, el mundo que esta viviendo”

Las apreciaciones de los estudiantes también están en función de las habilidades que tienen que desarrollar para llevar a la práctica lo aprendido, para demostrar algunas de ellas como pueden ser la argumentación, expresarse correctamente, dominar un tema con la finalidad de defender lo que dicen en una clase, etcétera.

En los **programas de estudios**, en la mayoría de ellos existe un rubro titulado habilidades, donde únicamente se enuncia un listado, generalmente de verbos, que indican las supuestas habilidades que el estudiante va a desarrollar en el curso. A continuación se presentan unos de los más comunes:

En la materia de evaluación de los aprendizajes se enlistan las siguientes:

Análisis, valoración, reflexión, toma de decisiones, discusión, síntesis, elaboración de resúmenes, argumentación, discernimiento, comprensión, ejemplificación, comparación, discriminación, asociación, diferenciación y discriminación.

En Laboratorio de docencia se señalan: Análisis, Síntesis, reflexión, crítica y comparación, comprensión.

En Didáctica se encontró lo siguiente: Lectura de comprensión, análisis, comparación, apertura, explicación oral o escrita de conceptos, elaboración de mapas conceptuales, diálogo intergrupar, exposición, inducción, formulación de preguntas, retroalimentación, manejo del error, organización lógica e integración

En la experiencia educativa de Planeación didáctica Análisis de la práctica docente no cuenta con este apartado de manera explícita como en la mayoría de los programas.

En la experiencia educativa de Planeación didáctica Análisis de la práctica docente no cuenta con este apartado de manera explícita como en la mayoría de los programas.

En los programas de estudio como se señaló generalmente son un listado de verbos que se manejan como habilidades; sin embargo, esos verbos no tienen un complemento, por ejemplo si vas a analizar ¿qué es lo que vas a analizar?, si vas a sintetizar ¿qué vas a sintetizar? ; en el caso de la experiencia educativa de

Didáctica, aparte de señalar algunos verbos, indica algunas de las actividades que tendrán que realizar los estudiantes, posiblemente sea la manera de mostrar las habilidades de los alumnos.

Cuando se habla de contenidos procedimentales, es asociar con un “saber hacer”, “saber aplicar”, “saber practicar”, “saber solucionar problemas”. Al presentar una serie de características reconocidas desde determinados enfoques cognitivos, si se compara con el conocimiento declarativo, en el procedimental se accede de forma rápida y hasta automática cuando se domina.

En conclusión, los contenidos procedimentales fundamentan la capacidad de operar con la información; se refiere a las acciones implicadas en la ejecución de algo, y su activación supone cambios, transformaciones, o solución de problemas. Los procedimientos son contenidos que han de aprender los alumnos, y no es lo que se ha considerado erróneamente como “lo que hace el profesor para conducir la clase”.

El sentido de la evaluación de los procedimientos es comprobar su funcionalidad, ver si el alumno puede utilizarlo en diferentes situaciones de una manera flexible, de acuerdo con las necesidades. Entre lo que se puede evaluar con respecto a lo procedimental es: la aplicación de los pasos correctos para llevar a cabo algo. seleccionar el procedimiento más adecuado en una situación específica; saberlo organizar, integrar, precisar, por señalar algunos.

En relación a los contenidos procedimentales, existe cierta coincidencia entre lo que dicen los profesores y los alumnos, porque entre ellos afirman que es el saber hacer de los estudiantes, inclusive señalan que es llevar a la práctica los conocimientos teóricos, es desarrollar ciertas habilidades la argumentación, expresarse correctamente, dominar un tema con la finalidad de defender lo que dicen en una clase, todo ello a partir de cada una de las experiencias educativas; sin embargo con respecto a los programas de estudio no es claro lo que van a desarrollar porque sólo aparece un listado de verbos sin especificar realmente qué es lo que tienen que desarrollar.

3.-Conocimientos actitudinales

Otro elemento importante para evaluar los aprendizajes, los conocimientos actitudinales se conciben como el “saber convivir con los demás”. En un enfoque constructivista, el marco general ofrecido al profesorado en los nuevos planteamientos curriculares se basan en otro de los pilares de la educación instituidos en la UNESCO. que incluye las actitudes y los valores al ser considerados como propiedad de la personalidad”.

En el ámbito escolar se refiere a los comportamientos, actitudes valores y normas que el estudiante debe adoptar a partir de su formación profesional. Factores que deben ser evaluados durante toda su trayectoria académica.

Los entrevistados al respecto señalan:

“... la parte axiológica es muy importante que el alumno entienda...que hay valores que hay que promover en cualquier circunstancia y en cualquier lugar.”.

“ ... se supone que nosotros pues fomentamos valores que ahí mejor... me quedo sin comentarios porque se supone que es lo que debemos de fomentar que se desarrollen también valores y actitudes... pero siento que no lo hemos desarrollado como debe de ser por desconocimiento.”

“ en la evaluación ...también se incorporan otros elementos valorales... los que está trabajando y los profesionales”

“...los elementos a evaluar de los alumnos... son los valores o estructura de significado que le da a los conocimientos, la relación que tiene con su formación profesional, es decir... los valores y las actitudes...” “ manejamos varios valores en relación a la práctica

docente ... que hagan al docente una persona que venga a contribuir al mejoramiento de la actividad ...como parte de la materia...” “ el alumno se resiste a una evaluación... entonces el alumno se juzga su comportamiento...”

Hablar de valores es algo subjetivo, porque la apreciación de las personas va a ser diferente a ante una situación. No va significar lo mismo una acción para una persona , que para otra. Sin embargo en el ámbito escolar se ha tratado de homogeneizar ciertas actitudes y valores como parte de la formación académica y profesional como se observa en el discurso de los entrevistados. Aunque también se dan los casos como lo señaló una maestra quien al parecer lo relacionado con los valores son puras suposiciones, que no se llevan acabo por falta de conocimientos.

Los alumnos , en el grupo de discusión señalaron:

Por ejemplo en las actividades que se llevan dentro del curso; la disposición, la responsabilidad, la tolerancia es también lo fundamental para calificar.

Siempre te dejan claro que participar no es alzar la mano y decir lo que se te ocurra o sea es algo que va a ayudar a tus compañeros y al propio maestro al dar la clase.

Yo también considero que los maestros en la actualidad evalúan más los valores y las actitudes que reflejamos en el salón de clase, como bien dice Karla, hay muchas, hay veces que estamos acostumbrados a hacer equipo siempre con las mismas personas y el miedo al cambio, No es que yo aquí me quedo y la actitud de no tener disposición al trabajo el maestro la toma mucho en cuenta porque después de todo como pedagogos vamos a trabajar con grupos y debemos estar acostumbrados al cambio constante que no siempre vamos a estar con las mismas personas y de que es

bueno hacer los cambios...El maestro también toma mucho en cuenta valores en cuanto a la honestidad de un trabajo que yo hice, no voy a presentarle el de mi compañero, o fusilármelo de Internet .

Existe semejanzas entre lo que señalan los profesores y los alumnos, coinciden en que hay que fomentar valores como parte de su formación personal y profesional, asimismo indican una serie de habilidades como la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, entre otras.

Por su parte **los programas de estudio**, al igual que en el rubro anterior perteneciente a las habilidades, también aparece un apartado correspondiente a actitudes. De los siete programas sólo cinco de ellos traen establecidos un listado de actitudes que se van a favorecer a partir de cada experiencia educativa. Por ejemplo:

En la experiencia educativa de Diseño curricular aparecen las siguientes: *Valorar ,emitir opiniones personales, participar reflexivamente, demostrar responsabilidad y compromiso, respetar las opiniones de otros, saber escuchar, creatividad, tolerancia, respeto, cooperación con otros.*

En Evaluación de los aprendizajes: Análisis, valoración, reflexión, toma de decisiones, discusión, síntesis, elaboración de resúmenes, argumentación, discernimiento, comprensión, ejemplificación, comparación, discriminación, asociación, diferenciación y discriminación.

En laboratorio de docencia: Participación y disposición para el trabajo individual y por equipos; Responsabilidad, apertura, disposición para el trabajo, tolerancia, respeto entre los integrantes del grupo y para con el maestro, crítica, compromiso, establecimiento de juicios.

Es congruente lo establecido en los programas de estudio con lo que dicen los maestro y los alumnos. Lo único que faltaría es complementar una frase sobre lo que se espera realmente que favorezca el alumno a partir de ese listado de actitudes y valores, y no dejar tan vago la idea de lo que se espera.

La razón de ser de las actitudes y los valores de las personas sirven para darse a conocer ante los demás, lo que va a impactar en la aceptación o rechazo de las mismas ante otras personas, ante su formación académica y profesional. A través de las actitudes y valores las persona manifiestan su personalidad, ideologías, pensamientos y más.

Para concluir con la categoría de CONOCIMIENTOS, se afirma que existe una coherencia entre lo que señalan los docentes a partir de las entrevistas, los alumnos del grupo de discusión y los programas de estudio a través del análisis.

Los tipos de conocimientos señalados, clasificados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son la razón de ser de las actuales políticas educativas a nivel mundial. Con ellos se pretende que los estudiantes obtengan un “aprender a conocer” que este lo van a alcanzar a partir de los conocimientos, hechos y principios; los conocimientos procedimentales hacen referencia al “saber hacer”, cuyo propósito es que los estudiantes desarrollen sus habilidades, procedimientos y técnicas para llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, así como la solución de problemas que se les presenten, por señalar algunos. El último de los conocimientos es el actitudinal, el cual busca que los estudiantes “sepan convivir con los demás”, también como parte de su formación académica y profesional, al tener que manifestar ciertos comportamientos, actitudes y valores en el contexto en el que se encuentren , como parte de su profesión.

Los tipos de conocimientos requieren para ser evaluados de ciertas estrategias que el maestro tiene que implementar, así como la clarificación de los criterios que se van a considerar. Lo cual da la pauta para una categoría más titulada Estrategias de evaluación de los aprendizajes y sus criterios.

3.-Estrategias para evaluar

Como se indicó, dada la recopilación de información para esta investigación, se construyó una categoría más titulada estrategias para evaluar los aprendizajes se conceptualiza como el conjunto de acciones y/o actividades diseñadas generalmente por el maestro con la finalidad de crear una evaluación justa de los aprendizajes de los estudiantes y acorde con los tipos de conocimientos valorados. En algunas estrategias de evaluación algunos docentes establecen ciertos criterios para fundamentar la estimación correspondiente. Entendidos esos criterios como los aspectos o rasgos que el maestro o el programa de estudio debe contemplar para otorgar una valoración cualitativa o un porcentaje cuantitativo, según sea el caso.

La pregunta que se planteó a los entrevistados fue ¿qué elementos o criterios toma en cuenta para evaluar los aprendizajes. La respuesta estuvo dirigida básicamente a las estrategias que utilizaban para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, razón por la cual se tituló de esa manera.

En las respuestas emitidas por los docentes y alumnos, se utiliza casi de manera indistinta los términos Técnicas y Estrategias de evaluación. Aunque esta categoría pudo haber quedado después de la de técnicas, por cuestión de análisis y continuidad se consideró colocarlo después de los conocimientos para identificar si existe diversidad en las estrategias que utilizan los profesores para evaluar esos conocimientos.

Entre las respuestas emitidas por los entrevistados se encontró gran similitud al señalar que los elementos más comunes para evaluar los aprendizajes son:

Pruebas escritas o exámenes, trabajos escritos, exposiciones de clase, reportes de lectura, esquemas, mapas conceptuales, trabajo en equipo e individual, investigación de diferentes fuentes, ensayos, tareas; o bien aquellas propias de cada experiencia educativa como en el caso de uno de los entrevistados es la

práctica evaluativa; para otro el diseño de planeaciones , otro más la asistencia a conferencia, la autoevaluación, una más indica que las prácticas que van a hacer en las escuelas. Otro las fichas de trabajo con líneas interpretativas. Los fragmentos se presentan a continuación.

“Las formas que he privilegiado para evaluar el aprendizajes de los estudiantes han sido...reportes de lectura, autoevaluación, evaluación del profesor, evaluación de los contenidos, acciones de investigación, es decir el alumno va a la biblioteca, hace uso del Internet y reporta lo que encontró en función de la temática, también algunos casos las exposiciones y los trabajos en equipo e individual... asistencia a conferencias... trabajo final, pruebas, ensayos y otras de acuerdo a la dinámica del grupo,”.

uno más externa: “... entre los elementos para evaluar los aprendizajes son: pruebas escritas, trabajos escritos, exposiciones de clase, reportes de lectura, fichas de trabajo con líneas interpretativas, esquemas, mapas conceptuales, resolución de guías de estudio, trabajo en equipo e individual, investigación,

“... entonces estamos hablando de mecanismos ... considero casi invariablemente lo que es el trabajo individual , de equipo y grupal; dentro del trabajo individual variado van a estar reportes de lecturas, o un producto de aprendizaje... si se permite un examen se hace... trabajo final. Y algo muy importante las prácticas que van a hacer a las escuelas. Todos estos mecanismos sirven para recoger evidencias y poder evaluar los aprendizajes”.

Por su parte **los alumnos** señalan:

“entonces los elementos que nosotros nos encontramos aquí en el nivel superior es como lo decía la compañera ensayos, exposiciones, exámenes escritos, mapas conceptuales y prácticas”

Aparte de lo que señalaran las compañeras , también el material que preparas para trabajar en equipo, como son saber hacer láminas, acetatos, diapositivas.

“Para mi fue sorprendente que los maestros para evaluarme pidieran ensayos, opiniones, análisis de contenidos; trabajos de análisis, críticas...”

En **los programas de estudio**, los manejan como evaluación , sin embargo otros no ,lo contemplan como tal, pero en el apartado de estrategias metodológicas señalan aspectos o componentes para evaluar. Por eso es que a la categoría se le tituló estrategias de evaluación.

En evaluación de los aprendizajes las llaman estrategias metodológicas:

Lecturas previas, elaboración de instrumentos de evaluación, obtención de análisis de reactivos, reporte de los resultados; participar en las diversas actividades programadas por el docente y acordadas en el grupo.

Planeación didáctica la titula estrategias metodológicas y tiene lo siguiente:

Exposición por parte del docente y de los alumnos, elaboración de productos de aprendizajes , participación activa mediante lecturas previas, análisis y discusión de ejercicios, asistencia a biblioteca, construcción de trabajos escritos.

Uno que llama evaluación es en Diseño curricular: quién contempla lo subsiguiente:

Evaluación diagnóstica, participación individual y grupal, actividades individuales, actividades en equipo, reportes de lectura, resúmenes, tareas en general, trabajo escrito.

En Evaluación de los aprendizajes se le llama evaluación y contempla:

Lecturas, exposición, reportes de temas investigados, elaboración de apoyo a las exposiciones, trabajo de unidad; participaciones en el aula, reportes de actividades de investigación, de lecturas, evaluaciones parciales y autoevaluaciones.

Analizando las tres fuentes de investigación se llega a la conclusión de que la evaluación de los estudiantes es variada, puesto que los maestros no los evalúan sólo con una técnica o estrategia evaluativa, sino que por estar inmersos en un Modelo educativo integral y flexible; y que tiene que evaluación diferentes contenidos como son conceptuales, procedimentales y actitudinales, para ser congruente con el enfoque constructivista tanto del profesor como de los estudiantes.

entre las especificaciones sobre los criterios o rasgos tomados en cuenta para evaluar, se observa cierta confusión al utilizar el término criterios como sinónimo de estrategias de evaluación como se observa en los siguientes segmentos:

“ En los trabajos escritos, se tiene que cuidar la redacción de los escritos, la coherencia, lógica, articulación de ideas, análisis conceptual, estilo, dedicación; En la participación individual o por equipo demostrar lo que es capaz de hacer, compromiso, responsabilidad, apoyo bibliográfico, socialice los conocimientos, reflexiones, explicaciones coherentes..” Agrega “yo manejo la idea de criterio de estimación para ubicar el porcentaje a ese alumno que uso menos intentos, tiene acceso a una calificación mayor , a una estimación mejor porque mostró mayor eficacia, destreza , capacidad.

Otra de las entrevistados especifica más su comentario e indica: “...entonces se tiene que reflejar en esos criterios de evaluación que tenemos que tener en cuenta como son participaciones

tareas, ejercicios, trabajos de investigación, ensayos, todo lo que yo les pueda encargar deben estar regidos bajo ciertos criterios de evaluación...”.

Una más aclara: en las exposiciones tienen que ser coherentes, claras, concretas, que no haya dispersión de ideas, que no vayan a repetir lo que dicen los autores, sino que sean verdaderas aportaciones de ellos... quisiera hacer una aclaración... estos criterios yo los manejo pero no siempre y que bueno que en esta entrevista se pone el dedo en el renglón, porque no siempre se los doy a conocer a los alumnos... no les especifico porcentajes por ejemplo en un trabajo escrito la ortografía 10%, fundamentación o aparato crítico 50%... digamos que son criterios que yo platico con mis alumnos, pero la calificación del trabajo es genérica... no soy tan sistemática, aunque si hay maestros que lo hacen , yo no.”

Otro, indica criterios por ejemplo se les dice se les va a calificar su asistencia porque es reglamentaria... se les va a evaluar su participación individual y colectiva, aportaciones hacia la experiencia educativa y aportaciones de tipo cultural, de metodología, estrategias de trabajo en colaboración con el equipo y finalmente aquellos trabajos escolares como producción de ensayos, de mapas conceptuales, las planeaciones didácticas...”

En el siguiente fragmento , se aprecia que es la única entrevistada que aclara qué es un criterio , y un mecanismo, éste último también considerado como una estrategia de evaluación. Ella afirma:

“....ahí es donde entran elementos que vas evaluar, que en terminología de Zarzar Charur sería así como ¿ qué mecanismos se van a utilizar para evaluar? ¿con qué criterios van a ser evaluados esos mecanismos... entonces hablando de mecanismos yo te diría que es el trabajo individual , de quipo y grupal y me voy así como que con un porcentaje al criterio.”

Así como ellos la mayoría de los docentes externaron sus opiniones cuando se les solicita manifiesten cuáles son sus criterios para evaluar desde sus experiencias educativas. Se puede decir que existe todavía cierta confusión entre la terminología sobre estrategias de evaluación o criterios de evaluación; Lo que si es un hecho, que independientemente de cómo lo llamen todos aclaran qué es lo que van a evaluar de cada una de las técnicas que utilizan para evaluar los aprendizajes.

Los alumnos coinciden en gran medida con las opiniones de los docentes porque ellos comentan lo siguiente:

Cuando los maestros nos dicen qué es lo que nos va a evaluar por ejemplo en un trabajo escrito lo principal es el tipo de letra, la ortografía, que tengan buen margen, que lleven una presentación, introducción cuerpo del trabajo, marco teórico, citas bien sustentadas, bibliografía.

“En la exposición si es un trabajo expositivo bueno que tu dicción sea buena, que no tengas muchas muletillas, que seas claro, que seas conciso, que seas fluido, todas estas cosas que dentro del área de docencia y Curriculum nos ayudan a nosotros a mejorar nuestra capacidad para ser docentes”

Se distingue mayor profundidad en las respuestas de los maestros que entre los alumnos. Estos son más generales al momento de externar los criterios de evaluación de los profesores.

Sin embargo en **los programas de estudios** en el rasgo de criterios se manejan los siguientes:

En análisis de la práctica docente se enuncian así:

En la técnica Participación activa en clase , los criterios son: Aportaciones a los temas que se revisen utilizando referentes teóricos y empíricos; Para la Participación en equipo los criterios son: Discusiones y aportaciones demostrando dominio del tema, pertinencia, interés y capacidad reflexiva y analítica. Elaboración de trabajos cuyo criterios son investigación sobre la práctica docente en un contexto elaborando la metodología a aplicar, fundamentación teórica, diseño y aplicación de instrumentos, así como el análisis de la información y obtención de resultados. Examen escrito presentación de examen de ensayo al concluir el curso. Reportes de lectura y actividades complementarias como Informe de las lecturas mediante la elaboración de resúmenes, redes semánticas, mapas conceptuales, síntesis, reseña crítica, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, visitas guiadas, invitación de expertos, entre otros.

En otra de las materias llamada Diseño curricular se presenta de la siguiente manera:

Aquí para empezar utiliza el término Técnicas de evaluación y establece los siguientes criterios. Para la Técnica de Observación los criterios son Participación y actitudes. Para la Técnica de Trabajos escritos el único criterio es la expresión escrita; para las exposiciones solicita el plan de clase, dominio de los contenidos, demostración y organización. Para la técnica Portafolio de alumnos los criterios son la entrega oportuna de tareas, actitudes de compromiso, responsabilidad, tolerancia y respeto, autoevaluación, el criterio es entrega por escrito.

En todos los programa de estudio se contemplan los criterios que van a ser los rasgos que el maestro tiene que tomar en cuenta para evaluar. Al parecer nuevamente hay una coincidencia entre los entrevistados, los alumnos del grupo de discusión, cuando se habla de criterios. Aunque los estudiantes son más parcos posiblemente sea por la falta de términos adecuados para expresarse correctamente, sin embargo a partir de la experiencia que tienen van señalando cómo los evalúan sus maestros y qué es lo que toman en cuenta para hacerlo.

4. Temporalización de la evaluación

Una categoría más es la temporalización de la evaluación. Y se indica que las evaluaciones inicial o diagnóstica, formativa o procesual y final o sumativa, no son diferentes tipos de evaluación sino que se refieren a los momentos en que son evaluados los aprendizajes de los estudiantes, cada momento tiene distintos objetivos. Pueden identificarse con la interrogante **¿Cuándo evaluar?**. Generalmente es la actividad que el docente realiza al inicio, durante el proceso o al final de un tema, unidad, bloque o curso. Rosales (1984:18) la cataloga como el ámbito temporal que incluye la evaluación inicial (en función diagnóstica), la procesual o continua (en función formativa) y la evaluación final (con un carácter sumativo). Rodríguez Diéguez (1986:199) la contempla en el ámbito espacio-temporal, donde incluyen las llamadas evaluación inicial, formativa y sumativa, Casanova (1992:41) las ubica por su momento de aplicación y la llama inicial, procesual y final, al igual que Rosales.

Dado las diversas denominaciones para esta categoría titularemos las subcategorías como Evaluación inicial, Evaluación formativa y evaluación final.

1.- Evaluación inicial

La evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de una actividad, del trabajo de una unidad didáctica. la evaluación inicial tiene sentido cuando comienza un proceso, pues enfoca la actuación posterior del alumnado.

La evaluación inicial también se le llama diagnóstica o viceversa , porque como se ha señalado se realiza al inicio del proceso, puede servir a los docentes para verificar si los estudiantes están aptos para iniciar un tema, actividad, unidad o curso, identificando los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que el alumno posee.

Blázquez y Lucero (2002: 308) retomado por Medina aclaran que la evaluación diagnóstica, contempla tres aspectos importantes que son su momento, funciones y objetivos.

Todo lo anterior lo podemos distinguir en las siguientes aportaciones de los docentes entrevistados cuando afirma:

“... averiguo siempre al iniciar la clase quienes llevan la lectura que se les pidió... después me avoco a preguntar a quien no la llevó por qué no la hizo , a qué se debió... ese elemento para mí es muy importante porque es el arranque de la clase y eso es lo que le da sentido y materia a la misma clase”.

“una de las prácticas principales que acostumbro con el grupo , al inicio del curso les pregunto ¿qué cursos han llevado ya? ¿ qué es lo que se puede incorporar?... te van dando elementos los mismos resultados te sirven de diagnóstico para decir como están cada uno de los estudiantes... la ventaja con este modelo es que tienes menos estudiantes y eso permite tener un conocimiento más específico de ellos..”

“... tu planeas como vas allegar y primero pones una evaluación diagnóstica para ver como están tus alumnos y a veces los jóvenes no tienen lo prerrequisitos... si yo parto de ese marco de referencia voy a llegar sola al final o con dos.”

En los tres fragmentos se rescatan momentos importantes de la evaluación inicial el primer docente aclara que cuestiona para hincar su clase; el segundo para iniciar un curso y el tercero para iniciar una unidad.

Por parte de **los alumnos** aunque sus comentarios son muy generales se rescata lo siguiente:

“Bueno yo mencionaba al principio que es un proceso constante, desde el primer día , desde que llegas desde como te presentas, desde como te vas comportando, con quienes te vas relacionando, también lo mencionaba, tanto bueno creo que todos los compañeros se van dando cuenta de cómo te vas involucrando y quieras o no hay maestros que ya te van prejuzgando, algunos si tienen buenas referencias o algunos otros dicen, bueno no me importa lo que me hayan dicho, lo voy conociendo a ver como se va desempeñar en mi materia, pero creo que la mayoría de los maestros te van evaluando desde el primer momento, desde que si le cumpliste bien un trabajo, como dice Rubisel si le diste un poquito más de lo que te estaba pidiendo y a veces en actividades que quizá no tiene que ver tanto con la enseñanza aprendizaje...yo creo que principalmente desde el primer día tu te das a notar como eres t también identificas al maestro y él a ti...”

“Si hay quienes utilizan la evaluación diagnóstica, a ver como vienen los alumnos de experiencias pasadas, utilizan la evaluación diagnóstica”

En **los programas de estudio**, se encontró que algunos de ellos, en el rubro de evaluación contemplan lo que es la evaluación diagnóstica , aunque no se establece cómo se va a realizar. Algunos lo establecen por unidad o sólo al inicio del curso. Por ejemplo se detectó en los programas de estudio de las experiencias educativa la evaluación diagnóstica: En Diseño curricular se enuncia en el apartado de evaluación “evaluación diagnóstica” sólo en la primera unidad;

En Laboratorio de docencia aparece el rubro de evaluación y en él se explicita “Se partirá de experiencias docentes diversas, así como de ensayos y notas críticas”. En las otras experiencias educativas que son evaluación curricular, análisis de la práctica docente, planeación didáctica, didáctica, evaluación de los aprendizajes no se contempla en ningún momento de manera explícita, pero no se debe olvidar que todos los maestros en sus respuestas anteriores hacen alusión a un encuadre, generalmente es ahí donde se lleva a cabo la evaluación diagnóstica.

Se puede decir que entre las opiniones de los profesores y las de los alumnos existe congruencia porque señalan aunque sea generalmente lo relacionado con la evaluación inicial. Con respecto a los programas ya se aclaró que sólo dos de ellos incluyen la evaluación diagnóstica.

En conclusión la evaluación diagnóstica sirve para detectar las carencias del grupo, y la necesidad de desarrollar programas correctivos, señala prerequisites, efectúa un repaso previo y unifica conceptos. Revela los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el fin de que pueda obtener mayor provecho de ellos.

La evaluación diagnóstica tiene como finalidad lograr un conocimiento inicial del alumno, con el objeto de colaborar en la mejora de su aprendizaje o acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses. Es decir, este tipo de evaluación sirve para identificar los conocimientos o ideas previos de los alumnos con respecto a un tema, unidad o curso y a partir de ahí ajustar las estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje deseado de los alumnos. Asimismo sirve para

identificar las conductas , actitudes , valores, habilidades, destrezas y capacidades de los propios educandos.

2.-Evaluación formativa

Esta subcategoría la evaluación formativa también es conocida como evaluación continua o procesual, se caracteriza porque tiene lugar a lo largo del proceso de aprendizaje o del funcionamiento de un programa o de un centro, según los casos. Se identificaría como evaluación continua debido a que se lleva acabo de modo permanente.

La evaluación formativa pretende modificar o perfeccionar durante el mismo proceso a evaluar, todo lo que no se ajuste al plan establecido o diste de las metas fijadas.

Sin embargo Blázquez y Lucero (2002) retomado por Medina hacen una aclaración entre la evaluación formativa, procesual y continua. Esclarecen que la evaluación procesual está íntimamente relacionada con las evaluaciones formativa y continua. En un sentido amplio, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; necesita por un lado la supervisión constante del aprendizaje del alumno y por otro la modificación didáctica, favoreciendo las diversas condiciones de aprendizaje de cada momento educativo. También agregan que una evaluación continua no siempre es procesual, ni formativa porque la valoración se realiza a partir de los procesos internos y propios del aprendizaje de cada alumno. Es decir, dependiendo del aprendizaje de cada estudiante serán los juicios que se emitan de él, en los diversas fases del proceso.

“En esta idea de estimación de los aprendizajes o de los avances de los alumnos en relación con sus ejecuciones, con sus actuaciones en la clase y fuera de ella tendríamos entonces que considerar no solamente la estimación de conocimientos que se pueden advertir a través de una prueba escrita, sino también la capacidad que tienen ellos para ejecutar otro tipo de acciones

como por ejemplo redactar un trabajo, desarrollar una clase, con respecto a enfrentar un problema, todo este tipo de elementos deben ser incorporados de manera específica en esta gran estimación del logro de los alumnos... la evaluación de los aprendizajes tiene que irse ajustando a las condiciones y características de los estudiantes.” Agrega “... estoy avanzando ya en la práctica hacia una concepción de evaluar más en línea de la ayuda ante un resultado parcial que no sea favorable... tratar de acercarme más al estudiante de ver dónde están sus problemas realmente para ayudar a superarlos y que al final el alumno logre promover el curso con ese tipo de atención.”

“Uno como maestro todo el tiempo está evaluando, si encargas las tareas y las revisas tú ya sabes como van y dónde están fallando, con el alumno dónde se van quedando, entonces tú de esa manera te vas dando cuenta y vas realizando una evaluación, entonces yo creo que aquí yo me la llevo durante todo el proceso.” “cuando me doy cuenta que el ejercicio está mal o que se confundieron o que mezclaron eso para mí es una llamadita de alerta para ver qué pasó, no entendieron, al otro día checo con ellos, bueno aquí regreso que vean donde se equivocaron o qué es lo que les falló ahí nos estamos retroalimentando y de alguna manera tu también tienes que irte retroalimentando y retroalimentando a ellos.”

“En la evaluación de los aprendizajes... durante el proceso tienes que ir evaluando si vamos bien, si estamos obteniendo lo que debemos obtener, si los alumnos están realizando las tareas adecuadas y si ellos están logrando las capacidades, las actitudes, es decir las potencialidades que se establecen en el plan de estudios y en los programas de las materias”

Otra entrevistada de manera concreta señala lo siguiente:

“Que me de evidencia de lo que el alumno está logrando y esta evidencia la contrasto con los criterios que están establecidos y veo que se alcanzaron, bueno mis juicios de valor son que vamos bien, pero si desafortunadamente no se logró, bueno mi juicio de valor va en otro sentido, por consiguiente tengo que tomar decisiones ¿qué hago corrijo esto’ ¿ me detengo, me regreso a explicar tal cosa o de plano si voy bien adelante, entonces esta valoración, esta toma de decisiones siempre van a ser con fines de mejora”

En una de las apreciaciones se observa que el maestro se está preocupando por cambiar su práctica evaluativa para poder apoyar a los estudiantes cuando tienen problemas; en otra de las aportaciones se considera la evaluación continua que hace sobre el estudiante durante el desarrollo de la actividad. Así como la retroalimentación tanto del maestro como de los alumnos en el momento de detectar confusiones para tomar las decisiones correspondientes, durante ese proceso de aprendizaje. Otro complementa que en función de los conocimientos, habilidades y actitudes se hará la retroalimentación correspondiente; en otra opinión se estima una reflexión durante el proceso con la finalidad de mejorarlo. Los otros entrevistados señalan características muy similares a las hasta aquí mostradas.

Los alumnos a través del grupo de discusión emiten los siguiente:

“Este proceso permite que tu cambies y que vuelvas a retomar todo y que vuelvas a aplicar nuevas tácticas y nuevos modos de dar la educación para que ellos aprendan mejor”

“Bueno aparte de lo que dice él (refiriéndose a uno de sus compañeros), me gustaría comentar un poquito que los maestros tienen la disposición en determinado momento, si yo no le entiendo, si mi trabajo esta mal de decirte bueno, me hago un

tiempecito para ti y vemos como va a que no le entiendes predicar con el ejemplo, no todos pero la mayoría siempre tienen la disposición bueno vamos a discutirlo”

“Como ya mencionaban la formativa hay quienes evalúan cada clase, como nuestra maestra de análisis de la práctica ella nos evaluaba cada clase aunque nosotros no nos dábamos cuenta se veía que si y con sus actividades.”

“Yo en mi experiencia más formalmente evalúan todas las unidades que tiene el programa si son cuatro, cuatro veces se evalúa, si tiene tres, tres veces se evalúa,”.

“Si ha sido un caso similar por ejemplo de la maestra de análisis de la practica docente que ellos mencionan llevaba también su registro diario e iba apuntando todo pero detalladamente, en ocasiones las actividades se las pedía se las llevaba, y ya nos las entregaba a la clase siguiente o a la semana siguiente para que se analizara bien que tuviera todos los requisitos que ella quería, y también algunos maestros tienen una, bueno a mi me gusta que te van diciendo a fin de unidad o a quince días, que acabe el curso, oye acuérdate que tienes tanto de participaciones, y tantas tareas, por ejemplo de 30 tareas que eran para el curso me entregaste 20, échale ganas para el examen, o para el trabajo final porque te la puedes llevar a extraordinario y todo entonces ese creo que también es un punto bueno”

Con las aportaciones de los educandos, al igual que las opiniones de los maestros, la evaluación formativa les sirve para hacer revisiones durante el proceso , ya sea en los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se deben favorecer; sirve para hacer la retroalimentación correspondiente .

En los programas de estudio, la evaluación formativa se aprecia a partir de una serie de actividades establecidas en el apartado perteneciente a estrategias metodológicas o al rubro de observación. Uno de los programas que es muy claro en su presentación es el de Planeación Didáctica . En su sistema de evaluación al señalar la técnica de Participación individual también lo hace en los criterios en donde se afirma “ *Aportación al tema tratado, a través de comentarios o productos durante el desarrollo de la clase*”. Posiblemente se utilice para identificar el avance del estudiante. En la misma materia se iguala en la técnica “el Examen escrito por unidad”. Es decir la evaluación formativa se va realizando de manera continua, generalmente durante la clase, o al finalizar cada una de las unidades temáticas; trata de comprobarse a través del examen, de un trabajo escrito, o un ensayo, según las diferentes opiniones.

En conclusión , esta subcategoría titulada evaluación formativa, es la más común en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como se puede caracterizar en la mayoría de las opiniones, puede servir para determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado. Proveen de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecen sugerencias sobre actividades de aprendizaje. Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas. Identificar debilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos), lo cual permite al profesor remediarlas y así mejorar dichas situaciones.

3.- Evaluación final.

Esta es una subcategoría más construida a partir de la información recabada y que se encuentra ubicada en la temporalización de la evaluación de los aprendizajes . La evaluación final, está catalogada por el momento en que se aplica, se realiza al término de un proceso para valorar los resultados obtenidos. Cuando este proceso no va a continuar, su funcionalidad será sumativa, al suponer la evaluación última por la que se accede o no al rubro, en lo que se refiere a situaciones de aprendizaje sólo cuando es la evaluación final de una unidad didáctica.

La evaluación sumativa su momento es final. Sus funciones son: corroborar el grado en que el alumno alcanzó los objetivos previstos y constatar la consecución de los objetivos. Sus objetivos son: comprobar en qué medida se han alcanzado las metas educativas y valorar los resultados del aprendizaje.

Blázquez y Lucero (2002: 308) retomado por Medina mencionan que la evaluación sumativa tiene como objetivo el control de los resultados del aprendizaje. Permite identificar si se han conseguido o no y hasta qué punto las intenciones educativas previstas. Se le llama final cuando controlan la calidad del producto final y no se tiene la oportunidad de intervenir a lo largo del proceso, ni por ello permite modificarlo, aunque sí permite emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. La toma de decisiones se orienta a la certificación y / o promoción.

Este tipo de evaluación fue muy redundante en las opiniones de los docentes del área de Docencia y Currículum, como se identifica en los siguientes fragmentos:

Yo voy considerando con mis alumnos para ubicarlos en la escala numérica porque al final de cuentas el problema de todo esto tienes que traducirlo a un número.

...para al final desafortunadamente todo se reduce a un número, pero el sistema así te lo maneja, para al final poder asentar un número, esto te permite ver si el alumno logró el aprendizaje significativo, en otras palabras lo que te decía anteriormente ver si pudiste alcanzar los objetivos que te planteaste al inicio... el numerito lo voy a tener al final.

En la cual nosotros tenemos que convertirla en una calificación para que el alumno pueda estar en condición de abordar otros aprendizajes, otras experiencias educativas...

Todos ellos mencionan que al finalizar un proceso, que puede ser una unidad o un curso y lo caracterizan con la calificación que obtendrán los alumnos, a partir de los acuerdos tomados.

En el grupo de discusión, **los alumnos** opinaron así:

“para evaluación de aprendizajes estaban evaluando por unidad y en el programa decía por que había maestros que se apegaban mucho al programa un ensayo final, un ensayo final de la unidad y con eso evaluaba, para la siguiente unidad decía examen teórico.”

“...si para muchos maestros lo que cuenta es el trabajo final, en base a ese trabajo final ponen la calificación y dices bueno, entonces en donde quedó todo lo que hice antes”

Se detecta que independientemente del proceso que lleve el maestro durante la evaluación de los aprendizajes, por el modelo educativo en el que nos encontramos inmersos se tienen que finalizar con el asentamiento de una calificación o medición que servirá al alumno para promoverse a otra experiencia educativa, siempre y cuando haya cubierto lo necesario para aprobar la experiencia educativa. Uno de los alumnos externa de manera desafiante que tomar en cuenta el trabajo final, solamente como calificación que no debe ser así, que se debe tomar en cuenta todo el proceso.

En los programas de estudio esta evaluación final se aprecia en el sistema de evaluación en donde se encuentran una serie de técnicas de evaluación, con criterios y porcentajes preestablecidos. Entre ellos nos encontramos como aspectos a evaluar como: conocimiento cuyo criterio son exámenes escritos y un porcentaje del 25%; Trabajos escritos que tengan estructura, congruencia interna y externa con un 25% y así sucesivamente. Todos los programas de estudio contemplan una serie de porcentajes que se supone el maestro tiene que integrar todas ellas con la

finalidad de hacer una evaluación integral al finalizar el curso. Difícilmente se sabe si se desarrollan esos criterios y esos porcentajes tal como se enuncian. Aunque en la subcategoría del encuadre para eso sirve para hacer las negociaciones correspondientes durante el proceso de aprendizaje, no al final.

En conclusión, tanto entrevistados, alumnos del grupo de discusión y lo analizado en los programas; de manera implícita o explícita todos ellos refieren a la calificación final, que a final de cuentas en eso aterriza todo.

Aún así se afirma que la evaluación final sirve para calificar, se traduce (en un símbolo o término convencional) el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos; Certifica qué habilidad o conocimientos posee cada alumno, lo cual es imprescindible para que siga adelante en sus estudios o para que desempeñe un determinado trabajo. Determina la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares. entre otras de las funciones.

Agentes evaluadores

Una categoría más se definió a partir de las diversas clasificaciones de la evaluación de los aprendizajes, y de las aportaciones de los entrevistados. De los educandos y de los programas de estudio de las experiencias educativas. Lo que dio la pauta para la construcción de tres subcategoría como son : la evaluación interna, la autoevaluación y la coevaluación.

Estos tipos de evaluación Casanova, la titula por los agentes evaluadores que incluye la externa y la interna, en ésta última incluye la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Rosales la nomina por sus agentes sólo identifica la heteroevaluación y la autoevaluación. Y Rodríguez Diéguez la ubica en el ámbito espacio-temporal y circunscribe únicamente las evaluaciones interna y externa. Independientemente del título asignado este tipo de evaluación, por sus agentes,

se refiere al responsable o responsables de emitir juicios de tipo cuantitativo o cualitativo o ambos con respecto al estudiantes o estudiantes dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los diversos autores cuando hacen referencia a los agentes de la evaluación puntualizan en las siguientes cuestiones : **¿Quién va a evaluar?** o **¿Quién evalúa?**.

Con base en lo anterior para este objeto de estudio se hará mención a la evaluación interna , a la autoevaluación y la coevaluación. Como se identifico al inicio del apartado.

1.-Evaluación interna

Es aquella en donde el sujeto evaluado y el agente evaluador pertenecen al mismo proceso . Tal es el caso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque se reconocen como procesos diferentes se saben que están íntimamente relacionados. Sin embargo en los momentos de evaluar los aprendizajes comúnmente el agente evaluador es el docente, por el rol que desempeña ante la institución. Aunque en ciertos momentos tome en cuenta los juicios cuantitativos y / o cualitativos de los estudiantes es el profesor quien dicta la última valoración a través de un número o una medición asentada en un acta administrativa.

Lo anterior se identifica con los siguientes comentarios:

Yo evaluó el aprendizaje de los alumnos y establezco quién reúne los mínimos para promover el curso...esto yo lo asumo así porque también asumo que a final es una tarea que compete al profesor en el sentido estricto y en este caso el alumno lo que tiene que hacer es demostrar sus progresos...

Por otro lado se escucha, *la evaluación la hago yo directamente dado que si se toman otras personas al ratito serían los alumnos, al inicio si cuando establecemos los criterios y peso que le vamos a dar a la actividad, pero ya cuando se trata de concentrar no, y además no le encuentro el sentido porque si tu eres el responsable de la experiencia educativa, tu sabes el comportamiento de tu grupo, tu tienes que llegar a esa evaluación final junto con el grupo.*

Es el profesor el que al seguir ciertos lineamientos del plan de estudios determina el tipo de evaluación.

Por otro lado una de las entrevistadas a diferencia de los anteriores comenta:

la evaluación depende de la naturaleza de la materia que estés coordinando tú y pues en ese sentido admito o reconozco la necesidad una evaluación por parte de lo que yo creo como profesor y más bien de lo que se ha venido haciendo en el aula... tú no puedes evaluar jamás más hay de lo que trabajaste con los estudiantes”

Con respecto a **los alumnos** su participación es mínima en esta subcategoría ellos manifiestan lo siguiente:

“El docente...ya sería quién asigna una calificación y acreditación que es el factor que hay que tomar en cuenta.”

Al parecer a los alumnos les queda muy claro que es el maestro quien asigna una calificación.

Con respecto a **los programas de estudio** no existe ningún apartado explícito donde diga específicamente que es el maestro quién tiene evaluar, lo que si es una realidad es que el maestro para asentar una calificación o acreditar a un alumno

debe apoyarse en el sistema de evaluación ; sin embargo de manera explícita hay algunos programas de estudio que contemplan la autoevaluación, es ahí donde se le da la oportunidad a los estudiantes de emitir un juicio sobre su inicio, proceso y fin sobre el curso.

En la evaluación interna se identifica que los profesores son los responsables de asignar una calificación o medición de corte administrativo, debido a que son ellos quienes tienen que hacerse responsables por el rol que les asigna la institución , sin embargo eso es en cuestiones administrativas , y aunque de manera “informal”, los estudiantes van emitiendo sus juicios de valor con respecto a la evaluación debido a su propia naturaleza como sujeto de evaluación. Esto da la pauta a otra subcategoría que es la autoevaluación.

2.-Autoevaluación

En las prácticas actuales de la educación, el enfoque de la evaluación no sólo ha cambiado en sus formas o contenidos, sino que también ha trascendido hacia el impacto de los papeles que se juegan en ella. Si bien es cierto que el maestro es un elemento determinante en la evaluación de un curso, y en última instancia en la acreditación, ahora se ha planteado una nueva estrategia donde los estudiantes también pueden participar en esta importante fase del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que se conoce como autoevaluación del proceso de aprendizajes. La cual es concebida como: un proceso interno y propio del sujeto o sujetos evaluado (s), haciendo a sí mismo un análisis y reflexión sobre su proceso de aprendizaje, contemplando los conocimientos habilidades y actitudes adquiridos en un tema, unidad, bloque, curso o nivel educativo. También se puede entender como un proceso organizado y conducido por sus propios integrantes, con la finalidad de comprobar hasta dónde se lograron las metas establecidas.

La autoevaluación va a ayudar con ese análisis y reflexión a que los propios estudiantes sean ellos mismos agentes evaluadores de su aprendizaje a identificar las metas alcanzadas, los objetivos establecidos en un programa educativo, así como los conocimientos, habilidades, y actitudes que se ven favorecidos, a partir de una experiencia educativa.

La autoevaluación es una práctica que para algunos profesores es una manera de complementar la evaluación de los aprendizajes, mientras que para otros implica un riesgo este tipo de evaluación . esto se puede apreciar a partir de las respuestas de algunos entrevistados, como las que a continuación se presentan:

“En laboratorio de docencia ellos , los alumnos, a través de un video analizan y van viendo su desempeño, sus habilidades”

“Ellos se van calificando, es una calificación , pero nuevamente traducida en calificación, al final del curso si les pido que hagan una autoevaluación de ellos y ahí si les pido argumentos por los cuales se asignan equis calificación, que también está considerada en la calificación global con un porcentaje... y en general son bastante honestos. Con esto también aprenden a hacer una valoración de sí mismos. Cuando alguien se dispara demasiado hacia arriba o hacia abajo o se sobrevaloran o se subestiman, si los detengo tantito , porque yo creo que se trata justamente de que aprendan a valorarse, entonces si se pone cien y no dijo nada en toda la clase le digo, bueno ¿por qué te pones esa calificación? Generalmente acaba modificándola después de dar su argumentación.

Otra de las entrevistadas utiliza la autoevaluación de diferente manera, más que con fines de calificación , con fines formativos. se afirma con el siguiente fragmento.

“...bueno hacemos exámenes subjetivos, hacemos exámenes de ensayos, de libro abierto, pero no con fines de calificación, esos generalmente los usamos en los grupos con los

estudiantes como autoevaluaciones, para que cada uno de ellos se den cuenta en qué están fuertes y en qué requieren de mayor énfasis y también a mí me dicen esos resultados que es lo que los alumnos tiene firmes de sus aprendizajes...”

Estos son algunos de los comentarios indicados por los entrevistados con respecto a la autoevaluación y a sus ventajas; sin embargo también se encontró el lado opuesto a la práctica de la autoevaluación, cuando el profesor da la oportunidad a los alumnos de autoevaluarse. Se aprecia en el siguiente fragmento.

...bueno he trabajado la autoevaluación aunque poco, en una ocasión lo hice pero no me dejó una buena experiencia porque ciertamente aunque le di un porcentaje mínimo del 15%, me di cuenta de que es una especie de acto de sobrevivencia de los alumnos, se colocaban puntajes que no eran representativos de lo que habían hecho realmente . Entonces eso me ha hecho tomar con mucha reserva esta porque todavía siento que no hay un desarrollo, una madurez suficiente en el alumnado como para emitir un juicio de sí mismo... he leído cosas sobre la autoevaluación y la retroevaluación, pero la veo con recelo, en todo caso de volverla a practicar tendría que ser pero con muchísimos candados y con un porcentaje realmente mínimo, para que no se dispare... esto lo he trabajado con estudiantes y con profesores y he visto actitudes muy similares actúan más en defensa propia que en el afán de un criterio objetivo, y más de justicia para ubicarse en un lugar u otro...

Entre las apreciaciones de los maestros entrevistados del área de docencia y curriculum se distingue que para unos es una manera de que el alumno reflexione sobre sí mismo, sobre sus aprendizajes,; por otro lado se observa que se le da la oportunidad de autoevaluarse pero con ciertas condiciones de regulación por parte del maestro en los momentos en que el alumno se asigna un valor mayor o menor al esperado por el maestro. también se nota todo lo contrario cuando el docente

no lleva a cabo la autoevaluación de los estudiantes , por la falta de honestidad , al tomarla como un acto de sobrevivencia estudiantil.

Existe gran similitud en los dos polos que se advierten de las opiniones de los profesores desde la postura de **los alumnos**:

“fue una materia en la cual yo aprendí de más , aprendí a conocer a mis compañeros y a conocerme a mí mismo y lo pude relacionar hasta la fecha lo sigo relacionando con mi contexto, o sea más o menos se porque y como tiene que ir”.

“inclusive ha habido maestros que nos piden una autoevaluación de tú como te consideras o como te evalúas en este curso, has desempeñado bien tu papel como alumno que habilidades has alcanzado y en base a eso cuanto te asignas de calificación”

“toman mucho en cuenta la autoevaluación y la evaluación que ellos hacen si tu te pusiste nueve y ellos te ponen diez lo promedian y ya sale nueve punto cinco hay otros que te dicen haber cuanto consideras ni siquiera te lo ponen así por escrito, cuanto consideras que sacaste, entonces yo una vez dije bueno pues nueve porque hubo un día que falte, nueve.”

“A veces si te consideras un buen alumno y dices en esta materia si merezco el 10 porque ahora si me la se de todas, todas ahí, y por verte buena gente dices un nueve, y te lo sostienen y te dejan el nueve y que coraje da por que no sabes si la autoevaluación te ayuda o te perjudica, en ese sentido no se, no hemos adquirido la capacidad de sabernos valorar a nosotros mismos y decir bueno si merezco 10, y me lo voy a poner y sin pena de que los demás digan hay que sangrón se puso 10, no es que me lo merezco, el saber reconocer en nosotros mismos creo que es importante decir no aquí si realmente merezco el 6 porque no creo que nadie se ponga 5.”

En las posturas de los alumnos, al igual que los maestros fue muy fluida cuando hablaban de la autoevaluación. Sin embargo se aprecia cierta inseguridad en algunos estudiantes por no saber si lo que se ponen de calificación es lo que el maestro les va a dejar, se los va a promediar o qué va a pasar. Asimismo otros afirman que la autoevaluación es muy buena porque te ayuda a reconocer que haz logrado y qué te falta por alcanzar.

En cuanto a **los programas de estudio** existen algunos que si toman en cuenta la autoevaluación y le otorgan un porcentaje. En ninguno de ellos lo maneja como la suma de la calificación entre estudiantes y maestros y después se divide entre dos. En los programas de estudio sólo aparece de la siguiente manera:

En la experiencia educativa Evaluación de los aprendizajes en el sistema de evaluación , particularmente en ,los aspectos a evaluar está la autoevaluación , cuyos criterios son ejercicios autoevaluativos de valoración personal del aprendizaje con un porcentaje del 15%.

En Diseño curricular también se encuentra en el sistema de evaluación catalogada como técnica, como criterio único es entrega por escrito y un porcentaje del 5%.

Sólo en dos programas de los siete aparece la Autoevaluación de manera formal , como parte de calificación. En los cinco programas restantes no cuenta con un porcentaje en particular, lo que se deduce que se práctica sin un valor cuantitativo, sino cualitativo.

Durante el análisis de la subcategoría de Autoevaluación la mayoría de los maestros hizo referencia a ellas en sus comentarios, por parte los alumnos, también externan que hay maestros que les dan la oportunidad de autoevaluarse y que ellos generalmente lo hacen como parte de una reflexión personal. Por el lado de los programas sólo en dos aparece de manera formal con los criterios y porcentajes correspondientes.

Para concluir se dice que la autoevaluación es una práctica común entre profesores y alumnos de manera informal y que es un mínimo quién lo concibe de manera formal a través del programa de estudio. Esta práctica puede generar que los alumnos sean demasiados críticos para juzgarse, así como alumnos que se juzgan demasiado positivos; sin embargo en ambos casos es necesario orientarlos hacia la moderación y la objetividad. Como se puede apreciar la tarea de la autoevaluación consiste en que los alumnos aprendan a emitir juicios de valor y a desarrollar su capacidad crítica sobre ellos mismos. En relación con lo anterior, Blanco Prieto (1990) plantea la pregunta que los profesores, frecuentemente, se hacen: ¿Están los alumnos capacitados para autoevaluarse?. Según el mismo autor, existe el potencial en el alumno, pero debemos educarlos para esta función. Si nuestra meta como docentes es que los alumnos aprendan a aprender, debemos también enseñarles a autoevaluarse. Situación que fue muy claro en los casos anteriores.

Por último, a través de la autoevaluación es posible estimular la discusión, mejorar los programas de estudio diseñándolos con miras a mejorar habilidades, evaluar las competencias del alumno y diseñar retos apropiados, entre otras acciones.

La coevaluación

La coevaluación es otra de las subcategoría que se desprenden de la categoría los agentes de la evaluación. Esta se conceptualiza como: la evaluación que realizan los compañeros sobre otros estudiantes. Se usa para dar al estudiante retroalimentación adicional sobre un producto o un desempeño, ya sea en relación a los conocimientos, habilidad y actitudes .

Topping (1998) define el concepto *coevaluación* como "un arreglo en el cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, esfuerzo, calidad o éxito de los productos o resultados de aprendizaje de pares en un estatus similar".

Al identificar la subcategoría de coevaluación en las entrevistas, fueron mínimos los comentarios al respecto. De los siete participantes sólo tres personas hicieron alusión a ella, de la siguiente forma:

“...pero que los van a coevaluar sus compañeros, porque normalmente cada quién está metido mucho más en su trabajo de propia construcción que todo en lo que el otro estuvo haciendo, sin embargo en laboratorio de docencia, por ejemplo que es otra finalidad, otra naturaleza del contenido tenemos que si ellos me van a pasar a demostrar una habilidad todos evalúan si ya la posee, no lo digo yo, lo dicen sus compañeros cuando lo están viendo trabajar y entonces el alumno tiene elementos de referencia importante a partir de todo el grupo.

...porque se da una fecha para una actividad, pero es voluntaria, yo no trabajo que tengan que hacerlo a fuerza, entonces lo hacen y hacen una evaluación todos y de esa manera unos van quedando en ventaja otros en desventaja...

La parte contraria se encuentra en otra opinión:

“... no hay un desarrollo y una madurez por parte del alumno para emitir un juicio de sí mismo y acerca de los demás casi siempre van a interferir envidias, fobias, cuando se trata del arte de la evaluación y el criterio de justicia queda un poco desdibujado.”

Por parte de los alumnos se encontraron comentarios muy similares desde las dos posturas. A continuación se presentan.

entonces también es interesante y es bueno que lo hagan porque a veces hay compañeros que llevan la tarea súper mal y tu te esforzaste por hacerla muy bien y pues que no valga igual, se siente bien que te reconozcan ¿no?, que tu tarea fue mejor que la de otros.

“...a mi no me a tocado pero he tenido compañeros que si que los evalúa el grupo, el grupo te evalúa a ti como compañero, como alumno, como aprendiz, a mi no me ha tocado gracias Dios, porque quien sabe como me hubiera ido, pero también se da que el grupo te evalúa porque es otra perspectiva, el maestro a lo mejor como maestro te ve un gran alumno o un buen aprendiz adquirió las habilidades y actitudes que yo propuse pero a lo mejor el grupo dice no, como compañero fue pésimo, en vez de ayudarnos nos perjudico en muchas cosas pero también es malo porque entra la subjetividad de los alumnos a lo mejor un día yo se que no llega el maestro y tu dices vamos a esperarnos cinco minutos y en esos cinco minutos llega el maestro y por eso te tienen coraje.”

“En diseño curricular me coevaluaron los compañeros en las exposiciones y se me hizo gachísimo, gachísimo porque no se o sea no era mi primer exposición ni nada por el estilo yo siento que lo hicimos bien aún así nos pusieron muy baja calificación hubo hasta quien nos puso seis, siete y de ahí no pasaba o sea no veías un ocho y decías ay pero porque y todo fue porque ese equipo que más nos perjudico había pasado antes que nosotros y nosotros como equipo si consideramos que les habían faltado muchísimas cosas, que se les habían ido muchísimos detalles y les habíamos puesto pues 8 una calificación que no considerábamos baja pero tampoco alta, y la vieron y entonces ahí viene la venganza, entonces ahí si evalúa el maestro, te valúas tu pero lo de tus propios compañeros no esta bien porque si tu me pusiste 8 yo te pongo 8, si no me pusiste 10 como yo quería yo te pongo 7 y así empiezan las diferencias que generalmente se tiene, entonces no se vale por que no están siendo objetivos con tu trabajo.”

En lo concerniente a **los programas de estudio** , no se identifica en lo más mínimo lo relacionado con la coevaluación.

En los discursos de los entrevistados y de los participantes en el grupo de discusión. Se ve la coevaluación desde dos perspectivas. Por un lado que es favorable para que los estudiantes estén pendientes de lo actividad que desarrollan sus compañeros y puedan emitir juicio con la finalidad de mejorar. Además de que les va a servir de marco de referencia y comparación entre los compañeros.

Por otro lado se externan las actitudes negativas que pueden interferir en la emisión de un juicio a otros compañeros durante el proceso de aprendizaje. Al no tener esa cultura evaluativa para emitir opiniones a los compañeros de forma profesional.

Como se distinguió en menor grado se aprecia la práctica de la coevaluación por parte de los entrevistados. Sin embargo en las pocas aportaciones existen puntos de divergencia. Mientras en dos personas opinan que los alumnos a través de la coevaluación les servirá de marco de referencia y comparación entre los compañeros.

También se distingue en las participaciones que la coevaluación tiene un carácter formativo, es decir toma en cuenta aspectos cualitativos, los factores cuantitativos quedan al margen, porque no se le asigna un porcentaje a diferencia de la autoevaluación. Posiblemente los docentes en la práctica cotidiana lo lleven a cabo a partir de las interacciones entre los estudiantes y talvez los docentes no la conciben como una coevaluación.

La coevaluación tienen ciertos riesgos que se pueden correr como la posibilidad de que los alumnos aumenten las calificaciones de sus compañeros, por lo que se sugiere no dar un peso significativo en la evaluación final hasta no conocer a los alumnos y que ellos entiendan el sentido de la coevaluación y se responsabilicen de hacerla con honestidad.

En conclusión la categoría de Agentes de la evaluación, que contempla las evaluaciones interna, autoevaluación y coevaluación. se opina lo siguiente. En la primera se sostuvo que es el maestro quien administrativamente asigna la calificación a los alumnos por el rol que desempeña en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el institucional. La segunda la Autoevaluación es una práctica más común en el proceso de evaluación de los aprendizajes, sin embargo formalmente en la mayoría de los programas de estudio no aparece como parte formal de la evaluación y que existen maestros que a penas las están involucrando y otros que la experiencia de haberlas aplicado no fue nada grata. Sin embargo en las entrevistas y el grupo de discusión si salió a relucir de manera detallada. La última que corresponde a la coevaluación, Es una práctica mínima que se lleva de manera informal, al no estar contemplada formalmente en el programa de estudios. Es una práctica que puede generar conflictos entre los intervinientes debido a la subjetividad que conlleva y a la falta de madurez para emitir opiniones de tipo académico hacia los demás compañeros .

Estas formas de evaluar los aprendizajes son relativamente nuevas porque es al alumno quién se convierte en sujeto y objeto evaluado. esto se da como parte de la formación académica, reflexiva, analítica desprendida de los enfoque cognoscitivistas y de las políticas educativas que nos rigen. Sin embargo es necesario trabajar más sobre ellas especialmente en la coevaluación como parte congruente de un nuevo modelo educativo.

Modelo educativo

Una categoría más surge de los comentarios otorgados por los entrevistados y por el grupo de discusión, así como del análisis de los programas de estudio. Categoría que se da porque se habla de que el modelo educativo integral y Flexible, conocido como El MEIF, basado en un modelo por competencias que se sustenta en tres ejes articuladores conocidos como el teórico, heurístico y axiológico, cuya función es lograr una educación integral de los estudiantes.

Por lo que hablar de un modelo educativo es hacer referencia a una nueva propuesta de ver el aprendizaje y la enseñanza, en el proceso educativo. Tal es el caso de la Facultad de Pedagogía, quien está sustentada en una teoría crítica y en un enfoque basado en las teorías psicológicas cognoscitivista y psicogenética. Llamado constructivismo que concibe al aprendizaje como un proceso que el sujeto elabora a partir de su propia experiencia, en interacción con el objeto de conocimiento y conforme a su nivel de desarrollo evolutivo.

Esto se puede apreciar en algunos de los comentarios de los entrevistados.

...En este nuevo Plan que se supone tiene una característica basado en el constructivismo, por un lado y por otro en la teoría crítica, que son los sustentos teóricos que deberían llevar el hilo conductor de las acciones de la docencia de investigación y de aprendizaje de los estudiantes como lo especifica el plan 2000 y los argumentos del paradigma constructivista que dicen que el alumno debe construir su propio proyecto entonces porque no evaluar su proyecto formativo en función de sus capacidades y no de las del conocimiento adquirido.

Lo que tenían que hacer y yo creo que nadie de los que estamos en una corriente constructivista estaríamos peleados por saber que aún en el constructivismo planeas lo que tienes que hacer.

Los docentes, señalan en términos muy generales la teoría en la que está sustentada en el plan de estudios, aunque no profundizan.

En el caso de **los alumnos**, ello no lo mencionan directamente, pero saben que la manera de actuar del docente y de ellos es diferente, esto se aprecia en el siguiente comentario:

“lo más importante que he sentido que ha pasado aquí a lo largo de mi trayecto en la universidad es que me he vuelto un poco más crítica y reflexiva en cuanto a los temas o sea no es transcribir el libro como antes se hacía en la preparatoria que leo un libro y lo transcribo y ya ese es mi trabajo; no aquí es para que me sirva ese libro en mi formación que puedo hacer yo con esa información que adquirí, como lo puedo transmitir a los demás en que me beneficia en que beneficia a mi sociedad”

En **los programa de estudio** vagamente se encontró la teoría en que está sustentado el plan de estudios en el rubro titulado descripción mínima . Y se anota textualmente:

Congruente con las posturas teóricas asumidas en el Plan de estudios 2000, la experiencia educativa de Evaluación curricular está enmarcada en una postura teórica de corte crítico, en donde el análisis , la reflexión, el ir y venir de los elementos educativos que le conforman son privilegiados.

En otro programa aparece en la parte de la fundamentación. Donde se señala. Se hace evidente la necesidad de desarrollar una actitud crítica frente a los debates implícitos o explícitos, dados a partir de los aportes teóricos, metodológicos y / o técnicas y sus respectivos sustentos epistemológicos.

Sólo en dos programas aparece de manera muy general la teoría en la que sustenta el plan de estudios 2000, en los demás se deja al margen sin embargo al parecer lo recupera en cuanto se habla de los ejes articuladores. Se identifica que tanto maestros como alumnos y programas sólo hacen referencia a un cambio en la práctica educativa, no existe una profundización al respecto. Donde si podemos profundizar en los ejes articuladores ya que son explícitos, por parte de las tres fuentes de información. Por tal motivo se abre un apartado especial para ello.

Ejes articuladores

La actividad pedagógica se realiza bajo dos perspectivas diferentes, definidas a través de los términos 'enseñar' y 'educar'. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el primero. La enseñanza implica exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual y procedimientos de carácter científico o técnico, dirigidos a formar profesionistas cualificados. La educación es una actividad compleja que tiende al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, de las actitudes y de los valores que forman al individuo para la vida en sociedad.

Este modelo se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de ejes integradores, puesto que cada uno de ellos aporta un mapa conceptual distinto y da relevancia a diversos contenidos, habilidades y actitudes. Los ejes integradores debemos entenderlos como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y el modelo mismo, es de decir, los ejes integradores no son nuevos conocimientos que se agregan al plan curricular sino es la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro dimensiones que son la intelectual, profesional, humana, social que el modelo propone.

La Facultad de Pedagogía sus ejes los presenta de la siguiente forma:

Eje teórico. Este eje se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; se sustenta en el estudio de la sistematización y de la construcción del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto acabado e inamovible. A través de la apropiación de ese conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el individuo estará en posibilidad de comprender la realidad, así como de participar en la producción de su explicación racional.

El eje teórico también incluye una dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con la disciplina que se enseña.

Como estrategia didáctica, para abordar este eje se requiere explicitar el enfoque teórico que se asume en los contenidos, considerando las diversas construcciones epistemológicas de la disciplina que se enseña. Con ello se pretende dar consistencia y sistematización a la formación científica de los egresados de esta universidad.

Eje heurístico. Este eje comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. De esta manera se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y en grupo con responsabilidad social, así como la construcción de elementos de investigación aplicada y de la producción artística. El estudiante aprovecha el conocimiento aprendido para resolver problemas y aplicar estrategias específicas.

Este eje visualiza que el aprendizaje se construye cuando el alumno se enfrenta a la realidad, maneja información a través del análisis, el debate y la investigación. Como estrategia para el tratamiento de este eje, los contenidos curriculares no deberán abordarse como elementos abstractos y descontextualizados sino desarrollar una orientación hacia la búsqueda de la solución de problemas de manera eficaz y creativa.

Eje axiológico. A través de este eje se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte en todas sus manifestaciones. El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una cultura distinta para consolidar la formación integral del estudiante, a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y/o a través de proyectos institucionales en los que se involucre la comunidad tanto de estudiantes, como de profesores, autoridades y trabajadores.

El tratamiento de este eje no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad universitaria.

La articulación con ejes lo podemos ver claramente en las opiniones de los maestros entrevistados de la siguiente forma:

Al principio del curso les pongo el modelo por competencias donde pongo conocimientos, actitudes, habilidades y valores específicos en conocimientos qué se va a evaluar y a través de qué, como son los exámenes, la participación en clase, en trabajos; luego en habilidades pues habilidad verbal, abstracción o sea una serie de habilidades que el pedagogo, debe desarrollar v como parte de su formación ; en cuanto a actitudes , disposición, puntualidad, responsabilidad, se especifican cuáles y en cuanto a valores, ética.

“Bueno porque considero que en el MEIF no podemos ver al alumno en una sola de sus dimensiones de su ser, entonces el aspecto cognoscitivo es muy importante pues ellos va a ser

académicos, van a ser intelectuales, van a ser gente pensante dentro pues dentro del campo de la educación y necesitan tener un bagaje de conocimientos , herramientas teórico metodológicas, con las que ellos pueden enfrentar los problemas, ellos puedan enfrentar como leer la realidad a través de ese lente de la teoría, pero la teoría en sí misma no es suficiente , yo creo que esos conocimientos tienen que ir acompañados de actitudes adecuadas...ahora no nada más se queda todo en tener ciertas actitudes o hasta buenas intenciones , sino también es necesario que se tenga la competencia para resolver problemas, enfrentar situaciones, tomar decisiones, etcétera. Alguien puede ser muy hábil , pero si no tiene el fundamento teórico entonces hacia donde va a dirigir el barco, o si sus actitudes son negativas pues puede dar la traste con esa habilidad, puede llevarlo al fracaso.”

“Los dichos ejes son algo que no teníamos en el plan 90, tan explícito como en el Plan 2000, ahora esos tres el heurístico, el axiológico y el teórico se supone que es lo que te debe de regir a la hora en que tú llevas a la práctica una experiencia educativa, que se supone que es el teórico, bueno que es lo que pretendes ver si esos conocimientos fueron adquiridos y se pueden llevar a la práctica y cómo pues haciendo...pues no se ejerce vinculando todos tus conocimientos con la realidad que el chico vive o con la realidad en función de lo que está aprendiendo...se supone que nosotros también fomentamos valores que ahí si mejor me quedo sin comentarios”

En las opiniones de los maestros tienen claro que existen los tres ejes articuladores que tienen que ver con conocimientos , habilidades y actitudes , es decir con los tipos de contenidos que se trabajaron en rubros anteriores, y como son complementarios entre todos ellos.

Los alumnos también tienen en general claro lo concerniente a los tres ejes integradores que rigen su plan de estudios 2000, lo apreciamos con las siguientes opiniones:

“Yo en lo personal también estaba platicando en una clase de esta área creo que se le da más peso actualmente a lo axiológico ¿no?, y bueno también a las habilidades, a lo teórico si como que ya, el maestro da los conocimiento, las bibliografías o las lecturas en donde tu te puedes apoyar pero creo que ya te esta dejando ahora si esa carga a los alumnos, a nosotros, si nosotros vamos a ser responsables si queremos seguir el tema si queremos investigar más ya es cuestión propia, pero a ellos creo que les importa más ahorita que nosotros lo reflejemos en la práctica, ya sea en trabajos o por ejemplo hay materias en las que ir a hacer observaciones a escuelas hay que entregar los reportes, en el mismo salón ¿no? desde dar una explicación, pero saberla dar, tener un dominio sobre el tema así lo más profundo que se pueda y lógicamente lo relacionado con la evaluación te toman en cuenta todo, las habilidades, yo siento que el maestro, hay maestros que si tienen mucha confianza con los alumnos, se pueden llevar de relajo contigo, saludarte, hablarte de tu, y todo pero eso no implica que te va a ayudar en tu curso ¿no?.”

“Yo creo que estos ejes tienen que ver, no los podemos separar, no podemos decir voy a calificar lo teórico, lo heurístico aparte y lo axiológico aparte, todo tiene que ver yo creo que el profesor tiene que tomar en cuenta estos tres ejes en cuanto a cada actividad que el alumno realiza porque cuando nosotros vamos a exponer estamos utilizando lo teórico en el conocimiento, lo heurístico en las habilidades para expresarnos, para preparar el material, y lo axiológico es la actitud que yo voy a tener ante el grupo es lo que me pueda aportar el y que le pueda aportar yo, entonces el maestro el docente es el que primero tendría que

poner el ejemplo como comentaban mis compañeros poner el ejemplo a los alumnos, y yo creo que otra herramienta en la cual nosotros también podemos mostrar a la hora del exponer sino en un trabajo en un ensayo nosotros podemos ver estos tres ejes, cual es lo teórico que conocimientos, yo voy a dar a ofrecer, porque estamos aprendiendo para dar no para quedárnoslo, esto tiene que ver mucho lo heurístico es mi habilidad para escribir, y para expresarme en el papel y lo axiológico es yo que actitud tengo ante los comentarios o ante la información u opinión de un autor determinado, porque muchas veces no se esta de acuerdo con muchos autores, yo a la mejor digo, no pues este esta loco y no tiene nada que ver lo que esta diciendo, yo puedo decir no estoy de acuerdo con el, y sin embargo pues muchas veces, no tenemos la actitud para decirlo, muchas veces nosotros como alumnos podemos pensar no puedo yo contradecir al autor porque a la mejor el profesor me reprueba, y esa es la actitud que nosotros a veces no tenemos, de afrontar y decir yo no estoy de acuerdo con este autor porque no me parece su punto de vista, pero nos da miedo plasmarlo en nuestro trabajo porque a lo mejor el profesor me dice no tu estas mal, y te voy a reprobar.”

La apreciación de los alumnos al igual que la de los maestro es muy clara en cuanto a que existen tres ejes que están íntimamente relacionados y que no se deben desarticular porque son parte de la formación de los propios estudiantes.

En los programa de estudio, también se encuentran explicitados los tres ejes por ejemplo:

En la experiencia educativa de análisis de la práctica docente se externa así.

Con el eje epistemológico-teórico el estudiante recuperará y adquirirá conocimientos que le permitan un análisis completo de la práctica docente desde la complejidad y los riesgos que éste implica.

Con el eje heurístico fortalecerá la habilidad para reflexionar, cuestionar y analizar, así como estrategias hermenéuticas que le permitan una comprensión puntual de las dimensiones que permiten indagar sobre la práctica docente, desarrollando una metodología para el abordaje de la misma.

En el eje axiológico se promoverán actitudes de colaboración para trabajar en equipo, de solidaridad, de respeto a la diversidad de pensamiento y tolerancia

En el programa de Diseño curricular se presenta de la siguiente manera:

Teórico: En este curso las acciones relacionadas con el análisis, la crítica, las propuestas y las relaciones que se establezcan entre los contenidos actuales y los conocimientos anteriores; así como, las aportaciones teóricas de importantes estudiosos de este tema permiten construir una visión de la disciplina y su campo actual que contribuyen a la conformación de este eje.

Heurístico: Todas las acciones que relacionan con la Conceptualización, la reflexión, el análisis crítico, las diversas lecturas y sus implicaciones y el reconocimiento de establecer nuevas reconceptualizaciones e incorporar a nuestra práctica una búsqueda constante y renovada de posibilidades de análisis constituyen la articulación del curso con lo heurístico.

Axiológico: Al asumir actitudes frente a los contenidos, los compañeros, el docente sus aportaciones y limitaciones así como el derecho de opinar, diferir o consensar integran este eje.

En la experiencia educativa de Planeación didáctica aparecen relacionados con los objetivos generales

Eje teórico: *Objetivos A y B “ construir un esquema conceptual de la Planeación Didáctica, determinando los diferentes planteamientos teórico-metodológicos que permitan alcanzar las metas de la educación y los objetivos de la experiencia de aprendizaje correspondiente.”*

Eje heurístico: *Objetivo C “ Desarrollar ideas y habilidades de pensamiento a través del análisis de los diferentes enfoques que sustentan la necesidad de planificar el proceso d enseñanza – aprendizaje.”*

El eje axiológico: *Objetivo C “Promover en los alumnos, actitudes y valores que sustenten su quehacer como docente, considerando el proyecto formativo de la escuela y la sociedad”.*

Existe una gran coherencia entre lo que dicen los maestros, los alumnos y lo establecido en los programas de estudio respecto a los ejes articuladores. Se puede decir que la práctica docente y la del estudiante han cambiado, a través de los años debido a los cambios económicos, políticos y sociales de los países, cambios que se reflejan en la educación, en sus planes y programas de estudio.

En conclusión se distingue que la construcción de nuevos modelos educativos impactan a la institución, al profesor a los alumnos a todos aquellos involucrados en el proceso de académico y administrativo. Tal es el caso de la Facultad de Pedagogía quien ha cambiado su Modelo educativo, un modelo enfocado desde una perspectiva crítica, que en palabras de Watson (1986:147) lo llama modelo Problematicador o Cogestionario e indica que esta tendencia educativa es el estudiante quien asume la parte activa como condición esencial para el aprendizaje, el énfasis está puesto en el proceso y en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad.

El aprendizaje no es un proceso lineal que ocurra sin obstáculos, sino que se construye con avances retrocesos, saltos, angustias al cambio, etcétera, que son consecuencia de los procesos de asimilación , acomodación y adaptación de las estructuras cognitivas del individuo en constante evolución.

Esto puede ocurrir porque el ser humano no aprende sólo en la esfera cognitiva, se involucran también las esferas afectivas y psicomotrices. como se ha señalado en este apartado.

La enseñanza desde la perspectiva cognitiva, ha generado una metodología coherente con ella, en la doble perspectiva de la praxis docente y de la indagación rigurosa, respecto de la primera, ha creado modelos de descubrimiento constructivista de la acción didáctica, ampliados en su sentido y realización, aplicando la metodología de la investigación cualitativa prioritariamente: entrevista a fondo, autoanálisis observacional, grupos de discusión, análisis de contenido, etcétera, alcanzando así una línea de permanente mejora y transformación intelectual.

Críticas

Todo inicio es difícil, sobre todo cuando no existe una preparación adecuada, una actualización acorde a las necesidades de profesores y alumnos ante un nuevo plan de estudios, como es el caso de la Facultad de Pedagogía. Cuando existe desconocimiento, premura o simplemente el cambio puede provocar resistencia al cambio, molestias u otro tipo de actitudes que pueden ser en perjuicio de la propia institución. Esto se pudo constatar durante la entrevistas realizadas a los profesores del área de Docencia y curriculum cuando algunos de ellos aseveran:

“Mira yo creo que si nos hace falta como ya te decía esa capacitación y esa formación porque se supone que como seres humanos somos inacabados y constantemente tenemos que transformarnos y renovando, y esto del modelo es a lo que nos

lleva y una de las cosas es esa, de que bueno si estamos insertados aún cuando entre comillas en un currículo semiflexible o flexible, por llamarle como dice nuestro rector, necesitamos de esa formación y sobre todo que nos quede bien claro que no podemos seguir trabajando ni evaluando de la misma manera como le hemos venido haciendo, porque además eso ya es obsoleto, o a lo mejor los obsoletos somos nosotros. Pero algo tenemos que hacer para mejorar esto y pues a mi si me preocupa realmente la cuestión de los alumnos porque ¿cómo los estamos formando?, si nosotros no tenemos esa formación, esa capacitación para podernos insertar en todo esto del constructivismo...entonces yo siento que nos falta mucho, mucho, mucho, a lo mejor ocurre primero un cambio de plan de estudios, que la formación para nosotros...”

“Se les incorporó un cambio sin una previa preparación y en lo personal todo el tiempo veo resistencias e inconformidad en clase, porque están a disgusto y de los propios maestros, entonces yo creo que la evaluación debe contemplar el aspecto emocional, tanto docentes como alumnos, porque si no estamos a gusto en el nuevo modelo maestros y alumnos el aprendizaje es deficiente...De manera personal no le encuentro ventajas, no veo la necesidad de que un alumno tenga una clase en la mañana y otra hasta la tarde y entonces tienen que llenar esos espacios tan largos con actividades ociosas o con la vagancia y eso les crea un estado de apatía a con la carrera, que lamentan mucho haberse inscrito”

Un comentario más, aunque algo extenso recurre aspectos sobre los disgustos de muchos maestros por ver afectados otros intereses como pueden ser personales, profesional, laborales entre otros.

La flexibilidad del modelo que finalmente es flexible para una cosas y bastante inflexible para otras, tal vez las más importantes se mueven con la inflexibilidad, y las más triviales se mueven con esa flexibilidad y nos afecta, entonces creo que habría que pensar en trabajo de una manera distinta, no es que sea convencional, pero el principio de orden en el trabajo académico se me hace fundamental...por otro lado hablando de actitudes, o sea creo que muchos maestros tratamos, nos esforzamos por tener un trabajo pues dentro de nuestras limitaciones serio, sin embargo, el hecho de estar dispersos en tantas materias, el tener mas grupos de los que teníamos antes aunque con menos alumnos no es lo mismo, cada grupo se vuelve una persona distinta y no es lo mismo tratar con dos personas que con tres, muchos de nosotros ya no somos tan jóvenes, sin embargo tratamos de sacar fuerzas de donde se puede para vencer, remontar estas limitaciones estas dificultades, el hecho de cómo centrar contenidos que son bastante extensos por necesidad, concentrarlos en un número de horas considerablemente menor nos desgasta, nos angustia o sea el MEIF que pregona el asunto de las actitudes en los alumnos, tendría que considerar las actitudes de las autoridades, hablo de Universidad Veracruzana y las actitudes de los maestros. hay condiciones concretas que necesariamente nos van a afectar, hay una afectación laboral, de muchas formas de expresar y que para vincular la evaluación de los aprendizajes y los ejes articuladores requerimos de otra estimación, lo hacemos o sea no vamos a decir que unas cosas han caminado y otras no, pero a un costo muy alto académicamente hasta personalmente a un costo muy, muy elevado, y si a esto le sumamos el asunto de la productividad, las condiciones salariales, de todo esto, pues es todavía peor, entonces los maestros tienen que correr para a completar salario, en diferentes instituciones, se habla mucho de que hay una crisis de la academia y de las academias que tienen que trabajar, pero

habría que rasarle ¿porqué esta crisis? ¿por qué este desencanto de los docentes frente al plan de estudios 2000 y frente al MEIF?, que no se vuelva amargura porque finalmente creo que estamos haciendo cosas, intentando cosas. mañana hay una conferencia muy bonita nos se que vaya a pasar, están invitando a todo mundo, se ha hecho en contra de miles de dificultades, la directora nos apoya, es muy linda en ese sentido de respaldar el trabajo y demás pero hay condiciones concretas contra las que uno se tiene que dar de topes, a lo mejor es muy drástico mi recomendación, pero ya de manera práctica hazle como puedas (risas) porque todos hacemos eso.

Por parte de los alumnos también se enuncia cierto disgusto ante la implementación del MEIF entre ellos externan:

“Yo considero que se debe de hacer un poquito más de esfuerzo y poner atención a lo que es el compañerismo, porque muchas veces como estamos en el MEIF no tenemos compañeros de base, estamos cambiando constantemente en diferentes materias y luego no conoces ni quienes van contigo ni como se llaman ni de donde salieron, los ves y no los vuelves a ver los ves hasta dentro de un año y generalmente los maestros que yo he tenido son de que hagan equipos ya como ustedes quieran por que ya se conocen, no conoces a los demás no interactúas con los demás no platicas con ellos, igual ahí deberían poner un más de atención hacer dinámicas de grupo, que nos hicieran mas unidos por lo menos en esa clase, convivios de vez en cuando, para tratar de interactuar más, convivir más fuera del ambiente escolar en un ambiente más personal eso les ayuda las relaciones mientras mejor puedas relacionarte con los demás mejor puedes hacer tu trabajo”

“Si estoy de acuerdo con lo que comenta Eliu acerca de que haya una congruencia entre experiencias de cada área y una de las

desventajas que podemos ver en el MEIF es eso que por ejemplo yo estoy en primer semestre hago mi elección de experiencias educativas y a la mejor el próximo semestre no puedo seguir con esa carrera, entonces yo creo que ahí hay como, hay un estancamiento en cuanto al conocimiento, no hay un seguimiento, si yo agarro didáctica y luego dejo pasar un semestre y tomo planeación didáctica después como que ya se pierde mucho a la mejor se me olvidan algunos conceptos, algunas ideas que yo obtuve y eso es algo de lo que mi idea a la mejor no es tan descabellada, que allá un seguimiento en cada semestre con estas experiencias y que se lleve igual la evaluación formativa como comentaba Eliu que se haga un registro constante.”

Por parte de los alumnos también se nota cierta molestia con la implementación del MEIF, debido a la pérdida de identidad grupal, a la falta de interacción con otras personas, asimismo por los trámites administrativos de las experiencias educativas, en ocasiones se cierran por cubrir con el número máximo o por no cubrir el número mínimo de inscritos, situación que genera en los estudiantes cierta frustración en la selección de sus experiencias educativas. En ocasiones tienen la oportunidad de inscribirse en una nueva materia , pero cuando no es así siente que están perdiendo el tiempo, como lo comentó uno de los entrevistados.

Con respecto a **los programas de estudio** , al tener que ser congruentes con el Modelo Educativo Integral Y Flexible, cuando se realizó el análisis de los mismos se detectó que algunos programas del área de Docencia y curriculum que no tienen coherencia entre los objetivos generales, con el MEIF, o con los ejes integradores. Posiblemente se debe al desconocimiento de los maestros en el momento de redactarlos acorde con el nuevo modelo generalmente la mayoría de los objetivos generales contemplan el eje teórico , dejando al margen el heurístico y el axiológico. Se muestran unos ejemplos:

- ◆ Comprender el papel que tiene la evaluación de los aprendizajes en el contexto de evaluación educativa.
- ◆ Contextualizar la evaluación de los aprendizajes desde su perspectiva teórica.
- ◆ Conocer y diseñar los procedimientos e instrumentos de corte cualitativo o cuantitativo para evaluar el aprendizaje.
- ◆ Valorar los procesos de validez y confiabilidad como condiciones de los instrumentos para evaluar los aprendizajes.
- ◆ Analizar críticamente el papel del evaluador en un proceso educativo.

Con base en las observaciones de los objetivos generales, al parecer sólo incluyen lo relacionado con los ejes teórico y heurístico, dejando al margen el axiológico. La aseveración se hace al compararlo con lo existente en el programa de estudio que especifican: “Los ejes **teórico** y **heurístico** se encuentran presentes al analizar los conocimientos referidos a las tendencias teóricas que sustentan el diseño y aplicación de instrumentos para la valoración de los aprendizajes y la toma de decisiones en torno a sus resultados”. Se dice que está exento del eje axiológico porque en la propuesta curricular se especifica: el eje axiológico “A través de este eje se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento...” “El eje axiológico está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución...”

Esto es sólo por poner un ejemplo de que existen situaciones de este tipo. Aunque también cabe aclarar que otros programas si contemplan los tres ejes articuladores en los objetivos. Para mayor explicación se puede acudir al análisis de los programas que se encuentran en los anexos.

En conclusión según las respuestas emitidas por los docentes y discentes, existen ciertas molestias con la implementación del MEIF, debido a la falta de capacitación, exceso de carga académica, violación laboral, por señalar algunos. Por parte de los

alumnos el reconocimiento de la falta de identidad grupal, y los problemas administrativos que se les presentan cuando las experiencias educativas son cerradas por cupo limitado, o por no cubrir el mínimo de integrantes para abrirse, o bien por el choque de horarios con otras materias.

CONCLUSIONES

Todo inicio tiene un final y en este trabajo de investigación no es la excepción. Estudiar las prácticas evaluativas de los aprendizajes que desarrollan los docentes del Área de Docencia y Curriculum de la Facultad de Pedagogía. Es un tratado que surge como interés personal al implementarse el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), propuesto por la Universidad Veracruzana y que impacta a la mencionada Facultad, al tener que reestructurar su currículum, identificándolo como Plan de estudios 2000. Para que vaya acorde con las políticas educativas internacionales, nacionales, estatales y locales.

Al cambiar el Plan de estudios, se presentan una serie de realidades que también se tienen que reestructurar, entre ellas la práctica docente, en este aspecto entre los lineamientos de la Facultad de Pedagogía se establece que los docentes deben manifestar una sólida formación teórico metodológica sobre el campo de la pedagogía, con conocimientos de los objetivos curriculares, experiencia en el manejo de contenidos didácticos de los programas educativos, estrategias didácticas, utilización de las nuevas tecnologías como recursos didácticos; y formas de evaluación de los aprendizajes acordes con los cuatro pilares de la educación como son: el saber conocer, saber hacer, saber convivir con los demás y saber ser. O también conocida como educación integral. temas que todos ellos son de gran interés, de análisis, reflexión y capacitación para esa práctica docente renovada.

Ante el panorama expresado tanto la Universidad Veracruzana como la Facultad de Pedagogía pretenden una práctica docente acorde con lo establecido, sin embargo ninguna de las dos ha diseñado propuestas para la actualización en la misma, sobre la operatividad del plan de estudios; es decir sobre la planeación de los docentes, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes o que vayan acordes con los ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico. Sólo han ofertado cursos relacionados con los lineamientos institucionales del MEIF, no así de la aplicación.

En ninguna de las dos propuestas se presenta claramente cómo se puede llevar a cabo el proceso o implementación del nuevo plan de estudios, lo que ha provocado que ciertos maestros busquen sus propias estrategias de enseñanza y aprendizajes, de evaluación a los estudiantes, de aplicar a su propio estilo los ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico con la finalidad de favorecer una educación integral.

Ante tal situación el objeto de estudio es la evaluación de los aprendizajes en el Plan de estudios 2000. Sobre todo al tener un sustento teórico, aparentemente diferente con el Plan anterior; actualmente la carrera de Pedagogía está fundamentada en la Pedagogía crítica y en el enfoque constructivista. Posturas que generan un cambio significativo en la práctica docente actual. La cual debe guiar el aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad, el desarrollo cognitivo, cultural, afectivo de los estudiantes. entender como docente que cada alumno es diferente en el procesamiento de su información, tiene sus propios hábitos, estrategias, estilos de aprender, valores y habilidades heterogéneos. situación que puede comprometer al docente al no respetar esas características propias de los jóvenes.

Al tomar en cuenta lo anterior se delimita específicamente la problemática central como el interés primordial de identificar la práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y currículum del Plan de estudios 2000. Al considerar de manera personal que es uno de los elementos didácticos que no se ha tratado como objeto de estudio.

A partir de tal problemática surgieron una serie de interrogantes como por ejemplo: ¿Cuáles son las formas que utilizan los docentes del área de Docencia y currículum para evaluar los aprendizajes, de sus estudiantes en el nuevo Plan de estudios 2000 de la Facultad de pedagogía? ; ¿Cómo se apoyan los docentes en el programa de estudios de las experiencias educativas del área de Docencia y currículum para evaluar los aprendizajes?; Qué opinan los alumnos sobre la manera de evaluar los aprendizajes en el nuevo Plan de estudios 2000. ¿La práctica de la evaluación de

los aprendizajes en el área de Docencia y Currículum es coherente con los planteamientos del nuevo plan de estudios 2000, de la Facultad de pedagogía?, entre otras.

Con base en lo anterior se diseñaron cuatro objetivos generales que tienen que ver con el conocimiento, la identificación, el análisis, la valoración sobre la situación que prevalece en la evaluación de los aprendizajes del área de Docencia y curriculum del Plan de Estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía.

Para la construcción del marco teórico de este trabajo de investigación se indago lo correspondiente a la evaluación, evaluación educativa, paradigmas de la evaluación y su desarrollo, los modelos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el modelo básico por competencia; asimismo se examinó de manera más detallada la evaluación de los aprendizajes, entre ellos lo relacionado con la conceptualización, los modelos básicos o tipologías , de donde se retomó la información primordialmente para la construcción de las categorías de análisis.

En términos generales lo que se identificó en el marco teórico es que la evaluación se aprecia generalmente desde dos posturas por una como u proceso de utilidad para saber hasta dónde se alcanzaron los objetivos establecido ; por otro lado un enfoque diferente que en su mayoría indican que es un proceso sistemático que sirve para recabar información , la cual será analizada e interpretada para emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes al objeto evaluado y de ser necesario dar sugerencias o alternativas de mejora.

Estas connotaciones van a depender de los paradigmas existentes que se tomen de base entre ellos se encuentran dos básicos que son: los paradigmas cuantitativo o racionalista y el naturalista o cualitativo. La utilización del paradigma racionalista es con la esperanza, para muchos, de generar afirmaciones a manera de leyes que sean aceptadas universalmente. Los términos más apropiados son: validez interna, validez externa / generalización, confiabilidad y objetividad.

El paradigma naturalista resulta el más apropiado para el estudio del comportamiento humano o de las ciencias sociales, siempre y cuando el evaluador o investigador con base en su metodología vaya clarificando y se avance en las técnicas de análisis de los datos.

La creación de paradigmas en evaluación da la pauta para la generación de una serie de modelos de evaluación como resultado de una cadena de estudios. Existen modelos de corte cuantitativo, otros de tipo cualitativo y unos más de la combinación de ambos.

Entre los modelos de evaluación han existido una gran cantidad de ellos inmersos en los paradigmas señalados. ,se puede decir que el desarrollo de la evaluación tiene un promedio de siete décadas estudiándose, si partimos desde que R. Tayler hizo sus primeros estudios a finales de la década de los veinte y se avalaron científicamente en la década de los cuarenta. A partir de ahí surgieron otros estudiosos como Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Parlett y Hamilton, Stenhouse, Eisner, Guba y Lincoln, por señalar a los más representantes del desarrollo progresivo de la evaluación. Entre ellos se detectó que los trabajos de Cronbach y M. Scriven sentaron las bases de la evaluación en su acepción más actual. Caracterizada por un período de expansión de modelos que trataban de sistematizar la acción evaluadora y que resultan de un gran valor heurístico y orientativo. En esta postura se da gran prioridad al esfuerzo por asociar el proceso evaluativo al de la toma de decisiones, cuyo máximo exponente fue D.L. Stufflebeam quien llegó a definir la evaluación como “el proceso de delimitar y promover de información útil para juzgar entre alternativas de decisión”.

Cada Modelo se fundamenta en paradigmas diferentes los cuantitativos en el paradigma racionalista o positivista; y los cualitativos en el paradigma naturalista. Lo que significa que poseen distintas concepciones de la realidad, formas diferentes de comprender la ciencia y los procedimientos que permitan la comprensión de los fenómenos evaluativos.

De manera general los modelos cuantitativos se basan en la evaluación de logros de objetivos, reducida al simple interés de rendimientos académicos sin dar importancia a los distintos procesos que se realizan para poder lograr los objetivos. Mientras que los modelos cualitativos dan mayor valor a los procesos que a los resultados. Dan valor a los hechos humanos que se viven.

En la actualidad, es muy importante que se recurra al uso de ambos paradigmas de la evaluación porque se complementan para lograr una investigación de la evaluación más completa.

Los paradigmas señalados ha influido en los diferentes objetos de la evaluación entre ellos en los modelos del acto didáctico quienes conciben de diversas maneras la enseñanza y el aprendizaje. para este objeto de estudio se analizaron desde una postura crítica, especificando que la enseñanza a través de la practica del profesor durante el proceso de enseñanza es fundamental desde una perspectiva cognoscitivista debido a esa función mediadora de los objetivos, contenidos, estrategias, recursos, evaluación y más; para que los estudiantes logren los aprendizajes sociales, educativos, institucionales, profesionales y personales que se ofrecen en una institución educativa. O bien sena quienes los orientes a una educación integral en donde se tenga que favorecer los cuatro tipos de conocimientos como el saber conocer, saber hacer, saber convivir con los demás y saber ser.

Por el lado, el aprendizaje, corresponde a los estudiantes quienes tiene obtienen diversas experiencias, conductas, conocimientos, destrezas, habilidades, valores, hábitos y más a través del su proceso cognitivo, de sus experiencias sociales.

Otro modelo que se tomó en cuenta con especial interés es el Modelo por Competencias surgió ante la necesidad de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales dentro de la educación, modelo que está diseñado, principalmente en México, para las instituciones de educación media superior y

superior. Hacer referencia a la competencia en la educación es considerarla como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona / estudiante logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos como son lo académico, profesional, laboral y más.

cabe aclarar que por las características que presenta el modelo por competencias, se ubica en los modelos de la propuesta crítica y el modelo problematizador o cogestionario de la educación. En donde se busca un aprendizaje activo, autorregulado que adquiera información, habilidades, destrezas y se formen actitudes y hábitos para enfrentarse de manera competente a la vida laboral. Características que se aprecian en muchas instituciones mexicanas de educación medio superior y superior. Entre ellas la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes también ha pasado por una serie de cambio y situaciones a partir de su contexto o modelo en la que esté ubicado

La evaluación del aprendizaje requiere valorar al educando, dándole un papel protagónico en el proceso educativo. La adquisición de conocimientos en términos cuantitativos y sin un criterio claro de selección pierde importancia frente a la necesidad de formar educandos, de acuerdo con desempeños en la vida, donde las actitudes y los procesos de pensamiento no son indispensables para crear relaciones de convivencia adecuada, esto es lo que comúnmente se conoce como medición o calificación . Mientras que una evaluación centrada en el alumno reconoce los aspectos valiosos del esfuerzo invertido por el estudiante y las potencialidades de recuperación en diferentes momentos del curso. Es capaz de apreciar, también, las diferencias individuales de los educandos y, con base en ellas, ofrecer los apoyos específicos y diferenciados. Es decir la evaluación de los aprendizajes va a depender en gran medida de la concepción que cada docente tenga sobre ella y las formas, criterios o elementos que utilice para llevar acabo la práctica evaluativa.

Lo que es un hecho que la evaluación tiene sus propias características y cada autor maneja las que considera pertinentes sin embargo tienen puntos en común como son: la cooperatividad, debe ser integrada, continua o permanente, y científica. Existen otras características como son lo referencial, lo indirecto, recurrente y flexible que pueden servir de complemento para ser más precisos en el objeto de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes también cuenta con una serie de modelos o tipologías en donde se señalan diversas dimensiones. Independientemente de esos modelos o tipología existen semejanzas como el ámbito espacio temporal, o temporalidad que generalmente contempla las evaluaciones inicial o diagnóstica, formativa y procesual, sumativa o final, externa e interna; por su normotipo o referencial se clasifican en las evaluaciones normativa, criterial, conductual o personalizada; por sus agentes se divide en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En términos generales la evaluación en el ámbito espacio-temporal y o por su funcionalidad. Independientemente del título que se le asigne el propósito es el responder a la interrogante **¿Para qué evaluar?** Dentro de esta clasificación el común denominador de los autores son la evaluación formativa y sumativa. se dice que la evaluación formativa es la que evalúa los procesos, se incorpora a los mismos desde su comienzo y, a través de los datos que va ofreciendo, permite regularlos mediante decisiones inmediatas. La evaluación sumativa Esta valora productos terminados, por lo que sirve para decidir si éstos se ajustan a lo previsto o no. Ya no es posible rehacer el proceso y solamente permite tomar decisiones a medio y largo plazo, modificando los elementos necesarios

La evaluación por su temporalización es otro ámbito generalizado entre los autores analizados y comprende las evaluaciones inicial o diagnóstica, formativa o procesual y final o sumativa, no son diferentes tipos de evaluación sino que se refieren a los momentos en que son evaluados los aprendizajes de los estudiantes,

cada momento tiene distintos objetivos. pueden identificarse con la interrogante **¿cuándo evaluar?**. generalmente es la actividad que el docente realiza al inicio, durante el proceso o al final de un tema, unidad, bloque o curso.

Otro ámbito de la evaluación es por sus agentes que incluye la externa, interna, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, esta última ciertos autores la conciben como evaluación externa. los agentes de la evaluación se refiere a las cuestiones como ¿Quién va a evaluar? o ¿Quién evalúa?.

La evaluación externa requiere de un sujeto evaluado y de un agente evaluador como instancias distintas. Generalmente el agente evaluador no pertenece al lugar, grupo o institución donde se llevará a cabo la evaluación o bien está fuera del proceso evaluado.

La evaluación interna Es aquella en donde el sujeto evaluado y el agente evaluador pertenecen al mismo proceso . Para algunos autores la consideran como sinónimo de autoevaluación.

La autoevaluación es un proceso interno y propio del sujeto o sujetos evaluado(s), haciendo a sí mismo un análisis y reflexión sobre su proceso de aprendizaje, contemplando los conocimientos habilidades y actitudes adquiridos en un tema, unidad, bloque, curso o nivel educativo.

La coevaluación es la evaluación que realizan los compañeros sobre otros estudiantes. Se usa para dar al estudiante retroalimentación adicional sobre un producto o un desempeño, hasta aquí se ha desarrollado lo concerniente a los modelos o tipologías o clasificación de la evaluación con diferentes autores, diferentes títulos y que a final de cuentas coinciden en que la evaluación tiene modelos, propósitos, funciones, momentos, instrumentos y agentes.

Otro cuestionamiento que surgió de la investigación realizada se refiere ¿qué evaluar? aquí la respuesta es amplia tiene que ver con el objeto evaluado que pueden ser: el contexto, las necesidades, los objetivos, los contenidos, las instituciones, los profesores, los alumnos, la metodología, los recursos, por señalar algunos. sólo que para este objeto de estudio se especifica la interrogante **¿qué evaluar de los aprendizajes?**. En donde existen una gran cantidad de factores que se manifiestan durante el proceso de evaluación, de los cuales deben extraerse datos o información para poder realizar una interpretación y un juicio de los aprendizajes de los estudiantes. Primero se consideran aspectos comprendidos en el nivel de competencia curricular, como los conocimientos semánticos o conceptuales; posteriormente, las habilidades de pensamiento fundamentales para darles tratamiento a los saberes relacionados con los contenidos de las diferentes áreas del currículum, como la capacidad de síntesis, el nivel de razonamiento lógico, la capacidad de juicio, la habilidad para observar o relacionar, para comprender la lectura, entre otras. Por último, también existen factores que determinan el contexto escolar y que se desarrollan por medio del currículum formal y el oculto, el cual hay que hacer visible para evaluar los resultados, con esto se hace referencia específicamente a las actitudes y valores.

Todo lo correspondiente al marco teórico se construyó para investigar sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los docentes del área de Docencia y Currículum en el Plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, pertenecientes a la Universidad Veracruzana.

El marco institucional que se desarrollo para este objeto de investigación, parte de la educación en México, que vive en la actualidad una crisis estructural que se ha venido recrudeciendo en los últimos años por la imposibilidad de superar vicios y obstáculos generados por las mismas instancias educativas. Los problemas de la educación en nuestro país, se reflejan en la falta de calidad en los servicios y en la desvinculación académica entre los distintos niveles escolares, debido a los errores en las políticas del sector, a la falta de recursos financieros destinados a la

solución de los problemas derivados del quehacer educativo, la insuficiencia y obsolescencia de la infraestructura y la falta de equipamiento, entre otros. Por otro lado aparece la Reforma Veracruzana que propone un *Modelo* que se inscribe en el concepto amplio de la educación, coherente con los compromisos internacionales y nacionales.

La Universidad Veracruzana no es ajena a la problemática educativa que atienden las políticas nacionales e internacionales, Por lo que se ha preocupado por crear un Modelo educativo congruente con los requerimientos económicos, político y sociales.

El Nuevo Modelo Educativo pretende una formación integral para los estudiantes de licenciatura en la Universidad Veracruzana. Además, trata de adecuar el quehacer institucional a las nuevas condiciones de la globalización, a la veloz expansión y al continuo avance del conocimiento, al impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías, y a las profundas transformaciones en la naturaleza del trabajo, caracterizado por una mayor competitividad y una permanente actualización.

Por lo que también se ha distinguido por alcanzar a través de lo anterior una educación integral , sustentada en los cuatro pilares de la educación que son saber conocer, saber hacer, saber convivir con los demás y saber ser. Pilares que en el nuevo Modelo Educativo integral y Flexible se les denomina ejes articuladores teórico, heurístico y axiológico: Cuya intención de los ejes es que se articulen, penetren y desarrollen el modelo educativo. apunta directamente hacia una formación integral de los estudiantes, que no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación interdisciplinaria, humanística que impacte a la sociedad e implique una preparación para la vida. Estos ejes deben permear en todo momento al modelo, y estar implícitos en toda la práctica educativa y en las distintas áreas curriculares.

Los ejes no son temas añadidos que deban implicar una carga para el desempeño docente y ningún beneficio para el alumno, anulando de esta manera los aportes de esta propuesta. Estos ejes no pretenden adicionar conocimientos al catálogo de materias propuesto por cada facultad, sino permear a lo largo del curriculum los saberes teórico, heurístico y axiológico que permitan al estudiante reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadores y la formación en los estudiantes de valores profesionales, humanos y sociales. Para ello se valen de la **transversalidad** que puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio.

El Plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía ha sufrido cambios relevantes desde su fundación en 1954. Actualmente con la influencia del Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), se requiere de cambios en la práctica docente. Entre esos están las formas de evaluar los aprendizajes, que debe ser congruente con los ejes Teórico, heurístico y axiológico, para lograr una evaluación integral y a su vez una educación integral. Como lo establecen las políticas educativas internacionales, nacionales y locales. Señaladas en el presente marco contextual.

La estructura curricular del nuevo plan de estudios 2000 se distingue por estar organizada de la siguiente manera: formación básica general, iniciación a la disciplina, formación disciplinaria formación terminal.

Además de las áreas de formación del Plan de Estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía, una parte importante de la organización de ésta estructura curricular lo representan las áreas de conocimiento en las que se agrupan las distintas

experiencias educativas del Plan de Estudios y que posibilitan la formación y el desenvolvimiento del estudiante. El área de conocimiento se encuentra estructurada de la siguiente manera:

- a). Pedagógica. (cuatro experiencias educativas)
- b). Filosófica psicológica y social. (siete experiencias educativas)
- c). Orientación educativa. (seis experiencias educativas).
- d). Administración educativa. (ocho experiencias educativas)
- e). Docencia y currículum. (siete experiencias educativas).
- f). Investigación en educación (cinco experiencias educativas)
- g). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. (siete experiencias educativas)
- h). Educación comunitaria (cinco experiencias educativas)

Para este objeto de estudio titulado Las prácticas evaluativas de los aprendizajes desarrollada por los maestros del área de Docencia y Currículum, sólo se contemplo, como se ha estado indicando el área de conocimiento de Docencia y currículum que contempla siete experiencias educativas que son: Didáctica, Planeación didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Diseño curricular, Evaluación curricular, Análisis de la práctica docente y Laboratorio de docencia. Experiencia Todas ellas contempladas como elemento de análisis.

Para el desarrollo de este objeto de estudio se creó una metodología que consiste básicamente en ubicarse en la investigación cualitativa, este tipo de investigación pretende describir e interpretar los fenómenos educativos, como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal como son construidas por los participantes. El método utilizado es el fenomenológico caracterizado por la investigación sistemática de la subjetividad. Su meta es el estudio del mundo tal como se nos presenta en y a través de la conciencia.

Las técnicas empleadas para recabar la información fueron la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el análisis de contenido.

La entrevista se estructuró en dos partes, en la primera parte de la entrevista se anotaron los datos generales de los entrevistados. En sí fueron: tres de sexo masculino y cuatro de sexo femenino. Los siete entrevistados laboran en la Facultad de pedagogía, tienen tiempo completo y están impartiendo experiencias educativas en el Nuevos plan de estudios 2000. Seis de ellos con licenciatura en Pedagogía y uno con licenciatura en Letras. Todos con estudios de postgrados ya sea de especialidad, maestría o Doctorado. Y con experiencia docente arriba de los quince años.

La segunda parte, es el desarrollo de la entrevista audiograbada, con once preguntas de guía. Para obtener los datos sobre el objeto de estudio se diseño un guión para uso del entrevistador, que marcaría la línea temática ;, ésto no quiere decir, que se llevara tal cual estaba estructurado. Ya que durante el desarrollo de las entrevistas fueron surgiendo otros cuestionamientos que se hicieron a los maestros interrogados.

Otra técnica es el Grupo de Discusión se utilizó con cinco alumnos, cuya finalidad fue que externarán de viva voz las formas de evaluar los aprendizajes de sus docentes del área de Docencia y Currículum. Para que los estudiantes pudieran participar, se seleccionó una muestra intencionada, donde los únicos requisitos, es que fueran estudiantes de la Facultad de Pedagogía, y que hubieran cursado todas las experiencias educativas o estuvieran en la última del área de Docencia y currículum. Asimismo se diseño un guión que sirvió de guía al coordinador.

Una técnica más es el **análisis de contenidos**: de los programas de las siete experiencia educativas . Lo que aquí se buscó fue analizar e interpretar la información que se obtuvo de ellos con el propósito de describir sus objetivos, contenidos estrategias, recurso y evaluación.

Otra característica utilizada fue **la triangulación con la finalidad de** , asegurar la veracidad de los datos y la fiabilidad de las conclusiones. de los datos la cual puede ser a través de una serie de repeticiones. En este caso se trianguló la información obtenida de cada uno de las técnicas para recabar datos.

Cabe aclarar que las entrevistas fueron audiograbadas y el grupo de discusión se videograbó, posteriormente se hicieron las transcripciones y los análisis correspondientes para llegar a la identificación de las categorías construídas.

En el análisis e interpretación de la información, se construyeron las siguientes categorías a partir de las respuestas de los entrevistado y de los asistente al grupo de discusión así como del análisis de los programas de las experiencias educativas correspondientes.

- a). .- DOCENTE Y SU ROL DE EVALUADOR (El encuadre y Registros)
- b). EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (Conceptualización, Técnicas de evaluación de los aprendizajes, Capacitación)
- c). CONOCIMIENTOS (contenidos conceptuales o semánticos, contenidos procedimentales, contenidos actitudinales)
- d). ESTRATEGIAS PARA EVALUAR
- e). TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN (evaluación inicial, formativa y final)
- f). AGENTES EVALUADORES (EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA, AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN)
- g). MODELO EDUCATIVO (Ejes articuladores)
- h). Críticas.

En términos generales encontró lo siguiente:

En la Categoría el Docente y su rol evaluador

Esta categoría contempla en encuadre y los registros. En donde se observó, con respecto al encuadre. Al llevar a cabo la comparación entre las opiniones de los profesores y de los alumnos, y el programa se observan una gran semejanza en las mismas, Al indicar que el programa se presenta desde el principio del curso para que el alumno sepa cómo se va a evaluar, y puedan llegar a acuerdo entre todos sobre todo en los criterios y los porcentajes establecidos en el programa de estudio. Efectivamente en los programas de estudio se identifican una serie de elementos fundamentales que tanto maestro como estudiante deben tener claro desde el inicio del curso que en general son qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cómo se va a trabajar, entre otros aspectos importantes.

En cuanto a los registros se aterrizó que existe una gran congruencia entre lo que afirman los profesores y lo que manifiestan los estudiantes sobre el seguimiento de los estudiantes. Que generalmente lo hacen a través de las listas de asistencia y una libreta para concentrar los resultados de cada uno de los estudiantes. En los programas de estudio no aparece ningún rubro que haga referencia a ese seguimiento que debe llevar el maestro para identificar el desarrollo o avance de los estudiantes

En la categoría Evaluación de los Aprendizajes de ellas se desprenden subcategorías relacionadas con la conceptualización, las técnicas y capacitación.

Con respecto a la conceptualización Lo que se aprecia a partir de los resultados obtenidos de las tres fuentes de información, se contempla una de las características básicas de la evaluación, es la llamada **Referencial**, que indica toda acción evaluativa debe relacionar los logros obtenidos con las metas u objetivos programados con antelación. Externan una conceptualización de la evaluación de los aprendizajes mas centrada en la evaluación conceptual , procedimental y actitudinal

En las técnicas, independientemente del nombre que reciban técnicas, aspectos a evaluar o elementos, todos ellos, son aspectos que el maestro toma en cuenta para evaluarlos aprendizajes, inclusive se afirma que esto lo dan a conocer y aplican con los alumnos, puesto que ellos son muy claros al externar sus opiniones sobre la manera en que los evalúan los profesores, y que es a través de exposiciones, trabajos finales, exámenes, participaciones individuales y por equipo, entre otros; también los programas de estudio hacen referencia a ellos de manera formal. Se puede concluir que lo referente a las técnicas para evaluar los aprendizajes existe una coherencia entre lo que afirman maestros, estudiantes y lo establecido formalmente en los programas de estudio de las diversas experiencias educativas pertenecientes al área de Docencia y Currículum.

Con respecto a la capacitación de los educadores se puede afirmar que la mayoría de ellos han adquirido experiencia en relación a la evaluación de los aprendizajes por su formación en la licenciatura, en especialización, maestría, doctorados, cursos; o bien por la lectura personal que realizan de manera independiente, no tanto por la preocupación de la institución a la que pertenecen, situación que se ve reflejada en su práctica cotidiana con los estudiantes. Por su parte los estudiantes lo comentan en el sentido de que es importante que la facultad se preocupe por contratar docentes que realmente tengan un perfil profesional acorde con la materia que van a impartir, de lo contrario se ve afectado su proceso de aprendizaje. Por último los programas de estudio deben tener una presentación que distinga a la Facultad de pedagogía, en donde se contemplen los elementos fundamentales, con la finalidad de ser más explícitos cuando se les presente a los alumnos, así ellos podrán familiarizarse más con el Modelo Educativo Integral y Flexible, y podrán transversalizar los ejes integradores, establecidos para su formación profesional.

CONOCIMIENTOS

Aquí se desprenden los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con respecto a los **contenidos conceptuales** se dedujo que existe congruencia entre lo que señalan los docentes y los alumnos en relación con los temas establecidos en los diferentes programas de estudio de las experiencias educativas elemento de análisis. Además de que todos ellos contemplan como elemento de evaluación los contenidos teóricos, o llámense contenidos epistemológicos o cognitivos.

En relación a los **contenidos procedimentales**, existe cierta coincidencia entre lo que dicen los profesores y los alumnos, porque entre ellos afirman que es el saber hacer de los estudiantes, inclusive señalan que es llevar a la práctica los conocimientos teóricos, es desarrollar ciertas habilidades la argumentación, expresarse correctamente, dominar un tema con la finalidad de defender lo que dicen en una clase, todo ello a partir de cada una de las experiencias educativas; sin embargo con respecto a los programas de estudio no es claro lo que van a desarrollar porque sólo aparece un listado de verbos sin especificar realmente qué es lo que tienen que desarrollar.

Por otro lado los **contenidos actitudinales**, es congruente lo que dicen los maestro y los alumnos. Sobre los valores que se van a favorecer como son el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros ; con respecto a los programas de estudio lo único que faltaría es complementar una frase sobre lo que se espera realmente que favorezca el alumno a partir de ese listado de actitudes y valores, y no dejar tan vago la idea de lo que se espera. Este es idéntico al rubro conocimientos procedimentales.

ESTRATEGIAS PARA EVALUAR

Esta se entiende como el conjunto de acciones y/o actividades diseñadas generalmente por el maestro con la finalidad de crear una evaluación justa de los aprendizajes de los estudiantes y acorde con los tipos de conocimientos valorados.

Analizando las tres fuentes de investigación se llega a la conclusión de que la evaluación de los estudiantes es variada, puesto que los maestros no los evalúan sólo con una técnica o estrategia evaluativa, sino que por estar inmersos en un Modelo educativo integral y flexible; y que tiene que evaluación diferentes contenidos como son conceptuales, procedimentales y actitudinales, para ser congruente con el enfoque constructivista tanto del profesor como de los estudiantes. Al parecer nuevamente hay una coincidencia entre los entrevistados, los alumnos del grupo de discusión, cuando se habla de criterios. Aunque los estudiantes son más parcos posiblemente sea por la falta de términos adecuados para expresarse correctamente, sin embargo a partir de la experiencia que tienen van señalando cómo los evalúan sus maestros y qué es lo que toman en cuenta para hacerlo. Entre las especificaciones sobre los criterios o rasgos tomados en cuenta para evaluar, se observa cierta confusión al utilizar el término criterios como sinónimo de estrategias de evaluación.

TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Aquí se indica que las evaluaciones inicial o diagnóstica, formativa o procesual y final o sumativa, no son diferentes tipos de evaluación sino que se refieren a los momentos en que son evaluados los aprendizajes de los estudiantes, cada momento tiene distintos objetivos. Pueden identificarse con la interrogante **¿Cuándo evaluar?**.

En la **Evaluación inicial** se puede decir que entre las opiniones de los profesores y las de los alumnos existe congruencia porque señalan aunque sea generalmente lo relacionado con la evaluación inicial, básicamente cuando el maestro les pregunta o les encarga una tarea para iniciar la clase. Con respecto a los programas, estos no lo contemplan, sólo dos de ellos la marcan, pero no se especifica cómo.

La evaluación formativa, es la más común en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como se caracterizó en la mayoría de las opiniones de los entrevistados y los estudiantes, puede servir para determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado. Proveer de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecer sugerencias sobre actividades de aprendizaje. Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas. Identificar debilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos), lo cual permite al profesor remediarlas y así mejorar dichas situaciones. En cuanto a los programas no se distingue de manera específica, sin embargo se pudiera considerar al finalizar cada unidad temática, como esa evaluación formativa.

En la evaluación final, En conclusión, tanto entrevistados, alumnos del grupo de discusión y lo analizado en los programas; de manera implícita o explícita todos ellos refieren a la calificación final, porque en eso aterriza todo.

AGENTES EVALUADORES

Con la información recabada dio la pauta para la construcción de tres subcategorías como son: la evaluación interna, la autoevaluación y la coevaluación. dio la pauta para la construcción de tres subcategorías como son: la evaluación interna, la autoevaluación y la coevaluación.

Con respecto a la evaluación interna se concluye por parte de maestros y alumnos que es el maestro quien tiene que asentar una calificación en un acta administrativa, con base en los programa no hay un apartado específico que indique quién tiene que evaluar, sin embargo en algunos de ellos toman en cuenta la evaluación. Lo que se deduce que la evaluación puede ser integrada por maestros y alumnos y que en el momento de asentarla será sólo el maestro como parte del proceso administrativo de la institución.

Por lo que refiere a **la autoevaluación** , durante el análisis de la subcategoría de Autoevaluación la mayoría de los maestros hizo referencia a ellas en sus comentarios, aunque en realidad pocos la otorgan, por parte los alumnos también externan que hay maestros que les dan la oportunidad de autoevaluarse y que ellos generalmente lo hacen como parte de una reflexión personal. Por el lado de los programas sólo en dos aparece de manera formal con los criterios y porcentajes correspondientes.

La coevaluación En los discursos de los entrevistados y de los participantes en el grupo de discusión. Se ve la coevaluación desde dos perspectivas. Por un lado que es favorable para que los estudiantes estén pendientes de lo actividad que desarrollan sus compañeros y puedan emitir juicio con la finalidad de mejorar. Además de que les va a servir de marco de referencia y comparación entre los compañeros.

Por otro lado se externan las actitudes negativas que pueden interferir en la emisión de un juicio a otros compañeros durante el proceso de aprendizaje. Al no tener esa cultura evaluativa para emitir opiniones a los compañeros de forma profesional.

Como se distinguió en menor grado se aprecia la práctica de la coevaluación por parte de los entrevistados. Sin embargo en las pocas aportaciones existen puntos de divergencia. Con respecto a los programas de estudio en ningún momento se hace alusión a este tipo de evaluación.

MODELO EDUCATIVO

Una categoría más surge de los comentarios otorgados por los entrevistados y por el grupo de discusión, así como del análisis de los programas de estudio. Categoría que se da porque se habla de que el modelo educativo integral y Flexible, conocido como El MEIF, basado en un modelo por competencias que se sustenta en tres ejes articuladores conocidos como el teórico, heurístico y axiológico, cuya función es lograr una educación integral de los estudiantes.

En el caso de los maestros ellos tienen claramente identificado lo que es el MEIF, porque hablan de un aprendizaje por competencia y que deben desarrollar conocimientos habilidades y actitudes en los estudiantes con la finalidad de lograr una evaluación integral; pero por el lado de los alumnos, ello no lo mencionan directamente, pero saben que la manera de actuar del docente y de ellos es diferente con la implementación del MEIF; En los programas de estudio vagamente se encontró la teoría en que está sustentado e el plan de estudios en el rubro titulado descripción mínima. En sí se puede decir que los maestros profundizan más en el MEIF, que los estudiantes; sin embargo no lo reflejan en los programas de estudio.

Ejes articuladores, con respecto a estos ejes integradores En las opiniones de los maestros tienen claro que existen los tres ejes articuladores que tienen que ver con conocimientos , habilidades y actitudes , es decir con los tipos de contenidos que se trabajaron en rubros anteriores, y son complementarios entre todos ellos. La apreciación de los alumnos al igual que la de los maestro es muy clara en cuanto a que existen tres ejes que están íntimamente relacionados y que no se deben desarticular porque son parte de la formación integral de los propios estudiantes. Los programas también son congruentes porque de manera explícitas lo aclaran en el rubro de ejes articuladores.

Críticas, otra de las subcategorías que se desprenden del Modelo educativo, aquí se detectó, según las respuestas emitidas por los docentes y discentes, existen ciertas molestias con la implementación del MEIF. En el caso de los profesores por la falta de capacitación sobre la operatividad del Plan de estudios 2000, exceso de carga académica, violación laboral, por señalar algunos. Por parte de los alumnos el reconocimiento de la falta de identidad grupal, y los problemas administrativos que se les presentan cuando las experiencias educativas son cerradas por cupo limitado, o por no cubrir el mínimo de integrantes para abrirse, o bien por el choque de horarios con otras materias. Las críticas no se ven reflejadas en los programas de estudio.

Con base en lo hasta aquí señalada se puede concluir en que si existe coherencia entre lo que hacen los maestros con lo establecido en el Plan de estudios 2000, de la Facultad de Pedagogía, están cubriendo con lo establecido en el Modelo Educativo Integral y Flexible de lograr una educación integral en donde el alumno cubra con los cuatro tipos de aprendizaje que son: saber conocer, saber hacer, saber convivir con los demás y saber ser. Pilares establecidos desde las políticas internacionales.

La investigación llevó a comprobar la hipótesis que se refería a que si la práctica evaluativa de los aprendizajes que utilizan los profesores del área de Docencia y currículo de la Facultad de Pedagogía Xalapa, de la Universidad Veracruzana, es pertinente con la propuesta curricular del plan de estudios 2000, la respuesta es afirmativa por que si es congruente. Los maestros a partir de su capacitación personal se han preocupado y comprometido por actualizarse individualmente, se observa que no están en espera de lo que la Facultad de Pedagogía o la propia Universidad Veracruzana les ofrezca al respecto. Lo que ha generado que indaguen, investiguen y experimenten diferentes formas de evaluar. Situación que los alumnos lo han percibido, durante el transcurso de su carrera, porque afirman que era muy diferente a cuando estaban en el bachillerato. Tanto los estudiantes como los maestros consideran que si se evalúan los conocimientos, las habilidades

y las actitudes, que tienen que ver con los ejes teórico, heurístico y axiológico, elementos del modelo basado en Competencias.

Por otro lado también los educadores y los educandos están concientes que para evaluar no hay un momento específico, la evaluación puede ser inicial, formativa y final, que dependerá de los acuerdos que tomen entre ambos. Y que esos como alumnos les agrada por un lado porque se sienten tomados en cuenta, sin embargo lo que no les gusta es que a veces se les juntan muchos trabajos, sobre todo al final del curso.

Por último con base en lo analizado sólo se propone, según las propias aportaciones de los entrevistados y lo estudiantes lo siguiente:

Básicamente que se trabaje en **academia por área de conocimiento** lo correspondiente:

- ◆ los conocimientos que tienen los profesores los socialicen para saber cómo le hace cada maestro para evaluar.
- ◆ Tomar acuerdo sobre las técnicas de evaluación o aspectos a evaluar, los criterios y los porcentajes, porque en ocasiones los jóvenes se molestan de que por qué otros lo trabajan diferente.
- ◆ Exigir cursos de actualización a las autoridades correspondientes. o de lo contrario que los maestros que más saben sobre evaluación de los aprendizajes sean ellos quienes coordinen un curso para nosotros.
- ◆ Diseñar cursos de concienciación para motivar a los docentes con respecto a la implementación del MEIF, para ir erradicando la apatía ante él.

Con respecto a **los estudiantes** ellos proponen:

- ◆ Se lleven acabo técnicas de integración grupal porque recienten la falta de identidad grupal a la que estuvieron acostumbrados tanto años.

- ◆ Que los maestros que van impartir la experiencia educativas cubran con el perfil requerido porque les han tocado docentes, cuya formación es una y la materia es otra, lo que afecta su aprendizaje.
- ◆ Que los maestros que saben evaluar los aprendizajes de diferentes forman los compartan con aquellos que todavía no conocen bien.

Con esto se da por concluida la investigación titulada La práctica evaluativa de los aprendizajes que desarrollan los maestros del área de Docencia y Currículum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

REFERENCIAS

- Alonso, C. M.; Domingo J. Gallegos y Peter Honey. (1993) Los Estilos de aprendizaje “Procedimientos de diagnóstico y Mejora”. Capitulo I. España. Ediciones Mensajero.
- Allende Anta, C. y otros.(1993). Proyecto curricular coeducativo. Dirección provincial del M.E.C. Madrid.
- Argudín V. Y. (2003) Educación basada en competencias. En Revista Educar.
- Avolió, S. (1987) Evaluación del Proceso enseñanza-aprendizaje. Marymar, Buenos Aires.
- Baird, H. (1997), *Performance assessment for science Teachers*. En: <http://www.usoe.k12.ut.us/science/Perform/past1.html>.
- Belmonte N. M. (1998). Atención a la diversidad. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas, Mensajero, España.
- Beltrán de Tena, R. y Rodríguez Diéguez, J. L. (1990): *Unidad dos*. En: Medina, A. y Sevillano, M. L. (coords.), Didáctica. Adaptación. UNED, Madrid. Muestra para la antología
- Beltrán R. (1990). *Evaluación cualitativa / Evaluación cuantitativa*. En: Medina, A. y Sevillano M.L. (coords.). Didáctica-Adaptación. El Currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. UNED, Madrid.
- Bholá H.S.(1992) Paradigmas y modelos de evaluación, en La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo. Instituto UNESCO para la Educación. Santiago de Chile. pp. 27-58
- Blanco P.F. (1990) Evaluación educativa: Marco-concepto-modelo. Librería Cervantes, Salamanca. España.
- Blázquez, F. (1988): Análisis y evaluación del rendimiento del B.U.P./C.O.U. en el distrito universitario de Extremadura en el decenio 75/85. M.E.C. C.I.D.E. Madrid.
- Bolívar, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Edit. Escuela Española. Madrid.

- Bruce J. y M. Weil (1995). El aprendizaje de los modelos de enseñanza: la formación de repertorio básico. Barcelona.
- Cardona, A.J. (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Sanz y Torres Editores. España.
- Carrasco, José B. y J. Fernando Calderero H.(2000). Aprendo a Investigar en educación. Ediciones Rialp, S.A. España.
- Carretero, M.; J Palacios y A. Marchesi (1987). Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza Psicología.
- Carter-Weñns, (1998). Contexto institucional y aplicación de solución de problemas en profesional. AAHE Assessment Forum, Cincinnati, Ohio, EUA.
- Casanova, M. A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. EDELVIVES, España.
- Casarini R. M.(1999) Teoría y Diseño curricular. Edit. Trillas, México.
- Coll C. Y colaboradores. (1992). El constructivismo en el aula. Edit. GRAO. Barcelona.
- Coll, C. y otros (1992). Los contenidos en la Reforma. Madrid, Santillana.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., Valls, E. (1992): Los contenidos en la Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana, Madrid.
- Coll, S. (1987): Psicología y currículum. Laia-Cuadernos. Barcelona.
- Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI. Programa de trabajo 1998-2001 y Programa operativo anual 1998. Universidad Veracruzana. Xalapa, 1998.
- Delors, Jacques (coordinador) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO, Francia.
- C. Kamii y R. DeVries. (1983) La Teoría de Piaget y la educación preescolar, Madrid, Visor.
- Gispert C. (director) (1999). Enciclopedia General de la Educación. Edit. Océano. España.

- Gonczi Andrew.(1997). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*. En: Revista Técnica y humanismo. Año XIV nº 80 julio-ago. CONALEP, México.
- González A. y Deschamps F. M. (2003). Desarrollo de una educación basada en competencias en México. En: rgapaola@yahoo.com.mx y mdescham@ds.uas.mx
- Gronlund E. Norman (1978). Medición y evaluación en la enseñanza. Editorial Pax. México 1985 cuarta reimpresión.
- Gutiérrez A. O (2003) Una experiencia de diseño curricular basado en competencias. La licenciatura en Intervención educativa. UPN. México.
- Gutiérrez P. F. Y D. Prieto(1991) La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. San José Costa Rica.
- Huerta Amezola, J. Jesús, Pérez García Irma Susana y Castellanos Castellanos Ana Rosa(2003). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/13/13huerta.html>
- Jiménez j.B (editor) (1999). Evaluación de programas, centros y profesores. Edit. Síntesis Educación. España.
- López Calva, Martín (2000). Planeación y evaluación del proceso enseñanza–aprendizaje. Ed. Trillas. México.
- López Frías, Blanca e Hinojosa K. E. (2001). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Ed. Trillas, México.
- López M. Miguel. (2002). A la calidad por la evaluación. Colección Gestión de Calidad. Monografías escuelas españolas. Edit. Praxis. España.
- Luviano y Alonso (S/F) Antología Tecnología Educativa
- Lynch, C.S. Wolcott y G. Huber. (1998) A Developmental Guide to Assessing and Optimizing Professional Problem Solving. En: <http://www.du.edu/swolcott>
- Medina R.A. y Mata F.S. (2002). Didáctica general. Madrid. Pearson Educación.
- Medina, M y A. Verdejo. (1999). Evaluación del aprendizaje estudiantil. Isla Negra Editores, Puerto Rico.

- Monereo, Charles. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Edit. GRAO. Barcelona. 192.
- Morán O. P.(1986) *Propuestas de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional ,tecnología educativa y didáctica crítica*. En: Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica. México UNAM CISE. Programa de actualización didáctica. Introducción a la didáctica general.
- Morissette, D. y Gingras, M. (1989): Enseigner des aettitudes?. Edit. De Boeck Université. Bruxelles. Pp.133
- Nieto, M.B. (1998). Atención a la diversidad. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en análisis de tarea. Mensajero, España.
- Patton, M.Q. (1978). Utilización Focused Evaluatióón. Beverly Hill: sage.
- Plan General de Desarrollo. Universidad Veracruzana, Xalapa, 1997.
- Pozo, J. 1. (1992): *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*. En C. Coll y otros, Los contenidos en la Reforma. págs, 19-80.
- Pozo, J. I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata, Madrid
- Quesada, R. (1991). Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico. Limusa, México
- Quevedo O. L. *Pedagogía. Las perversiones de la globalización económica en la educación*. En: Revista especializada en educación. Tercera época Vol. 11 Núm. 7 Verano 1996. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Rodríguez Diéguez J.L. (1986): Didáctica General. Objetivos y Evaluación. CINCEL, Madrid.
- Rosales, C. (1984): Criterios para una evaluación formativa. Narcea, Madrid.
- Rubio J.M. y Jesús Varas. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Edit. CCS. Madrid.
- Ruíz J.M.(1999). Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Edit. Narcea. España.
- Sánchez S. M .D. (1995). Modelos académicos. ANUIES. México.

- SARABIA, B. (1992): *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. En: Con, C. y otros: Los contenidos en la Reforma. Aula XXI. Santillana. Madrid, págs. 133-198.
- Secretaría de Educación y Cultura (2000). Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004.. Separata Reforma y Modelo Educativo. Editora, Gobierno del Estado. Xalapa- Enríquez, Veracruz. México
- Stufflebeam, D. A. (1989) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. España. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Ed. Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y Shinmeld, A. J. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.
- Topping, K. (1998). *Peer Assessment Between Students in Collages and Universities*. En: Review of Educational Research, vol 68, núm 3, University of Dundee.
- Triandis, H. C. (1974): Actitudes y cambio de actitudes. Edit. Toray. Barcelona.
- Tyler, R. (1977) Principios básicos del currículum. Argentina. Edit. Troquel.
- UNESCO (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI. Santillana/Unesco, Madrid.
- Universidad Veracruzana (1999). *Plan de Estudios Pedagogía 2000*. En: Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta. México, U.V.
- Universidad Veracruzana. Lineamientos para Licenciatura. Nuevo Modelo Educativo. 1999
- Watsón de CH. T. (1986). Enfoques conceptuales de la comunicación y educación. En educación para la comunicación televisiva. Edit. Oreal. UNESCO, Santiago de Chile
- Zabalza Beraza, M. A. Didáctica II Programación, Métodos y Evaluación. UNED. Unidad Didáctica 5, Tema XX-VII págs. 47-72.

- Zabalza, M. A. (1976): *Evaluación de 14 situación y ajuste personal del alumno*. En: Fernández Pérez, M.; Gimeno Sacristán, J. y Zabalza Beraza, M. A.: Didáctica II Programación, Métodos y Evaluación. UNED. Unidad Didáctica 5, Tema XX-VII págs. 47-72.
- Zabalza, M. A. (1993): Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid.

ANEXOS

ANEXO I

Los datos que registraron los profesores por escrito fueron los siguientes:

- ◆ Formación profesional
- ◆ Antigüedad en la docencia
- ◆ Tipo de contratación
- ◆ Curso (s) que imparte
- ◆ Curso (s) dentro del Área de Docencia y Currículum sobre la cual versará la entrevista

ANEXO II

Las preguntas estructuradas fueron once , se presentan a continuación.

1. ¿Cómo concibe a la evaluación de los aprendizajes? O ¿ Qué es para Ud. la evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Cuáles son los elementos que utiliza para evaluar los aprendizajes de sus alumnos?
3. ¿Cuáles son las formas de evaluar los aprendizajes en el plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía?
4. ¿Qué capacitación, en general, ha recibido para participar como docente en el Nuevo Plan de estudios?
5. ¿Ha recibido formación para la práctica de evaluar los aprendizajes y formas de hacer esa evaluación en el plan de estudios 2000? ¿ en qué consiste?
6. En relación con el diseño curricular del Plan de estudios 2000 ¿Cómo se incorporan los ejes teórico, heurístico y axiológico en la evaluación de los estudiantes?
7. ¿Qué elementos de su programa de estudio contempla para evaluar los aprendizajes?
8. ¿Lleva usted algún registro o forma de seguimiento sobre los resultados de la evaluación de los aprendizajes?. ¿en qué consisten?
9. ¿Quién (es) conforma (an) la evaluación de los aprendizajes de su estudiantes?
10. Finalmente, ¿Qué propuestas y/o sugerencias recomienda Ud. para vincular la evaluación de los aprendizajes y los ejes articuladores que establece el MEIF , con el nuevo Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía?
11. ¿Algo más que desee agregar con respecto al tema evaluación de los aprendizajes.

ANEXO III

Datos generales de los estudiantes

No	Sexo <i>M o F</i>	Período que cursa	Experiencias Educativas cursadas o que está cursando del Área de Docencia y Currículum
1			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
2			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
3			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
4			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
5			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7

ANEXO IV

Guión para el grupo de discusión con alumnos

1. ¿Cómo conciben a la evaluación de los aprendizajes? O ¿Qué es para Uds. la evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Cuáles son los elementos o formas que utilizan los profesores para evaluar los aprendizajes de los alumnos?
3. ¿Cada cuándo los evalúa el profesor?
4. ¿Qué aspectos de su programa de estudio contempla el profesor para evaluar los aprendizajes?
5. En relación con el diseño curricular del Plan de estudios 2000 ¿Cómo incorporan los profesores los ejes teórico, heurístico y axiológico en la evaluación de los estudiantes?
6. ¿Dónde registra el mentor los resultados de la evaluación de los aprendizajes?
7. ¿Cómo les da a conocer los resultados? ¿en qué consisten?
8. ¿Quién (es) conforma (an) la evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo?
9. Finalmente, ¿Qué propuestas y/o sugerencias recomiendan para vincular la evaluación de los aprendizajes y los ejes articuladores que establece el MEIF , con el nuevo Plan de estudios 2000 de la carrera de Pedagogía?
10. ¿Algo más que deseen agregar con respecto al tema evaluación de los aprendizajes?.

ANEXO V

CONCENTRADO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Experiencia educativa: Fecha elaboración:			
Objetivos generales			
Ejes articuladores	♦ Eje teórico: ♦ Eje heurístico: ♦ El eje axiológico:		
Contenidos (Conocimientos)			
Habilidades			
Actitudes			
Sistema de evaluación	Técnicas	Criterios	Porcentaje
Total	100%		

EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

AUTOR:

MTRO. JORGE RAMOS SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la gestión educativa representa una gran oportunidad para la mejora educativa en las instituciones. Para facilitar este proceso los estudios actuales sobre este tema determinan que, de acuerdo con SEP (2009) la gestión debe organizarse por dimensiones como ventanas que permiten su análisis; para desarrollar un diseño de evaluación para una escuela, se tomó ejercicio de un “caso innovador” con el objeto de mejorar la calidad educativa por medio de la lectura, considerando que ésta es una herramienta que alude a todo el campo del conocimiento de un sujeto, porque es el vínculo entre el acceso y la comprensión de los contenidos. Para el colectivo de docentes de ésta escuela es muy importante que todos los alumnos lean y comprendan cualquier tipo de texto.

El proyecto “Voces” ayudó a mejorar esta importante competencia en los alumnos para facilitar el aprendizaje de todos los campos del conocimiento. Se hace un desarrollo y fundamentación del tipo de evaluación que se ha de realizar en base a los momentos, responsables y la manera de abordarla, considerando el contexto, los recursos, procedimientos y la calidad del servicio educativo para que sea una evaluación integral con la intención de brindar una apreciación global de la dinámica escolar y de logros en su Ruta de Mejora en conjunto.

Se retoman algunos elementos teóricos como elementos clave de la gestión escolar, como son las propias dimensiones: Institucional. Pedagógica, Administrativa y Comunitaria, así como Estándares Educativos, y algunos componentes de la gestión relacionados con la necesidad de trabajar colaborativamente, en un marco de planeación institucional, evaluando todos los procesos para la mejora continua y contando con un liderazgo compartido para dar pie a prácticas pedagógicas flexibles.

Para realizar el proceso de evaluación se desarrolla una matriz que sintetiza la estrategia metodológica y define variables que son esenciales para realizar una evaluación que da cuenta de lo más relevante del proceso.

Los instrumentos utilizados fue un cuestionario aplicado a los estudiantes, directivos y docentes con varias de las intenciones y usos de la evaluación, algunas de ellas son señaladas acertadamente por Poggi como son: clasificar, seleccionar, guiar, asistir, corregir, informar, etc. Entre otros como el ambiente en que se enseña y se aprende.

Descripción del caso

La población donde se aplicó esta estrategia innovadora fue en una escuela de nivel sociocultural medio bajo, donde el común denominador es la ausencia de portadores de texto, las prácticas de lectura son escasas, existe un gran porcentaje de familias donde no saben leer ni escribir; por lo cual se pensó en la aplicación de una estrategia de lectura que atrapara la atención de las y los alumnos

Se trabajó con un grupo de sexto grado con 21 alumnos, de los cuales 11 fueron mujeres y 10 hombres, de entre 10 y 11 años.

Todos los alumnos sabían leer:

- 20% de manera fluida
- 60% de manera insegura y poco fluida
- 20% no le gustaba leer en voz alta

Análisis

Se describen algunos aspectos que facilitaron la mejora, comentando primeramente que la lectura es una herramienta que alude a todo el campo del conocimiento de un sujeto, porque es el vínculo entre el acceso y la comprensión de los contenidos.

Para el colectivo de docentes de ésta escuela es muy importante que todos los alumnos lean y comprendan cualquier tipo de texto. El proyecto “Voces” ayudó a mejorar esta importante competencia en los alumnos para facilitar el aprendizaje de todos los campos del conocimiento. Desde mi punto de vista los aspectos que facilitaron el proyecto fue, por una parte, el análisis de las dimensiones de la gestión reconociendo en la parte pedagógica aspectos como, la inspiración de los alumnos en un programa televisivo para hacer una especie de emulación, centrado en la lectura en voz alta. Para los docentes los materiales usados fueron los que ya tenían en la biblioteca de aula de su escuela dando la libertad a los alumnos para seleccionar la lectura que más les agrade. Otros aspectos que facilitaron el proceso fueron los dos o tres ensayos previos al evento, porque permitió a los alumnos tomar suficiente confianza para ubicar el espacio y ejercitar su entonación, dicción y fluidez; la interacción con los niños avanzados y los que estaban en proceso de desarrollo también facilitó el logro de los objetivos del proyecto.

En este sentido, fue posible identificar parte del proceso de gestión educativa planteado por Pozner (2000), en el cual existe una capacidad de gestión para ligar conocimiento y acción que tiende a la mejora continua de las prácticas educativas, explotación de todas las posibilidades, y la innovación permanente.

Aspectos que obstaculizaron la mejora

La falta de lectura en México es un grave problema social y cultural la cual dificulta el desarrollo personal de los estudiantes. Lamentablemente este problema puede percibirse que en gran medida proviene de la herencia que la mayoría de los niños y jóvenes reciben de sus padres y así sucesivamente, ya que el hábito de la lectura visto desde la dimensión comunitaria no es una actividad común que se practique permanentemente en el centro de las familias mexicanas, sobre todo las que tienen mayor limitación económica como son las áreas urbano marginadas, se ha podido apreciar de acuerdo con el instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) que 5.5 de cada 100 personas no saben leer ni escribir y este índice se

concentra en las áreas urbano marginadas similares a la zona donde se desarrolló el proyecto.

Otro obstáculo fue la diferencia del nivel de lectura por parte de los alumnos, ya que un 80% lo hacía de manera insegura y poco fluida o no le gustaba realizar lecturas en voz alta, lo que ocasionó que surgieran sub grupos (avanzados y en proceso) para que fuera más equitativo el concurso.

La dimensión comunitaria de la gestión escolar se fortalecería con la intervención de la supervisión escolar, como un agente facilitador del proceso con capacidad para replicar la experiencia “voces” en otras escuelas de similares características socioeconómicas, es decir tal como lo plantea García, Zendejas y Mejía (2008) “la función de supervisión escolar como enlace entre autoridades y comunidad educativa, tanto en sentido ascendente (con las autoridades educativas) como descendente (orientada hacia las escuelas y la comunidad).” si ésta función de acompañamiento y apoyo a la escuela no está presente, la experiencia quedaría muy limitada sólo al contexto donde se desarrolló el proyecto

Se considera que, desde la perspectiva del nivel de gestión institucional educativa, la identificación y fomento de prácticas innovadoras como “Voces” debe generar condiciones para una práctica pedagógica de calidad en las escuelas a través de la lectura de comprensión que atienda no solo las diferencias culturales de las distintas poblaciones atendidas, IIPE (1998), sino que permita en los alumnos la reflexión permanente para fortalecimiento del aprendizaje y el desarrollo de su conciencia.

Estrategia metodológica

La escuela es un espacio de reflexión para toda la comunidad escolar, es un lugar para aprender y para cambiar la manera de actuar de todo sujeto, si es que éste aprende. Para Gairín (1999) los centros educativos son marcos en los que, se realiza un proceso educativo intencional, pero también pueden ser agentes

educativos y sujetos que aprenden. Sería deseable que, en el marco normativo, el agente educativo y el sujeto que aprende son tres dimensiones que se integraran en una perspectiva común que, podría permitir tanto el crecimiento de las personas como el desarrollo de la organización. (Gairín, 1999 p. 5)

Dada la importancia que tiene el desarrollo y el aprendizaje en la vida del ser humano, todo centro educativo tiene la necesidad de revisar la forma en que presta sus servicios a la comunidad. El hecho de conocer lo que pasa dentro y fuera de la institución permite hacer ajustes a sus formas de organización para hacerla funcionar de acuerdo a las demandas de la comunidad. Es por eso que, a través de las dimensiones de la gestión escolar (pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social) se organizan las labores que realizan los actores de la comunidad educativa (SEP, 2010 p. 67)

Antúnez (1994) señala que, un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado sino por la capacidad que pueda tener de lograr nuevos logros cuando sea necesario. Es decir, el potencial innovador que se tenga con su plantilla docente para evaluar la gestión del plantel. Conseguir ser una organización que aprende es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno escolar como los que estamos viviendo en los últimos años.

Sin evaluación de la gestión las escuelas estarían en una “*aventura*” no habría manera de conocer que pasa, no se podría innovar la práctica, estaría en riesgo la sobrevivencia institucional y esos se dejaría ver en los resultados de logros y en la insatisfacción de sus usuarios (alumnos y padres de familia).

Conocer la realidad que vive un centro educativo, en suma, es dar un paso gigante hacia la calidad la mejora de la calidad, es poner el énfasis y el esmero en lo fino y lo valioso: el desarrollo del ser humano.

En el análisis de la experiencia innovadora las dimensiones de la gestión hacen propicio un recuento de los logros y las debilidades por las que se puede transitar para lograr aprendizajes más significativos y de calidad con los alumnos en este caso, los del último grado de la educación primaria, lo recomendable para esta práctica, fue diseñar los aspectos a evaluar (Variables) y sus recopiladores de información (indicadores) permitiendo desarrollar una cultura de evaluación como herramienta útil para la mejora permanente del centro educativo y además como lo destaca Alvarino (2000) es menester involucrar de manera prioritaria a las familias de alumnos que provienen de una extrema pobreza para establecer esquemas colaborativos y desarrollar un trabajo sistemático, desde muy temprano, con los padres de los estudiantes de cada cohorte o grupo.

Existe coincidencia con la Dra. Josette Brawerman cuando señala que debe considerarse el contexto, los recursos, procedimientos y la calidad del servicio educativo para que sea una evaluación integral. Por otra parte, también deberá brindar una apreciación global de la dinámica escolar y de logros en su Ruta de Mejora en conjunto. También debe ser modular, es decir, hacer algunos cortes específicos o momentos evaluativos, para determinados aspectos (variables), que deberán medirse o apreciarse en forma periódica por ello, se determina hacer evaluaciones de la experiencia de lectura cada trimestre.

Para realizar la construcción del diseño evaluativo integral que puede contribuir a la mejora de la calidad educativa de un centro educativo de México, primeramente se propone a los docentes y directivos de la escuelas para evaluar la gestión la construcción de variables para cada una de las dimensiones: Institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria; en cada una de éstas variables se identificaron indicadores que dan cuenta los avances para cada una de las variables; en cada indicador se determinan los instrumentos o técnicas que permiten recabar la información necesaria para conocer la realidad de la gestión que se desarrolla en el centro educativo; así mismo se señalaron las fuentes que servirán

de abrevadero para obtener dicha información y finalmente las preguntas orientadoras que auxilian en generar dicha información.

Al realizar una evaluación de la gestión en el diseño de las variables como lo ha señalado la Dra. J. Brawerman, éstos son atributos, estados o situaciones de objetos y sujetos que en cualquier momento pueden cambiar en cantidad y calidad debido a la influencia de otras variables. Organizar los aspectos a mejorar a través de las dimensiones de la gestión es una recomendación o uno de los mayores cuidados que el evaluador deberá tener.

Los aprendizajes logrados en la experiencia se recomiendan que sean difundidos por medio de un informe anual para que las autoridades en primer término hagan una lectura de ellos y los difundan por medio mesas de discusión, para que se reflexione sobre los aprendizajes alcanzados con los padres de familia, los docentes y los estudiantes.

En el caso de los padres de familia se podría hacerse a través del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE) una discusión sobre los hallazgos y el uso de los resultados para hacer propuestas. De igual manera los docentes y director estarían haciendo usos de sus espacios ordinarios como es el Consejo Técnico Escolar (CTE) para discutir estos resultados al interior de la escuela.

Para ello, es necesario proporcionar una capacitación previa a los docentes y director para que conozcan a profundidad los protocolos de actuación para asegurar que la evaluación se desarrolle en un marco apropiado para conocer la realidad.

Por otra parte, al momento de usar los instrumentos se les pide la participación a los responsables del proyecto, es decir, a los directivos y docentes a para que conozcan el alcance y el rigor para la aplicación de la encuesta y que el director otorgue las facilidades para realizar el operativo, por eso, la manera de lograr ese acercamiento es un momento crucial para organizar procesos de la evaluación y

llegar a los estudiantes y padres de familia en las mejores condiciones para la aplicación, como se puede apreciar son éstos los que más aportan información para conocer la realidad del funcionamiento e impacto del proyecto.

Con las anteriores actividades realizadas en esos planos se podría tener evidencias de la experiencia del aprendizaje logrado y ahí emergen las áreas de oportunidad y sugerencias para compartir con otras escuelas y desde luego con autoridades educativas.

Marco conceptual

La gestión escolar se caracteriza como lo señala SEP (2009) por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, se relaciona con la **acción**, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo.

El segundo, se relaciona con el campo de la **investigación**, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos.

El tercer campo, es el de la **innovación** y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos involucrados, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los

propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Los planteamientos en gestión institucional, escolar y pedagógica de acuerdo con SEP (2009) sostienen que en contextos inciertos y en condiciones cambiantes, es necesario reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas.

Es muy importante evaluar la gestión escolar, porque los centros educativos son espacios en los que se realiza un proceso educativo intencional, pero también pueden ser agentes educativos y sujetos que aprenden como lo señala Gairín (1999). Sería ideal que, en el marco normativo, el agente educativo y el sujeto que aprende son tres dimensiones que se integraran en una perspectiva común que, podría permitir tanto el crecimiento de las personas como el desarrollo de la organización. (Gairín, 1999 p. 5)

Dada la importancia que tiene el desarrollo y el aprendizaje en la vida del ser humano, todo centro educativo tiene la necesidad de revisar la forma en que presta sus servicios a la comunidad. El hecho de conocer lo que pasa dentro y fuera de la institución permite hacer ajustes a sus formas de organización para hacerla funcionar de acuerdo a las demandas de la comunidad. Es por eso que, a través de las dimensiones de la gestión escolar (pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social) se organizan las labores que realizan los actores de la comunidad educativa (SEP, 2010 p. 67)

Antúnez (1994) señala que, un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado sino por la capacidad que pueda tener de lograr nuevos logros cuando sea necesario. Es decir, el potencial innovador que se tenga con su plantilla docente para evaluar la gestión del plantel. Conseguir ser una organización que aprende es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno escolar como los que estamos viviendo en los últimos años.

Sin evaluación de la gestión las escuelas estarían en una “aventura” no habría manera de conocer que pasa, no se podría innovar la práctica, estaría en riesgo la sobrevivencia institucional y esos se dejaría ver en los resultados de logros y en la insatisfacción de sus usuarios (alumnos y padres de familia).

Conocer la realidad que vive un centro educativo, en suma, es dar un paso gigante hacia la calidad la mejora de la calidad, es poner el énfasis y el esmero en lo fino y lo valioso: el desarrollo del ser humano.

Por ello, la autoevaluación es un proceso que permite a la escuela y sus actores educativos reconocer su situación actual con la intención de mejorarla, esta acción inicial para la mejora implica valorar lo que ocurre en la escuela a partir de cada uno de los actores escolares que la forman y como contribuyen con el logro educativo que obtienen los estudiantes. El logro educativo es la razón central del análisis de la realidad escolar.

Puede ser inicial, formativa y final o sumativa. Cada uno de estos momentos de autoevaluación contribuyen con la identificación de los aprendizajes clave que logran los alumnos, por ejemplo, señala la SEP (2010) que la autoevaluación inicial se realiza cuando se emprende la búsqueda por la mejora del servicio que se ofrece, por ello, como es su nombre, se elabora una sola vez y se recomienda que se desarrolle al principio del ciclo escolar.

Cuando la autoevaluación es una práctica constante en un centro educativo, hablamos de la organización que aprende cuando referenciamos un tipo de organización capaz de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a como es en un momento determinado; esto es, una “organización inteligente” que tiene la capacidad de transformarse permanentemente. (Gairín, 1999).

En consecuencia, la autoevaluación y la evaluación externa a gran escala son herramientas importantes que deben articularse para tomar decisiones y rendir cuentas en el aula y en el sistema educativo, de tal manera que él o los gobiernos, pueden informar con transparencia a la ciudadanía acerca de las actividades que realiza, para que sean valoradas por la opinión pública, porque la educación se considera como un bien común, que no corresponde sólo a las escuelas y sus actores educativos, sino que todos son responsables. Ahí es donde se vincula y se articula la educación, requiere por una parte que el docente se entere de la mejor forma de enseñar y de aprender en los alumnos, pero también desde la mesoestructura que adquiera datos para seleccionar las mejores estrategias y políticas para canalizar apoyos necesarios en las escuelas. Los dos tipos de evaluación (interna y externa) representan un binomio inseparable para concretar la mejora educativa.

Los resultados obtenidos de las evaluaciones internas, nos pueden servir para hacer comparaciones entre grupos poblacionales amplios, por eso, las evaluaciones externas son valiosas para tomar decisiones en los diversos niveles del sistema educativo. La autoevaluación es una herramienta formativa porque ayuda a corregir los problemas de aprendizaje en el momento, ambas deben complementarse para que sus resultados sean discutidos en consejo técnico para hacer los cambios pertinentes. Evaluar la gestión de los aprendizajes desde dos visiones ayuda a complementar datos que permiten actuar, y tomar las decisiones más apropiadas para la mejora educativa.

Matriz Síntesis de la Evaluación

Para dar cuenta del proceso de evaluación del caso innovador “voces” se identifican dos variables que desde mi punto de vista son las más importantes en el sentido que dan cuenta de lo más relevante del proceso a evaluar.

Una de ellas es, desde la dimensión pedagógica, la implementación de práctica pedagógica innovadora porque aquí se considera el corazón de la acción, es decir, aquí se encuentran las situaciones de objetos y sujetos que pueden influir en el éxito o fracaso del proyecto, algunos indicadores cuantitativos que permiten dar cuenta de lo anterior, son el porcentaje de alumnos de sexto grado de primaria que leen de manera fluida y el porcentaje de alumnos de sexto de primaria que manifiestan gusto por la lectura y el promedio de libros leídos por los alumnos de sexto grado al mes, sin estos elementos el proyecto se dificultaría para conocer su efectividad o impacto.

Por otra parte, es necesario saber cómo se promociona de la lectura entre los integrantes de familias de bajos recursos, para observar la percepción de los padres de familia sobre la estrategia innovadora “voces” y saber si los padres de familia si están participando en la organización del concurso, asimismo conocer el índice de padres de familia que incentivan la lectura de sus hijos.

En la siguiente tabla se resume la matriz que sintetiza la estrategia metodológica:

Dimensión: Pedagógica

Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras
<i>Implementación de práctica pedagógica innovadora</i>	Porcentaje de alumnos de sexto grado de primaria que leen de manera fluida	Prueba y producción de aprendizaje (de ejecución)	Registro de controles de lectura	¿Cuántos alumnos de sexto grado leen de manera fluida?
	Porcentaje de alumnos de sexto de primaria que manifiestan gusto por la lectura	Encuesta (cuestionario de percepción aplicado a los alumnos)	Director de la escuela	¿A cuántos alumnos les gusta la lectura?
	Promedio de libros leídos por los alumnos de sexto grado al mes	Análisis documental y datos disponibles (registros)	Docentes	¿Cuál es la cantidad de libros que ha leído un alumno en un mes?
	Tipos de lectura más usada por los alumnos de sexto grado	Análisis documental y datos disponibles (registros)	Alumnos	¿Cuál es el género de lectura que más atrae a los alumnos?
				¿Existen diferencias entre los alumnos de quinto y sexto grado en cuanto a fluidez de lectura?

Dimensión: Comunitaria				
Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras
<i>Promoción de la lectura entre los integrantes de familias de bajos recursos</i>	Familias de bajos ingresos que asisten a los concursos de lectura	Análisis documental y datos disponibles (consulta de registros) y observación	<i>Registros administrativos de la zona escolar y plantel Supervisor</i>	<i>¿Cuántas familias de bajos ingresos tienen hijos en el centro escolar?</i>
	Percepción de los padres de familia sobre la estrategia innovadora “voces”	Encuesta (cuestionario de percepción aplicado a los padres de familia)	<i>Director Padres de familia</i>	<i>¿Qué tanto les interesa a las familias asistir a los concursos de lectura?</i>
	Padres de familia que participan en la organización del concurso	Observación	<i>Director</i>	<i>¿Qué opinión tienen los padres de familia sobre la estrategia?</i>
	Índice de padres de familia que incentivan la lectura de los alumnos	Encuesta		<i>¿Qué tanto participan los padres de familia en los concursos?</i>
				<i>¿Qué tanto se interesan los padres de familia en fomentar la lectura de sus hijos? y ¿Cómo lo hace?</i>

Tabla 1. *Diseño de una evaluación institucional*

Instrumento

El instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario, de acuerdo con Hernández (2010) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser muy variado como los aspectos que mide. Se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que son previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas (cómo fue el caso del diseño de nuestro instrumento). Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta. En cambio, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población.

Un cuestionario, por lo tanto, obedece a diferentes necesidades, lo cual origina que en cada estudio el tipo de preguntas sea distinto. Algunas veces se incluyen tan sólo preguntas cerradas, otras ocasiones únicamente preguntas abiertas, y en ciertos casos ambos tipos de preguntas. Cada clase de pregunta de acuerdo con Hernández (2010) tiene sus ventajas y desventajas, las cuales se mencionan a continuación:

Las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar para su análisis. Asimismo, estas preguntas requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados, que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la alternativa que sintetice mejor su respuesta.

Es importante hablar de la principal desventaja de las preguntas cerradas, consiste en que limitan las respuestas de la muestra y, en ocasiones, ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente; no siempre se captura lo que pasa por la cabeza de los participantes. Su redacción exige mayor laboriosidad y un profundo conocimiento del planteamiento por parte del investigador o investigadora.

Las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis. Además, llegan a presentarse sesgos derivados de distintas fuentes; por ejemplo, quienes enfrentan dificultades para expresarse en forma oral y por escrito quizá no respondan con precisión a lo que en realidad desean, o generen confusión en sus respuestas. El nivel educativo, la capacidad de manejo del lenguaje y otros factores pueden afectar la calidad de las respuestas, Asimismo, responder a preguntas abiertas requiere de un mayor esfuerzo y de más tiempo.

Los instrumentos utilizados fue un cuestionario a los estudiantes, directivos y docentes con varias de las intenciones y usos de la evaluación algunas de ellas son señaladas acertadamente por Poggi como son: clasificar, seleccionar, guiar, asistir, corregir, informar, etc. Entre otros como son, el ambiente en que se enseña y se aprende.

Con respecto al proyecto del caso de “voces” las figuras que involucradas fueron las adecuadas porque permite conocer al evaluador el nivel de fluidez en la lectura que tienen los alumnos de sexto grado, identifica a los alumnos de sexto grado están adquiriendo el gusto por la lectura e identifica el tipo de lectura que más atrae a los alumnos de sexto grado primaria. (Ver anexo 1)

CONCLUSIÓN

La evaluación de la gestión para un centro educativo da la oportunidad para establecer prácticas dialógicas con todos los actores educativos con la finalidad de coordinar y llevar a un mejor puerto el destino de una escuela. Los atributos deseables desde la experiencia que en el equipo se ha trabajado consisten en propiciar desde la escuela un trabajo liderado y coordinado por el director (a) como lo confirma Frigerio (1992), son requisitos necesarios, establecer la habilidad para producir comunicaciones claras, el manejo de las relaciones interpersonales y la capacidad para efectuar un seguimiento y evaluación de la tarea, que dé las pautas para una actuación reflexiva de los docentes o sea multiactoral donde incorporen las perspectivas de los distintos actores que permitan la innovación es decir la búsqueda permanente de procesos de mejora que se identifican en el quehacer diario.

Ligar el conocimiento y la acción es uno de los grandes retos entre el profesorado, y en este caso evaluar la implementación de una experiencia innovadora permite fabricar un laboratorio que dará mayores conocimientos al equipo docente para la actuación, como lo ha señalado Frigerio (1992) cuando se establece el compromiso con la tarea, con los conocimientos técnicos para su realización de las acciones solicitadas en esta experiencia, la capacidad para resolver problemas emergentes y de autoevaluación del proceso.

En el análisis de la experiencia innovadora las dimensiones de la gestión hacen propicio un recuento de los logros y las debilidades por las que se puede transitar para lograr aprendizajes más significativos con los alumnos en este caso, los del último grado de la educación primaria, lo recomendable en esta práctica, es diseñar aspectos a evaluar (Variables) y sus recopiladores de información (indicadores) permitiendo desarrollar una cultura de evaluación como herramienta útil para la mejora permanente del centro educativo y además como lo destaca Alvaríño (2000) es menester involucrar de manera prioritaria a las familias de alumnos que

proviene de una extrema pobreza para establecer esquemas colaborativos y desarrollar un trabajo sistemático, desde muy temprano, con los padres de los estudiantes de cada cohorte o grupo.

Existe acuerdo con la Dra. Josette Brawerman al señalar que debe considerarse el contexto, los recursos, procedimientos y la calidad del servicio educativo para que sea una evaluación integral. Por otra parte, también deberá brindar una apreciación global de la dinámica escolar y de logros en su Ruta de Mejora en conjunto. También debe ser modular, es decir, hacer algunos cortes específicos o momentos evaluativos, para determinados aspectos (variables), que deberán medirse o apreciarse en forma periódica por ello, se determina hacer evaluaciones de la experiencia de lectura cada trimestre.

REFERENCIAS

- Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, 29, pp. 15-43.
- Antúñez, S. (1994) “La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación”. En revista de educación, No. 304, mayo-agosto, págs. 81-112.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G.(1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires: Troquel.
- Gairín, J. S. (1999) La organización escolar: Contexto y texto de actuación. (2da. Ed.) Madrid: La Muralla
- García Cabrero, Zendejas Frutos y Mejía Montenegro, (2008): “La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión”, en INEE, (2008): Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.
- Hernández, S (2010) Metodología de la Investigación. (5ª. Ed.)México: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010) Características educativas de la población. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/> el 12 de junio de 2017.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Prácticas Innovadoras “Voces”. 2016. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/practicas/2102/PI_BC_GUILLE_RMINA_MEDINA_VOCES.pdf
- Poggi, M., Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa. Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO Sede Regional, Buenos Aires.
- Pozner, Pilar (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2. Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 16-17.
- SEP. (2010) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Conaliteg

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario

Estimado Director (a), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realiza una evaluación de las dimensiones de la gestión escolar en el marco de la práctica innovadora “VOCES”. En este sentido, se aplican diferentes instrumentos como parte de esta evaluación, uno de los cuales es esta guía, cuyo propósito es recabar información relevante sobre algunas variables identificadas en la implementación de esta práctica innovadora.

Instrucciones de aplicación

1. *Llene con tinta azul todos los campos del cuestionario al momento de la entrevista.*
2. *Aplique los filtros indicados en las preguntas que integran el cuestionario.*
3. *Si necesita corregir no raye ni borre, sólo trace dos líneas horizontales sobre la respuesta incorrecta y trace un círculo en el código correcto.*
4. *Registre un solo código, excepto donde se indique que se acepta más de una respuesta.*

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha de aplicación:	Día Mes Año 00 / 00 / 0000
ESCRIBIR el código del tipo de plantel: 1. Federal 2. Estatat	

II. Dimensión: Institucional

Variable: Proceso de gestión educativa para ligar conocimiento y acción

1.1	¿El plantel recibe apoyos institucionales para la mejora de la gestión educativa? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Sí (Si la respuesta es 1 PASAR a 1.3) 2. No	
1.2	Señale cuál es la razón por la que no recibe apoyos institucionales: (LEER las opciones y ESCRIBIR el código de respuesta seleccionada) 1. Desconoce el procedimiento para realizar la solicitud de apoyos. 2. El plantel no cumple con las características necesarias para acceder a los apoyos 3. Se han solicitado, pero no se han recibido a la fecha..... 4. El trámite es demasiado complicado..... 5. Otra razón (ESPECIFICAR).....	
1.3	¿Cuál es el origen del apoyo institucional que recibe?: (LEER las opciones y ESCRIBIR el código de respuesta seleccionada) 1. Federal 2. Estatal 3. Ambos	
1.4	¿Qué tipo de apoyos institucionales recibe? (LEER cada una de las opciones y ESCRIBIR en cada caso el código de respuesta) 1= Sí 2 = No 1. Subsidios..... 2. Infraestructura..... 3. Asesoría..... (En caso de que su respuesta sea Sí pasar a la pregunta 1.5) 4. Material didáctico.....	
1.5	En caso de que en la respuesta anterior haya tenido apoyo en forma de asesorías ¿Ha recibido asesorías para el diseño de criterios de evaluación de la práctica innovadora? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Sí (Si la respuesta es 1 PASAR a 1.6) 2. No	
1.6	¿Al recibir las asesorías para el diseño de criterios de evaluación de la práctica innovadora, considera usted que son: (ESCRIBIR el código de respuesta) 1, Muy útiles 2. Poco útiles 3. Nada útiles	

III. Dimensión Pedagógica

Variable: Implementación de práctica pedagógica innovadora

2.1	¿Conoce usted el nivel de fluidez en la lectura que tienen los alumnos de sexto grado? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Sí (Si la respuesta es 1 PASAR a 2.3) 2. No	
2.2	¿Cómo identifica usted si los alumnos de sexto grado están adquiriendo el gusto por la lectura? (LEER cada una de las opciones y ESCRIBIR en cada caso el código de respuesta) 1= Sí 2 = No 1. Por la cantidad de libros prestados en un mes 2. Por el cambio en sus hábitos..... 3. Por la mejora en su aprovechamiento.....	
2.3	¿Cuál considera que es el tipo de lectura que más atrae a los alumnos de sexto grado primaria? (LEER cada una de las opciones y ESCRIBIR en cada caso el código de respuesta) 1= Sí 2 = No 1. Oral 2. Comprensiva 3. Recreativa 4. Silencio	

IV. Dimensión administrativa

Variable: Gestión de recursos: Rúbricas para evaluar la participación y el registro de resultados obtenidos por participante

3.1	¿Los libros de texto de la biblioteca se encuentran en lugares accesibles para los estudiantes? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Siempre 2. Algunas veces 3. Nunca	
3.2	¿Quiénes son las personas que participan en la organización e implementación de la estrategia innovadora? (LEER cada una de las opciones y ESCRIBIR en cada caso el código de respuesta) 1= Sí 2 = No 1. Administrativo 2. Docentes 3. Padres de familia 4. Otro (especifique) _____	
3.3	¿Con qué frecuencia se realizan sesiones entre el personal de la escuela para discutir o desarrollar la estrategia voces? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Dos veces al mes 2. Una vez a la semana 3. Dos veces a la semana	

V. Dimensión comunitaria

Variable: Promoción de la lectura entre los alumnos provenientes de familias de bajos recursos

4.1	¿Conoce usted cuál es la condición socioeconómica de los padres de familia que asisten al concurso de lectura? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Si. 2. No	
4.2	¿Conoce usted cuál es la percepción de los padres de familia en relación con la utilidad de la propuesta para la mejora de la lectura? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Muy útil 2. Útil 3. Medianamente útil 4. Poco útil 5. Nada útil	
4.3	¿Qué tanto participan los padres de familia en los concursos? (ESCRIBIR el código de respuesta) 1. Siempre 2. Frecuentemente 3. Algunas veces 4. Casi nunca 5. Nunca	

Anexo 2.

Dimensión: Institucional

Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras
Proceso de gestión educativa para ligar conocimiento y acción	Porcentaje de solicitudes de apoyos institucionales para tener portadores de texto Nivel de calidad de las asesorías para diseñar criterios de evaluación de la práctica innovadora Número de Escuelas que retoman la experiencia de la práctica innovadora “voces”	Análisis documental y datos disponibles (consulta de registros) Encuesta (semiestructurada) Entrevistas Análisis documental	Registros administrativos de la zona escolar y plantel Director del plantel y docentes Supervisor escolar	¿Cuáles son los tipos de apoyos institucionales disponibles? ¿Con qué frecuencia son solicitados? ¿Con cuántos apoyos contamos? ¿Se ha comprendido con claridad el diseño de los criterios de evaluación? ¿Qué tipo y cantidad de asesorías se han tenido? ¿En cuántas escuelas ha sido posible replicar la práctica innovadora “voces”

Dimensión: Pedagógica

Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras
Implementación de práctica pedagógica innovadora	Porcentaje de alumnos de sexto grado de primaria que leen de manera fluida Porcentaje de alumnos de sexto de primaria que manifiestan gusto por la lectura Promedio de libros leídos por los alumnos de sexto grado al mes Tipos de lectura más usada por los alumnos de sexto grado	Prueba y producción de aprendizaje (de ejecución) Encuesta (cuestionario de percepción aplicado a los alumnos) Análisis documental y datos disponibles (registros) Análisis documental y datos disponibles (registros)	Registro de controles de lectura Director de la escuela Docentes Alumnos	¿Cuántos alumnos de sexto grado leen de manera fluida? ¿A cuántos alumnos les gusta la lectura? ¿Cuál es la cantidad de libros que ha leído un alumno en un mes? ¿Cuál es el género de lectura que más atrae a los alumnos? ¿Existen diferencias entre los alumnos de quinto y sexto grado en cuanto a fluidez de lectura?

Dimensión: Gestión administrativa

Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras

<i>Gestión de recursos en la escuela para la mejora del aprendizaje</i>	Tipos de libros de texto de la biblioteca del aula disponibles por alumno Nivel de opinión realizadas para desarrollar la estrategia "Voces" Porcentaje del personal de la escuela que participa en la organización del concurso	Análisis documental y datos disponibles (consulta de registros) Entrevista (estructurado) Consulta de registros	<i>Registros de la biblioteca</i> <i>Docentes</i> <i>Director</i> <i>Personal administrativo (biblioteca)</i> <i>Director</i>	<i>¿Qué capacidad tiene la biblioteca para satisfacer la demanda de los alumnos en términos de ejemplares?</i> <i>¿Con qué frecuencia se realizan sesiones entre el personal de la escuela para discutir o desarrollar la estrategia voces?</i> <i>¿Quiénes participan en la organización del concurso?</i> <i>Y ¿Cuál es su función?</i>

Dimensión: Comunitaria

Variable	Indicadores	Técnicas	Fuentes	Preguntas orientadoras
<i>Promoción de la lectura entre los integrantes de familias de bajos recursos</i>	Familias de bajos ingresos que asisten a los concursos de lectura Percepción de los padres de familia sobre la estrategia innovadora "voces" Padres de familia que participan en la organización del concurso Índice de padres de familia que incentivan la lectura de los alumnos	Análisis documental y datos disponibles (consulta de registros) y observación Encuesta (cuestionario de percepción aplicado a los padres de familia) Observación Encuesta	<i>Registros administrativos de la zona escolar y plantel</i> <i>Supervisor</i> <i>Director</i> <i>Padres de familia</i> <i>Director</i>	<i>¿Cuántas familias de bajos ingresos tienen hijos en el centro escolar?</i> <i>¿Qué tanto les interesa a las familias asistir a los concursos de lectura?</i> <i>¿Qué opinión tienen los padres de familia sobre la estrategia?</i> <i>¿Qué tanto participan los padres de familia en los concursos?</i> <i>¿Qué tanto se interesan los padres de familia en fomentar la lectura de sus hijos? y ¿Cómo lo hace?</i>

Tabla 1. *Diseño de una evaluación institucional*

**LA DIDÁCTICA COMO MECANISMO EN SUS
POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN EN LA ASESORÍA**

**AUTORA:
MIREYA ISABEL MARTÍNEZ DE LA LUZ.**

La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección.

Enrique Tierno Galván

La concentración en la búsqueda de calidad es aquella prioridad de cada una de las instituciones escolares del siglo XXI, por ello, se zurcen distintos elementos y diversos matices que la configuran, intencionando así el fortalecimiento de una gestión autónoma que responda a las necesidades contextuales.

Enfatizando entonces, que uno de los procesos en la relación pedagógica, es la enseñanza, éste debe de contar con mecanismos pertinentes que permitan la eficacia, la eficiencia de su existencia y de su impacto en el alcance de los objetivos, así como de las metas propuestas.

En el desarrollo de este constructo se pretende enfatizar a la Didáctica como aquel elemento pedagógico clave que permitirá ser un mecanismo para fortalecer desde la planeación misma, la implementación, el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE).

Pero, ¿cómo es posible interrelacionar la Didáctica con el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)? La respuesta a esta cuestión será la principal tarea de este texto en su desarrollo. Primeramente, es importante recordar que la Didáctica como un proceso que acompaña principalmente a la enseñanza, es una herramienta que hace posible que cualquier contenido sea asequible a un sujeto educativo; algunos autores a la Didáctica la denominan arte, en su intencionalidad de implicar habilidades de creación o recreación a partir de distintos estilos.

Con aportes de Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre otros, la Didáctica ha ido evolucionando hacia una ciencia, desarrollando la responsabilidad de pensar la enseñanza desde los elementos constitutivos de su propio proceso y brindando apoyo teórico al docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje o aprendizaje y enseñanza. Métodos, técnicas, tecnología, teorías que constituyen una ciencia aplicada a la formación integral para la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano (Fernández, 1999: 12,13).

El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, contribuye a la mejora de las prácticas que tanto directivos como docentes desarrollan en la esencia de su función. Ese apoyo, esa asesoría y ese acompañamiento, debe tener una base didáctica que responderá a ese misterioso, impredecible, en ocasiones sistematizado, otras más, implícito y otras más explícito, cómo.

El directivo y el docente del siglo XXI en un estilo de competencias debe intervenir con saberes, habilidades, destrezas y actitudes pertinentes para resolver cualquier situación problemática dentro de su realidad funcional. Es aquí donde la didáctica, además de ser esa herramienta sugerente, es la respuesta a la optimización de las habilidades con las cuales se intencionará una enseñanza distinta.

En definitiva, si se quiere evitar que las competencias del profesorado sean meras formulaciones retóricas sin efectos reales en la mejora de la enseñanza, es preciso articularlas sobre las tareas docentes y, más concretamente, sobre sus aspectos mensurables. De manera que, para la consecución de buenos resultados, un profesor debería contar con un conjunto de cualidades y de competencias centrado, al menos, en los siguientes elementos: cultura general, conocimiento de su materia y conocimiento pedagógico y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SGT, 2015: 8).

El saber compartir el conocimiento o cualquier constructo teórico, prioriza el saber hacer y además el saber incentivar actitudes que permitan empatizar la situación y la realidad de cada sujeto educativo con una verdadera necesidad de aprendizaje.

La especialización requiere además, un conjunto de experiencias, una actualización formativa y continua, respecto a los nuevos enfoques y perspectivas de conocimiento. Todas las oportunidades de formación necesitan además iniciativa, apertura de transformación tanto evolución individual como colectiva.

A veces, es importante dar una mirada a lo que nos ha dejado la historia, y retomar aquellos nodos que puedan brindar una aportación a la diversidad actual.

Generalmente, cuando se habla de una relación didáctica, se habla de la presencia de estudiante y de docente, sin embargo, es necesario no olvidar un constituyente de esta relación, que es aquel que une la sinergia entre los sujetos educativos, ese elemento lleva el nombre de saber o contenido.

Este saber llega a los sujetos educativos desde distintas fuentes, por ejemplo, cursos, talleres, plataformas digitales; el conocer debe compartirse ahora que está presente la asistencia técnica, de una forma innovadora; el tener como herramienta a la didáctica desde de un esquema propositivo, lo que incentivará además a la planeación, la implementación y el mismo proceso evaluativo; sólo de esta forma podrán alcanzarse con mayor pertinencia las respuestas a cada una de las necesidades particulares, y al mismo tiempo, retantes de cada centro educativo.

Uno de los elementos primarios de la Didáctica es el reconocimiento de la necesidad de seguir aprendiendo, con apertura, con tolerancia hacia la diversidad y la continuidad de una formación integral como profesional. El sentirse parte del contexto y asumir compromisos compartidos, facilitaran esta actitud.

La observación es uno de los procesos que deben incentivarse constantemente, sólo de esta manera se podrán corroborar aquellas necesidades que se han reconocido desde la práctica misma y que a partir de la Ruta de Mejora Escolar se han plasmado de forma escrita.

La Ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El Consejo Técnico Escolar (CTE) deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (SEP, 2005: 10).

Cada uno de los actores educativos a pesar de convivir en un solo contexto, pueden tener distintas percepciones sobre una sólo necesidad, es importante que mediante la observación se lleguen a puntos centrales que procuren asistir esa necesidad, independientemente de valerse de los diversos elementos como los que se seguirán mencionando a continuación.

La investigación a profundidad de aquellos saberes que pertinentemente darán una orientación hacia las necesidades contextuales, el respaldo teórico de toda postura brindará un abanico de posibilidades que descubrirán un acercamiento a esa realidad insistente de respuestas factibles, viables y confiables.

El asesor técnico deberá apostar por algunas de las habilidades de investigación como el análisis a profundidad de los saberes, de los objetivos y metas establecidas. El análisis de los contenidos teóricos permitirán identificar, además la importancia de una formación continua, la cual será compartida en pares o en colectivo. La teoría desencadenará respuestas que, científicamente visualizarán mayor objetividad a la actuación de los actores educativos.

La experiencia como aquella cascada de saberes previos hará posible la fusión perfectible entre los referentes teóricos y aquellas estrategias que por funcionalidad han despertado cambios eficaces en la dinámica contextual.

La experiencia también acentúa el conocimiento de aquellos saberes, habilidades y actitudes que cada uno de los miembros de la comunidad educativa han incentivado a lo largo de su formación profesional y académica. Por lo que, es necesario optimizar y redireccionarla hacia la asesoría.

La planificación como instrumento y control, como aquella etapa inicial de cualquier proceso, debe tener un peso y una intencionalidad cultural distinta, más que planear lo ideal, en muchas ocasiones lo utópico, es necesario planear lo real, lo viable y factible a cada contexto. La planeación en su estructura se vale de diversos elementos que sirven como nodos interrelacionados, permitiéndole al proceso didáctico responder con transparencia y honestidad.

No hay pretexto para intencionar una realidad ajena a la que se vive de forma cotidiana. La planeación tiene que ser la aliada principal del proceso didáctico para puntualizar la respuesta a las interrogantes sustanciales: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿quiénes?, ¿con qué?

La asesoría además de ser un proceso de guía de orientación debe valerse de todas las herramientas posibles para alcanzar una calidad intencionada, desde el reconocimiento de las necesidades contextuales y la aceptación de la mejora continua.

La didáctica debe considerar algunos factores que fuera de la planeación permitirán ser mayormente conscientes no tan solo de las necesidades contextuales, sino de las necesidades individuales; el proceso didáctico responde a objetos, a procesos y también a sujetos. Estos últimos son los que deben tomar actitudes como la necesidad de seguir aprendiendo y humildad como la base de aceptación a diversas perspectivas.

El asesor y los asesorados requieren fomentar las habilidades de contacto necesarias para tener un encuentro humano, socialmente reconocido desde una dimensión individual íntegra.

El trabajo de Habilidades de Contacto es una propuesta del Dr. Norman Shub, el contacto es un concepto básico en la Psicoterapia Gestalt, desarrollar habilidades para el momento de establecer la relación con otra persona ayuda a manejar en una forma adecuada los conflictos y las diferencias que se presentan en la interacción, así como el poder mantener ésta relación sana, es aplicable a todo tipo de relación: amistad, laboral, familiar, sentimental, etc (CESIGUE, s/f: 4).

Las habilidades de contacto, de acuerdo con Shub (2004) son:

- ✓ *Darse cuenta:* es el principio básico del resto, darse cuenta implica el reconocimiento de sentimientos y emociones presentes en el momento determinado. Responde al qué siento y al cómo lo siento para crecer.
- ✓ *Separar sentimientos y emociones:* permitirá mayor claridad y conocimiento sobre las actitudes presentes, incluso a darse el tiempo necesario para esclarecer cada emoción y cada sentimiento.
- ✓ *Empatía:* comprender la realidad de otro sujeto no es una tarea sencilla, pero se intenta reconocer, comprender y apreciar a alguien externo.
- ✓ *Ser claros y directos:* sin rodeos, sin prejuicios, decir lo que realmente se piensa, se siente, utilizando las palabras adecuadas y direccionándolas de acuerdo al contexto y a los demás sujetos.
- ✓ *Dar apoyo:* de forma incondicional, estar emocionalmente comprometido al luchar contra una o varias dificultades.
- ✓ *Escuchar:* es una habilidad que permite concentrarse atentamente en lo que la otra persona dice.
- ✓ *Pedir:* se dice que en la forma de pedir se encuentra la forma de dar, por lo tanto, es importante saber comunicar las necesidades.

- ✓ *Recibir:* al comprender qué se requiere, es importante ser humilde para aceptar el tipo de ayuda pertinente.
- ✓ *Responder:* con esta habilidad se reconoce la importancia y el valor que tiene la otra persona.
- ✓ *Ser asertivo:* hacer lo correcto y reconocer las equivocaciones, no es buscar la perfección, pero sí la perfectibilidad, de acuerdo a lo mencionado anteriormente.
- ✓ *Tolerar:* aceptar la diferencia, reconocerla, ser capaz de valorar distintas percepciones.
- ✓ *Trabajar en equipo:* es involucrarse con otros, ser congruente y asumir compromisos en conjunto.
- ✓ *Manejo de conflictos:* enfrentarlos de forma objetiva y racional, manejar las emociones es importante en esta habilidad.

Dicho encuentro entre el asesor y el asesorado, será una relación de estrecha camaradería, en donde se comparten los conocimientos previos; donde los referentes pueden tornarse a demostrar un trabajo colaborativo, insistente con humildad, tolerancia y apertura como principales actitudes ante los retos de soslayar la necesidad de encontrar respuestas o bien, de integrar conocimientos innovadores.

El proceso didáctico determina un encuentro entre sujetos razonables, donde se comparten objetivos y metas comunes, explícitos en una Ruta de Mejora Escolar, como aquel espejo que trasluce una realidad contextual particular. Los contenidos, temáticas o incluso problemáticas se acentuarán en un referente dialógico, con una comunicación razonable y adecuada. Los roles de poder no se manifiestan en la represión de las ideas, que pueden ser aquellos detonadores de algún cambio significativo.

Asesorar con ética, implica adentrarse con respeto a una realidad distinta a la propia, que tal vez, resulte ajena o, al mismo tiempo pueda ser semejante al compartir intereses comunes.

La necesidad de sistematizar la información para hacerla entendible a la otredad, es un reto constante, de ahí la utilización adecuada de diversos recursos didácticos, tecnológicos, que no explicarán por sí mismo el contenido, sin embargo, serán un sustento atractivo siempre y cuando se conozcan sus características, sus ventajas, sus desventajas; sobre todo se valoricen a partir de la interrelación con el impacto necesario, los objetivos, las metas, las temáticas.

La retroalimentación no necesariamente se da al final, es un proceso inicial e intermedio también, que requiere de una claridad de terminología, de un determinado nivel de dominio teórico. La retroalimentación incluye claridad en las dudas, críticas, ejemplos, sugerencias.

El tiempo es un elemento primordial para alcanzar los objetivos y las metas propuestas, ante esto, es necesario organizar las actividades a través de instrumentos que permitan establecer el seguimiento, los retrocesos u otras actividades complementarias; para ello, posiblemente el Consejo Técnico Escolar como

El órgano colegiado integrado por el personal directivo y docente, así como por los actores educativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela, en el que se lleva a cabo el análisis y la toma de decisiones que propician la transformación de las prácticas docentes y facilita que niñas, niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión; (SEP, 2017: 10-11).

retome aspectos relacionados con la asesoría, o bien, los sujetos educativos interesados podrán establecer el tiempo pertinente de acuerdo con una agenda de trabajo. No hay que olvidar que la Normalidad Mínima Escolar es sustancial es su ininterrumpida búsqueda de cumplimiento.

El estilo de una determinada Didáctica ante los retos en la educación actual, implica unificar la tradición con lo contemporáneo, sólo así se podrán establecer acciones concebidas no sólo en la crítica, sino en la intervención misma.

Quien funja como asesor necesita tener muy en claro el impacto de su actuar y reconocer sus fortalezas, pero también sus áreas de oportunidad, el ser perfectible determinará una diferencia en los resultados, buscando transparencia desde los mismos procesos.

La fase de evaluación como aquel elemento sustancial en el proceso didáctico, debe organizarse y controlarse de tal modo que, incite a establecer una serie de estrategias, criterios, instrumentos y una ética profesional que permita vislumbrar con nitidez esa transparencia de procesos.

El proceso de evaluación es necesario que se clarifique de tal modo que, el sujeto de evaluación no tenga incertidumbre. La cultura de una resignificación de la evaluación, muchas veces, depende de las oportunidades que se permiten coexistir y poner en práctica, ante un sistema etiquetado de complejo, caótico y amenazante.

El regreso de la confianza a ese sujeto de evaluación, dependerá de los diversos mecanismos que hagan posible la valoración de su quehacer en el devenir del proceso educativo, constantemente imposibilitado por prejuicios, miedos e ignorancia.

La Didáctica como herramienta para incentivar una asesoría eficiente abrirá posibilidades de planeación, intervención y evaluación en las prácticas deseosas de mejora. Es poco usual pensar a la Didáctica y a la evaluación como procesos aislados, ajenos a compartir tanto conocimientos como experiencias.

Para dar cierre a este constructo, es importante recordar que si a todos estos elementos se le agrega una chispa de motivación y buen humor, harán un proceso con sazón. La simplicidad no siempre responde al contagio de un aprendizaje continuo.

Ante los nuevos retos pedagógicos, es importante asumirlos con un compromiso en donde cada uno de los actores educativos tengan claridad, estableciendo la empatía entre teoría-práctica; muchas veces consumida por la incertidumbre de maquillar una realidad sólo por la entrega o seguimiento de encomiendas oficiales.

El mundo globalizante y dinámico concede un papel central a la escuela para consolidar las acciones pertinentes para girar esas ideas a prácticas locales, pero con una visión mundial común.

Por lo tanto, las escuelas como pieza clave de transformación, a pesar de su autonomía, implica absurdamente la adecuación a los compromisos emprendedores para optimizar las competencias educativas a corto plazo.

La política educativa, en esa cultura de la legalidad, debe garantizar un aprendizaje continuo acompañado de una enseñanza innovadora. Las categorías que acompañen a los estándares de calidad implicarán el respeto a la diversidad social.

El desarrollo de las competencias, contribuye a un pragmatismo en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, idealización en cualquier país en su compromiso con la educación. Cada proyecto educativo equivale a un conjunto de experiencias que pretende la mejora continua. Para esto, la comunicación con base en los diálogos promueve la suma de experiencias de distintas realidades.

Lo más retante es no sólo soñarlo, sino hacerlo realidad, mediante un ejercicio reflexivo desbordante, que permita comprenderla.

Hoy en día, cada una de las instituciones educativas en su alto grado de idealidad, deberán tener el compromiso de conjuntar una serie de metodologías diversificadas para operativizar cada vez la realidad y acercarse así, tal vez de manera gradual a ella.

Algunos de los requisitos previos para centrarse en el desarrollo de las competencias mediante un consenso universal, a pesar de las particularidades, es el grado de sensibilidad, de transparencia, de cooperación, de asignación de responsabilidades mediante un sistema de gestión efectivo.

El acercamiento a la realidad implica la exigencia del establecimiento de objetivos, de metas del mismo grado, pero sin reducir la calidad esperada, hoy sabemos que el centro de todo enfoque educativo es el estudiante, sin embargo, se encuentra también el docente, el cual deberá ser motivado por aquellos insumos externos, sumando además la motivación interna, en donde se visualice al aprendizaje como un proceso, no como un requisito que cumplir para adaptarse a un sistema; es aquí donde la experiencia debe ser equivalente a un referente de aprendizaje para la mejora y no como una serie de prejuicios que pueden limitar el esfuerzo individual o cooperativo.

Esta complejidad mencionada requiere de directrices generales, para conocer hacia dónde se encamina la práctica educativa; para realizar todos los esfuerzos posibles por alcanzar la calidad, de ahí la importancia de las políticas y normatividades educativas, que al final, resultarán concebirse desde la subjetividad misma del sujeto al momento de satisfacer o no las necesidades educativas.

REFERENCIAS

- CESIGUE (s/f). Catálogo de Talleres de Crecimiento Personal. Educación con Enfoque Guestalt. . Xalapa, Ceig Edit.
- Fernández, A. (Coord) (1999). Didáctica general. Barcelona: EUOC. *En* De Jesús, María Inés; Méndez, Raizabel; Andrade, Raiza; Martínez, Don Rodrigo Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 12, enero-diciembre, 2007, pp. 9-29. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- SGT (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Shub, Norman (2004). Ser padres desde el corazón. Psicoterapia Guestalt para padres. Xalapa, Ceig Edit.
- SEP (2015). Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva. Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. *México*.
- SEP (2017). Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica. Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR

**AUTOR:
MAYKOL IVAN VILCHIS VAZQUEZ**

Los alumnos que actualmente se encuentran cursando la educación básica presentan exigencias a la educación que reciben, buscan una educación que les motive, que les genere e implique retos, que les permita aplicar y demostrar sus habilidades y competencias personales, que los oriente y les permita desarrollar su potencial, fortalecer y desarrollar otras competencias. Esta demanda es el punto de partida para sustentar un Nuevo Modelo Educativo en la educación mexicana, diseñar, proponer, plantear e implementar un nuevo modelo no es tarea fácil requiere de compromiso, disposición y concreción de acciones por parte de todos los actores educativos, entre otros aspectos, esto conlleva a repensar la función y las prácticas cotidianas que cada uno realiza, para ello es necesario tener una visión muy crítica y reflexiva acerca de las funciones y responsabilidades que cada uno tiene de acuerdo a su perfil. Hablar de implementación de un modelo educativo, no es solo responsabilidad de la comunidad, si no de las autoridades educativas y gobierno, los cuales deben revisar y valorar las condiciones de operación con las que cuenta el sistema educativo mexicano para poder establecer bases firmes y sólidas para aterrizar el modelo.

Una figura que se ha vuelto pieza clave y que toma gran relevancia en estos momentos es la correspondiente al supervisor escolar, la función del supervisor escolar normativamente hablando no ha cambiado del todo, pero es de gran relevancia observar el cambio que ha venido presentando la función supervisora en la práctica educativa, tanto en el trabajo de la zonas escolares como en el de las comunidades educativas correspondientes, esto a partir de la dinámica y la movilización que ha propiciado la implementación de la Reforma Educativa.

A nivel nacional se reconoce la necesidad de fortalecer la función supervisora, por ello han diseñado la una estrategia que busca el desarrollo de un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela de Educación Básica, el fortalecimiento de las capacidades técnico-pedagógicas que se tienen para el apoyo, la asesoría y el acompañamiento a las escuelas, la integración de los equipos de supervisión escolar con personal idóneo y que cumple con los rasgos y competencias

requeridas para su intervención educativa, así como en la mejora de las condiciones de operación, desde las cuestiones que se enfocan a la descarga administrativa y a la centralidad de lo pedagógico hasta las condiciones de infraestructura, equipamiento y mobiliario.

La Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, puntualiza y concreta las funciones específicas del supervisor escolar en cinco dimensiones dentro de las que se establecen los parámetros y los indicadores pertenecientes a cada una, estas dimensiones parten desde reconocimiento de las características de la función, las implicaciones, la responsabilidad ética y legal, hasta la práctica y las acciones a realizar considerando el contexto, todo dentro de un marco de equidad y sin perder el punto focal de la educación, el desarrollo educativo de los alumnos.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1921, ya se consideraba la figura del inspector o el supervisor escolar, no se contaba con una normatividad que definiera la función pero la SEP consideraba esta figura como un elemento que apoyara en las cuestiones educativas y pedagógicas a las escuelas, consideraba la asesoría, la atención a necesidades educativas, el control administrativo, acciones de gestión y seguimiento a procesos educativos, entre otros.

Observando la visión que la SEP tenía en sus inicios en relación al supervisor escolar y contrastando con el panorama actual en el que se asigna al supervisor escolar un rol de garante tanto de la calidad como la equidad educativa se puede observar que a casi cien años de distancia la función no ha cambiado del todo, lo que sí ha propiciado cambios en materia de gestión institucional ha sido la normatividad, la regulación de la función, el establecimiento de criterios, de indicadores y de estrategias que buscan en un inicio clarificar la función y en seguida el concretar la práctica de la función con la intención de que el supervisor sea ese respaldo y soporte educativo que se requiere.

En el año 2012 se inicia en México la Reforma Educativa, generando opiniones a favor otras en contra en torno al impacto que tendría una reforma de este tipo en el sistema educativo, uno de los aspectos clave de esta reforma era la formalidad que le daba a la Autonomía de Gestión Escolar, a través de la publicación en el Diario Oficial de la Federación del acuerdo número 717 “Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar” en el cual se propone posicionar a la escuela como el centro de todas las iniciativas educativas, pero partiendo de las necesidades de la misma escuela, se propone que sea la escuela, el colectivo docente y la comunidad escolar quienes analicen y establezcan sus prioridades educativas y que a su vez puedan establecer las estrategias y mecanismos más pertinentes de acuerdo a un análisis colegiado y sustentado, de igual manera se busca que los centros escolares habiliten más opciones de gestión de apoyos, materiales y recursos, considerar además la evaluación como un referente para la mejora, hasta cierto punto plantear la Autonomía de Gestión Escolar se considera como el primer escalón para ir buscando la autonomía escolar.

Previo a la publicación del acuerdo 717, en el país se había dado inicio al desarrollo de la Autonomía de Gestión Escolar a través de dos programas federales, uno denominado Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) el cual consistía en otorgar una pequeña cantidad de recursos financieros a escuelas de educación básica en su mayoría escuelas multigrado, este recurso las escuelas lo podían utilizar para adquisición de materiales que fortalecieran su labor educativa, este programa contaba con un número limitado de centros de trabajo beneficiados. La otra iniciativa fue el Programa Escuelas de Calidad (PEC), este programa mantuvo una vigencia de 15 años, siendo el programa educativo con mayor duración en el sector educativo y por lo tanto el programa que tuvo mayor cobertura e impacto en los centros educativos, la propuesta del programa era en un inicio que la comunidad escolar formara el Consejo Técnico Escolar (CTE), que diseñaran una plan estratégico de transformación escolar (PETE) con una visión a largo plazo en la que consideraran las necesidades prioritarias que la escuela tenía que cubrir para cumplir con su misión, el programa respaldaba esta planeación con recurso económico suficiente

para que la escuela fuera cubriendo sus necesidades y a su vez ir logrando un impacto favorable en los resultados académicos de los alumnos.

Una de las líneas de intervención del PEC era fortalecer el liderazgo directivo, tanto de supervisores como de directores, buscar una integración formal de redes de aprendizaje escolares en las que se pudieran compartir experiencias exitosas, estilos y formas de trabajo, que se pudieran plantear problemáticas educativas y generar o proponer acciones para solventarlas, así mismo que el supervisor pudiera dar seguimiento y vigilancia a los procesos de gestión educativa estratégica de cada escuela tanto en el aspecto financiero como en el aspecto académico, en esta misma línea los quipos de supervisión que en ese entonces eran más amplios, tenían la responsabilidad de capacitar, asesorar y acompañar a sus colectivos docentes en el tránsito de su plan estratégico de transformación escolar, con el sentido de darle más formalidad a las responsabilidades de cada involucrado, surgieron en el año 2010 los Estándares de Gestión para la Educación Básica, en el cual quedan plasmados veinte estándares, cada uno con sus respectivos criterios operativos los cuales puntualizaban las acciones a realizar y el responsable directo de su ejecución.

A nivel nacional se observaba poco involucramiento de los supervisores escolares en los centros de trabajo adscritos a su zona, los directores escolares señalaban la necesidad de asesoría, de acompañamiento pero enfocado a la educativo y pedagógico y no solo con el sentido de fiscalización o de cumplimiento administrativo, al proponer el PEC los Estándares de Gestión y al ser un programa federal con aportación del Banco Mundial, se vuelve un programa con un gran número de auditorías mismas que hasta cierto punto fueron incentivando una mayor participación y cumplimiento de las comunidades escolares en el desarrollo de sus procesos de mejora, en este aspecto también se fortalecía la participación y respaldo del supervisor en las acciones escolares, cabe señalar que no sucedía lo mismo en los centros escolares que no participaban en el programa, el sector educativo se veía diferenciado con dos líneas de trabajo, por un lado las escuelas y

supervisiones que trabajaban en la línea de lo cotidiano y su operación regular y por el otro las escuelas y supervisiones que buscaban la mejora educativa a través de procesos de gestión que implicaban mayores esfuerzos, retos y desafíos.

La reforma educativa busca alinear estas líneas de trabajo y marca una pauta a través del establecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar como punto de partida de la educación básica, de igual manera establece el Sistema Básico de Mejora (SBM) y unifica un sistema de gestión denominado Ruta de Mejora Escolar (RME) y poco a poco va incorporando elementos y herramientas como los Ámbitos de Gestión Escolar, herramientas para la observación de clase, instrumentos para la toma de lectura y escritura y el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), todos estos componentes se retoman, se reorganizan y se incluyen como parte de la estructura del Nuevo Modelo Educativo.

En el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica” señala cinco dimensiones en las que se desglosa una serie de indicadores y funciones que tiene que desempeñar un supervisor escolar, con esto se pretende clarificar y delimitar funciones y responsabilidades.

La primera dimensión señala que “Un supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos, y las prácticas que propician el aprendizaje”, es decir, como punto de partida el supervisor escolar debe estar en plena conciencia de la función y responsabilidad que obra bajo su cargo, la mejora educativa y la atención a las prioridades educativas de las escuelas pertenecientes a su zona escolar, el supervisor debe dominar planes, programas, contenidos educativos, así como la normatividad y los acuerdos vigentes, estar atento a las actualizaciones y a las iniciativas educativas que poco a poco van surgiendo, también debe conocer a fondo las problemáticas a las que se enfrenta cada una de sus escuelas, así como los elementos y fortalezas que tiene para abatir cada una de ellas, debe ser capaz de reconocer prácticas educativas favorables y detectar aquellas que afecten o que

no propicien el logro de los objetivos educativos, debe ser capaz de orientar y propiciar que dentro de su zona escolar se genere un clima incluyente y equitativo en todos los sentidos, en concreto, el supervisor debe adquirir un liderazgo visionario, en el que logre involucrar a toda su comunidad educativa enfocados en el logro de objetivos y metas planteados.

La segunda dimensión establece a “ Un supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo del personal docente, directivo y de asesoría técnico pedagógica, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos”, es decir retoma las funciones de la primera dimensión y añade que tanto el supervisor como el equipo de supervisión tengan dominio pleno de las líneas de intervención en relación a la autonomía de gestión escolar, que puedan ser capaces de asesorar, orientar e intervenir en las escuelas de acuerdo a las necesidades que presenten en este marco de acción, que puedan orientar en el desarrollo de una Ruta de Mejora Escolar estratégica, que los centros escolar puedan reflexionar acerca de sus necesidades centrales y prioridades educativas, que definan y delimiten las estrategias o acciones que pueden aplicar en busca de la mejora, en concreto se refiere a que el supervisor conozca lineamientos y mecanismos para el desarrollo de la autonomía de gestión escolar pero que sea capaz de asesorar, guiar y orientar a sus centros escolares en el desarrollo de la misma.

La tercer dimensión indica que “Un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar”, es decir, el supervisor debe ser un agente que se muestre atento a los cambios y que sea capaz de atenderlos, se busca que el supervisor sea participe de una actualización permanente, que reconozca los tiempos y las exigencias que tiene el sistema educativo actual así como las que actualmente tienen las generaciones de alumnos, para ello debe

buscar y conocer estrategias pedagógicas, tecnológicas y de comunicación que sean útiles y que sirvan como propuesta a utilizar también por los centros escolares con el sentido de que la supervisión se mantenga vigente y con un enfoque innovador.

La cuarta dimensión gira en torno a “Un supervisor que conoce, asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad”, tiene el sentido de que el supervisor conozca los principios, legales, éticos y los principios filosóficos inherentes a la función, de igual forma, reconocer los fines que tiene la educación pública mexicana , además de tener presente lo referente prevenir y mantener la seguridad de alumnos y comunidad educativa así como la integridad de los mismos.

La quinta dimensión del documento precisa “Un supervisor que reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad”, promueve que el supervisor sea el factor que propicie la comunicación e integración de las comunidades educativas, buscando e incentivando la participación de los padres de familia, pero también de la comunidad en general así como de organismos e instituciones que sean funcionales y de apoyo a las acciones educativas, en esta dimensión es importante reconocer y considerar la cultura y el contexto en el que se presta el servicio educativo.

De acuerdo a los indicadores de las dimensiones presentadas es indispensable realizar un comparativo con la práctica actual en las zonas escolares, poder identificar y reflexionar acerca del cumplimiento u omisión de los mismos para tener un panorama vigente de la función supervisora en el marco del servicio profesional docente y la reforma educativa. Es necesario identificar las acciones y estrategias que se han promovido a nivel nacional, pero también la forma en la que se han

aterrizado a las entidades federativas y conocer el trabajo y el desempeño de los supervisores en función de estas acciones en el marco de las mismas, ver y reconocer como han sido atendidas y como se han ido incorporando en las actividades cotidianas de las supervisiones escolares.

¡EL 8 NO TRAJÓ LAS PALOMITAS!
APORTES DEL PARADIGMA HUMANISTA A LA
DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN Y A LA TECNOLOGÍA
EDUCATIVA

AUTOR:
JORGE ABRAHAM MEJÍA REYNA

1 "presente", 2 "presente".... 7 "presente", 8 "no ha llegado".... la maestra daba inicio a su clase con el "pase de lista", y una vez que llegó al 45 dio la siguiente instrucción. "formen 5 equipos de 9 integrantes", "del 1 al 9 equipo 1, del 10 al 18 equipo 2..." "maestra, maestra pero el 8 no ha llegado", "no importa cuando llegue se integra, por lo pronto los demás hagan la parte que le toca al 8, para eso son equipo".... "Cada equipo -continuó la maestra- después de ver la película deberá realizar una investigación y una maqueta sobre el tema...." "Ya llegó el 8 maestra -exclamo el 7- y no trajo las palomitas para la película..."

En muchas ocasiones, como docentes, hemos deshumanizado nuestra labor, y muestra sencilla y cotidiana de ello es que nos dirigimos a nuestros alumnos a través de números y en el mejor de los casos les hablamos por su "apodo", tal vez esto suene "cursi", pero en lo personal sostengo que cuando se pierde esa sensibilidad de tratar a los alumnos como lo que son: personas, todo nuestro trabajo pierde su sentido real, ya que lo estaremos haciendo por "cumplir" con un programa o en el peor de los casos por dejar que el tiempo pase sin trascender. Imagínate que un día vayas por la calle y te encuentres a un profesor de hace 10 ó 15 años y se acerque a ti y te salude: "¿eras el 27 ó el 28? ¿qué triste no?

Otras ocasiones pecamos de "modernos", de "didácticos", de "revolucionarios", de "dinámicos" ya que los medios de comunicación y las herramientas que aporta la tecnología educativa las convertimos en fines y no en medios de los procesos de aprendizaje y enseñanza, así el profesor que pasa más películas es el mejor, el que reparte todo el programa en exposiciones por equipos es el más trabajador, el que se pasa aplicando técnicas y dinámicas grupales es el más ameno, pero ¿se interesará por sus alumnos?, ¿estará desarrollando personalidades?, ¿estará generando un proceso educativo integral?, son cuestiones que se quedan para su reflexión. En ocasiones las palomitas eran lo más importante ¿o no?

Pero a todo esto, ¿qué es el humanismo? Es un modelo que avala un problema central: "el análisis y estudio de los procesos integrales de la persona, el cual gira en torno a la autorrealización, la autoconciencia y a la responsabilidad de las acciones volitivas"¹ El interés educativo del Humanismo radica en una educación integral que garantice el desarrollo de la persona haciendo uso del autoaprendizaje y la creatividad.

El docente, en su calidad humanista, debiera estar en constante preocupación por el ser humano, en este sentido las consideraciones antropológicas adquieren un importancia relevante, tanto en la formación como en el quehacer científico y profesional del docente. Esto ha sido una constante en la historia de la educación, los grandes educadores de ayer, fueron a su vez, grandes humanistas. Hay pocas actividades como la educación, que contribuyen tanto a la mejora personal y social que reclama una formación cien por ciento humanista, al respecto señala Carlos Cachán: "La educación humanista coloca en el centro de su interés el problema del hombre, y lo intenta comprender situándose en los orígenes del pensamiento europeo del hombre. No sólo nos muestra un camino que otros han seguido, sino que nos enseña a andar. Los estudios clásicos dotan al espíritu de un saber vital, de los factores decisivos de nuestra cultura, y hacen al hombre interiormente libre y capaz de enfrentarse con la complicada vida actual; nos ayudan a formarnos espiritualmente, esto es, en nuestra inteligencia, nuestra voluntad y nuestras fuerzas morales". Hay una vieja frase que dice "La mejor educación se da con el ejemplo". ¿Cuántos "educadores" realmente nos respetamos como personas? ¿cuántos realmente somos congruentes con los decimos y hacemos?

Debemos de tener cuidado con el otro extremo, cuando se confunde al Humanismo como un mero culto al hombre, ya que el humanismo verdadero reconoce la dignidad trascendente de la persona. La verdad sobre el hombre constituye el sello inequívoco de todo humanismo; y estar en la verdad, es estar en la adecuación con la realidad, y la verdad es que el hombre no es la última respuesta a la realidad: "El

humanismo absoluto lleva en sí mismo su destrucción, porque no puede apelar a un fundamento trascendente"2.

Para Bruce Joyce y Marsha Weil los modelos humanistas están orientados al desarrollo del yo individual, y subrayan el proceso por el que los individuos construyen y organizan su realidad única. Con frecuencia insisten en los procesos de la vida afectiva; parten de la creencia que ayudando a los sujetos a desarrollar relaciones productivas con su medio y al considerarse personas capaces, se producirán relaciones interpersonales más ricas y consecuentemente se tendrá una mayor productividad en el aprendizaje.

Algunos de los modelos humanistas son. Enseñanza no directiva, de Carl Rogers y Virginia Satir, cuyo propósito es el desarrollo de la personalidad en términos de autoconciencia, comprensión, autonomía y autovaloración; el Sinéctico de William Gordon, que se enfoca al desarrollo personal de la creatividad y la solución creativa de problemas; Sistema conceptual de David Hunt, dirigido a fomentar la flexibilidad y aptitud personal, entre otros.

¿Y la Tecnología Educativa y Comunicación? Como recordaremos, a la tecnología educativa se le asocia con el conductismo y tuvo su aceptación en la década de los 60 y 70 pero a partir de ahí se le criticó acusándola de reduccionista al uso de medios audiovisuales, impositora de una visión empresarial en las escuelas, secciona al ser humano en tres troncos: afectivo, psicomotor y cognoscitivo, es mecanicista, instrumentalista, eficientista, no considera el proceso de reflexión, el yo interno del alumno, el contexto histórico-político del proceso enseñanza-aprendizaje, en fin, era el "Apocalipsis", sin embargo ¿cómo se fusiona con el humanismo?

Tenemos que reconocer que el uso de la técnica está inmersa en todas las actividades del ser humano, la técnica es parte de nuestra vida cotidiana. "El radio, la televisión, la videocasetera, el pizarrón electrónico, la computadora y todos los

medios técnicos generados por el ser humano, pueden aplicarse a una finalidad educativa. En este caso hay que estudiar el uso de la técnica para optimizar el aprendizaje de los alumnos o usuarios"3. Así, la técnica la estudian y mejoran los ingenieros, pero el uso de los contenidos educativos y la finalidad educativa es campo propio de los educadores.

La tecnología educativa va más allá de la simple aplicación del saber pues incluye no sólo el hacer práctico sino también la reflexión teórica de ese hacer. Según Sarramona para operar eficientemente debe contemplar las siguientes características:

- a) Racionalidad. Las decisiones de actuación han de tener justificación con argumentos objetivos y verificables.
- b) Sistema. Los elementos que la conformen están interrelacionados de tal forma que los cambios que sufra un aspecto afectarán a los restantes.
- c) Planificación. Permite ordenar y aprovechar tiempos y recursos.
- d) Claridad en Metas. Los propósitos deben de estar claros para poder controlar el proceso y lograr eficacia en los resultados.
- e) Control. Saber en qué momento se tienen que corregir desviaciones.
- f) Eficacia. La justificación última de la tecnología radica en que tiene mayores posibilidades de resolver los problemas sobre los que actúa que otras alternativas de acción.
- g) Optimización. Incluye la eficiencia y la progresión dinámica hacia las metas propuestas

De esta forma, la Tecnología Educativa y la Comunicación, al responder a un proceso sistemático y con intenciones educativas precisas se convierte en un elemento de suma importancia para el humanismo, ya que el hombre del siglo XXI está inmerso en un mundo de nuevas tecnologías de información y comunicación.

La revolución científico-técnica y el desarrollo social de la humanidad ya no se satisfacen ni requieren de individuos simplemente útiles, industriosos, diestros, o bien entrenados, para desempeñarse hábilmente en un oficio. Lo que se requiere también de los jóvenes es que se conviertan en hombres abiertos a nuevas formas de vivir, de pensar y de hacer las cosas, capaces de entender otros mundos culturales, otras formas de organizarse, otros puntos de vista y otras perspectivas, sin perder de vista su propia ubicación aquí y ahora... Para que la educación sea tal, necesita ser mediadora entre las demandas científico-culturales de una sociedad y el derecho del educando a ser una persona con sus intereses, sus proyectos, su propia lógica de adquisición de aprendizajes, su propio contexto cultural que merece respeto⁴.

A manera de conclusión, el hombre actual, nace, se desarrolla, se reproduce y muere acompañado de tecnología; las nuevas formas de comunicación tecnológica se constituyen en un elemento "natural" y necesario en nuestros días, por lo que tenemos la obligación, quienes nos dedicamos a la educación, de lograr convivir al ser humano con la tecnología sin que la segunda se convierta en el fin sino en el medio de desarrollo.

El Trabajar con tecnología puede ocasionar una "miopía pedagógica" podemos perder de vista el sujeto de la educación, al ser humano, al hombre y la mujer y convertirlos ya no en el 1, 2 ...⁴⁵, sino ahora en elementos virtuales deshumanizados.

Los modelos humanistas están basados en las Teorías de la Personalidad y el Desarrollo Humano. Las premisas generales en que se basan son: adaptar la enseñanza a las características del individuo para potenciar su flexibilidad personal y su capacidad de relacionarse productivamente con los demás; los psicólogos, educadores y terapeutas que han desarrollado estos modelos insisten en que la función principal de la educación consiste en ayudar a los sujetos a buscar nuevas soluciones a sus problemas; se basan en la enseñanza no directiva que pretende

dar al sujeto la posibilidad de controlar la selección de sus actividades y de configurar ambientes capaces de incrementar la capacidad de autodesarrollo.

Humanismo y Tecnología educativa se constituyen en un binomio trascendental en el ámbito educativo, tenemos que hacer convivir el desarrollo personal y valorar con la alfabetización tecnológica.

NOTAS:

1 " Espinoza Jiménez, Margarita. La ciencia y el arte pedagógico ante la calidad educativa y la etapa posmoderna. Reflexiones sobre la educación contemporánea. p.59

2 García Hoz, Víctor. Principios de Pedagogía Sistemática. p. 186

3 Moreno Valle, Lucina y otros. Tecnología educativa y Constructivismo. Reflexiones sobre el constructivismo. p.137

4 Flores Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del conocimiento. p.277

REFERENCIAS

- Flores Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mc. Graw Hill. 1ª. Edic. Santa Fé, Colombia. 1994. pp.311
- Joyce, Bruce y Weil, Marsha. Modelos de Enseñanza. Ediciones Anaya. Madrid, España. 1985. pp.503
- Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía. Reflexiones sobre el Constructivismo. Colección Pedagógica 2. 1ª. Edic. México. 1998. pp.152
- Universidad Nacional Autónoma de México. Perfiles Educativos. No. 49-50. Julio-Diciembre 1990. México.
- García Hoz, Víctor. Principios de Pedagogía Sistemática. Edit. Rialp. 11ª. Edic. Madrid, España. 1987. pp.694
- Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía. Reflexiones sobre la educación contemporánea. Colección Pedagógica. México. 1997 pp.133
- Cachán, Carlos. La necesidad radical de la formación humanística. ACEPRENSA. Boletín No. 41. 24 de noviembre. 1993
- Serramona, Jaime. Tecnología educativa. CEAC. 1ª. Edic. España. 1990. pp. 118