

**Investigación para la docencia y su importancia  
para el logro de la calidad académica  
institucional**

***Proceedings T-V***

**Zea- Verdin, Aldo**

**Pastrana- Martínez, Alejandra**

***Coordinadores***

# **La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento**

---

Volumen V

---

Para futuros volúmenes:  
<http://www.ecorfan.org/proceedings/>

## **ECORFAN La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento**

---

El Proceedings ofrecerá los volúmenes de contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyan a la actividad de difusión científica de la Universidad Autónoma de Nayarit para su área de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento. Además de tener una evaluación total, en las manos de los directores de la Universidad Autónoma de Nayarit se colabora con calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada a estándares internacionales (RENIECYT-LATINDEX-DIALNET-ResearchGate-DULCINEA-CLASE-Sudoc-HISPANA-SHERPA-UNIVERSIA-REBID eREVISTAS-ScholarGoogle-DOI-Mendeley), el Proceedings propone así a la comunidad académica , los informes recientes sobre los nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento.

**Peña - González, Jorge Ignacio • Zea- Verdin, Aldo • Pastrana- Martínez,  
Alejandra**

Editores

La función de la Universidad ante los  
retos de la Sociedad del Conocimiento  
*Proceedings T-V*

Universidad Autónoma de Nayarit - México. Septiembre, 2015.

# ECORFAN®

*Editores*

Peña - González, Jorge Ignacio.MsC  
*Director de la Colección*

Zea- Verdin, Aldo  
Pastrana- Martínez, Alejandra  
*Coordinadores del Volumen*



® Universidad Autónoma de Nayarit  
Ciudad de la Cultura Amado Nervo .Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior- Dirección General de Educación Superior Universitaria" No. Proyecto: 2014-01, 18-001-216

ISBN-CL:978-607-8324-57-3  
ISBN-V: 978-607-8324-07-1  
Sello Editorial ECORFAN: 607-8324  
Número de Control PCDU: 2015-01  
Clasificación PCDU (2015): 250915-101

## ©ECORFAN-México, S.C.

Ninguna parte de este escrito amparado por la Ley Federal de Derechos de Autor ,podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en cualquier forma o medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: Citas en artículos y comentarios bibliográficos ,de compilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos. Para los efectos de los artículos 13, 162,163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169,209 fracción III y demás relativos de la Ley Federal de Derechos de Autor. Violaciones: Ser obligado al procesamiento bajo ley de copyright mexicana. El uso de nombres descriptivos generales, de nombres registrados, de marcas registradas, en esta publicación no implican, uniformemente en ausencia de una declaración específica, que tales nombres son exentos del protector relevante en leyes y regulaciones de México y por lo tanto libre para el uso general de la comunidad científica internacional. PCDU es parte de los medios de ECORFAN-México, S.C , E:94-443.F:008-(www.ecorfan.org)

## **Prefacio**

La Universidad Autónoma de Nayarit como Institución de Educación Superior de tipo pública, se encuentra obligada a generar procesos de conservación, transferencia y divulgación del conocimiento, esto como parte de las actividades sustantivas de las y los académicos universitarios.

En el marco del Programa de Producción y Divulgación Académica Universitaria, nuestra institución ha realizado una serie de esfuerzos para fomentar la sistematización de las producciones académicas y lograr que se conviertan en materiales de consulta para diversos actores tanto al interior como al exterior de la institución. Es preciso agradecer el apoyo de la Subsecretaria de Educación Superior, en específico de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) a través del Programa de Apoyo a la Educación Superior 2014 para la publicación de estos materiales.

La colección -La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento- se presenta como un esfuerzo colectivo de actores pertenecientes tanto a la UAN como a otras Instituciones de Educación Superior; esta se encuentra compuesta por seis volúmenes:

- Volumen I: Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y la evaluación docente.
- Volumen II: La formación integral de estudiantes, retos y propuestas.
- Volumen III: Impacto de los programas de tutorías en el desempeño académico de los estudiantes.
- Volumen IV: Estrategias exitosas para el logro de la calidad académica institucional.
- Volumen V: Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional.

- Volumen VI: La intervención social universitaria.

Las obras reúnen un conjunto de trabajos de análisis, ensayos, resultados de investigación en torno a la función de la docencia en la Universidad y los retos que ésta enfrenta ante la Sociedad del Conocimiento, se agradece la participación de todas y todos en la construcción de esta primera edición , por lo que cada colaborador se hace responsable de su obra independiente.

*Peña - González, Jorge Ignacio.MsC  
Director de la Colección*

# Introducción

Los trabajos contenidos en el presente volumen integran una amplia serie de estudios relacionados con necesidad, implicaciones e impactos que tiene la investigación para la docencia, estos estudios muestran una serie de descubrimientos y caracterizaciones entorno al desarrollo vertiginoso que se ha presentado en los últimos años y que de alguna manera han modificado los planteamientos epistemológicos de la educación.

En estas circunstancias la Universidad debe fungir como dispositivo indispensable donde el colegiado docente desarrolle, confronte y postule nuevos descubrimientos o planteamientos respecto a lo que implica su práctica; de igual manera, la Universidad debe convertirse en el espacio propicio donde los docentes se desarrollen profesionalmente en el campo de la investigación, a fin de hacer loable y trascendental el propósito de su práctica formativa. Las Instituciones de Educación Superior (IES) buscan ser de calidad, en el entendido de adaptarse de forma inteligente a su ambiente cambiante, y reflexionar de manera continua por medio de sus investigadores sobre la calidad del servicio educativo que brinda a la sociedad. De esta manera la investigación de la docencia es una actividad permanente de análisis sobre el quehacer de las universidades, y constituye el principal insumo para fortalecer los procesos educativos.

Por estas razones, resulta importante mantener este eje como elemento esencial en toda aquella institución académica que asuma el compromiso de ofrecer una educación de calidad a la sociedad. Con esto se muestra que la educación académica institucional se interesa por la cualidad docente desde una perspectiva de calidad, que significa repensar los procesos de su formación continua y permanente, poniendo el acento en la investigación desde su práctica transformadora. Como también por la profesionalización de los mismos, al incentivar el estudio con elementos críticos e innovadores para detectar problemas en la sociedad, para reflexionar sobre ellos y sobre esa base proponer acciones de solución, todo esto ante el viraje que han sufrido en las últimas décadas las relaciones entre universidad, sociedad y conocimiento.



La presente obra está integrada por diferentes voces cada una de las cuales fue desarrollada por académicos especialistas en la materia, quienes exponen el sus discusiones y debates teóricos que han generado, así como las nuevas líneas de investigación que es posible derivar en nuevas propuestas que fortalezcan el estudio de la Educación.

En el libro se presentan 15 trabajos, cada uno plantea ideas y se plantea problemas, pero sin lugar a dudas muestra resultados, avances en la consolidación de la investigación para la docencia.

*Zea- Verdin, Aldo  
Pastrana- Martínez, Alejandra  
Coordinadores del Volumen*

Este volumen V contiene 15 capítulos arbitrados que se ocupan de estos asuntos en Ciencias de la Docencia Universitaria.

*Carrillo* aborda un panorama general sobre la Universidad que da paso a la educación del futuro, realiza una reflexión en torno a la práctica de la gestión educativa. *Hernández, Valencia y Hernández* establecen seis razones para fomentar la investigación para y desde la docencia, desde esta propuesta se va orientando la importancia de la investigación de la práctica docente. *Vizcarra & Olivo* realizan un análisis la importancia de la integración de la actividad docente y la científica investigativa en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. *Viramontes & Fogarty* describen la investigación como estrategia obligada dentro del aula, desde un caso de la LGDT de la Universidad Tecnológica de Nayarit. *García, Murillo y Ladrón* muestran las posibilidades de la investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Gutiérrez & Navarro* describen la investigación-acción como una estrategia de reflexión participativa para fortalecer las academias del docente universitario en la UAN. *Puga & Saldaña* analizan cómo se fomenta el desarrollo de competencias transversales en los docentes para lograr el desarrollo de habilidades orientadas para la investigación científica.

*Zea & González* ordenan idas con una propuesta de generación conocimiento para los procesos curriculares y la formación del profesorado universitario. *Dávila & Nieto* se enfocan a la describir las competencias docentes en el Modelo Educativo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Hernández & González* realizan una propuesta de modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes de nivel superior en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Lomelí* parte de un análisis de las competencias docentes del profesorado universitario.

*Moeller & Navarro* analizan la participación del profesorado en la definición de las competencias docentes. *Malacara & Madrigal* analizan las competencias docentes en Instituciones de Educación Superior de Calidad sostenida en relación a los retos de competitividad del país. *Robles* aborda la formación integral docente, desde un ejemplo de la Unidad Académica Sur de la UAN. *Cortez & Castillo* plantean una propuesta de evaluación docente en el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la UAN.

Quisiéramos agradecer a los revisores anónimos por sus informes y muchos otros que contribuyeron enormemente para la publicación en éstos procedimientos repasando los manuscritos que fueron sometidos. Finalmente, deseamos expresar nuestra gratitud a la Universidad Autónoma de Nayarit en el proceso de preparar esta edición del volumen.

Tepic-Nayarit.  
Septiembre, 2015

*Peña - González, Jorge Ignacio.MsC*  
*Director de la Colección*  
*Díaz-Alejandro, Alfredo.MsC*  
*Coordinador del Volumen*

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
La universidad que da pasó a la Educación del Futuro: Reflexión y Práxis en la Gestión	1 – 10
Seis razones para Fomentar la Investigación para y desde la Docencia	11 – 18
La importancia de la integración de la actividad docente y la Científica Investigativa en el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento	19 – 27
La investigación como estrategia obligada dentro del aula. El caso de la LGDT de la UTN	28 – 36
La investigación posible en la Universidad Autónoma de Nayarit	37 - 42
Investigación Acción una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN	43 – 48
Fomento de competencias transversales en los docentes para el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación científica	49 – 54
Los Procesos Curriculares y la Formación del Profesorado Universitario	55 – 61
Las Competencias Docentes en el Modelo Educativo de la UASLP	62 – 70
Modelo Pedagógico de Capacitación para el desarrollo de las competencias docentes del Nivel Superior en la UAN	71 – 81
Competencias Docentes del Profesorado Universitario	82 – 91
La participación del profesorado en la definición de las competencias docentes	92 – 100
Competencias Docentes en Instituciones de Educación superior de calidad sostenida en relación a los retos de competitividad del país	101 – 108
La formación Integral docente: Docentes de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río	109 – 114
Evaluación docente en Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit	115 – 123
Apéndice A. Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit	124
Apéndice B .Consejo Editor ECORFAN	125 - 126

# **La universidad que da pasó a la Educación del Futuro: Reflexión y Práxis en la Gestión**

Antonio Carrillo

A. Carrillo  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## **Introducción**

El inicio del nuevo siglo, se viene caracterizando por un conjunto de sendas por las que la sociedad contemporánea ineludiblemente está atravesando, y que, la transforman de manera acelerada, en este contexto, exigen cambios a la vida de las instituciones sociales. Se está poniendo en práctica una etapa de grandes transformaciones y nuevos desafíos a nivel nacional e internacional, debido a que la economía está basada entre otras cosas en el conocimiento, como lo señala Martínez (2006: 19) “[...] la economía mundial ya no se sustenta sólo en la producción material, sino hoy adquiere relevancia la innovación académica y el avance tecnológico que genera la nación”, ello nos plantea nuevas estrategias de gestión en las universidades, como son: la creación de nuevas estructuras de operación alternativa, como son la reorganización y el desarrollo de la innovación en la planta docente y el fomento de la participación en redes de conocimiento en las instituciones, ya que hoy se plantea la necesidad de promover una nueva cultura académica.

Lo cual se concretiza en sus aulas, al promover la presencia de una reorientación de enfoques, conocimientos, y el fomento de estrategias que exigen la formación de nuevas competencias intelectuales y profesionales en el ámbito de la educación. Consecuentemente estamos en la presencia de generar nuevas prácticas de gestión institucional. Desde esta perspectiva, se hace necesario repensar el sentido que viene teniendo la universidad a través de sus prácticas de gestión, con miras a crearle un nuevo sentido formativo, esto no quiere decir que éstos no viene funcionando, sino que la dinámica impuesta por los organismos evaluadores nacionales e internacionales hoy demandan transformaciones vertiginosas dentro del contexto actual, por tal motivos estos cambios se deben de aprovechar para favorecer la impostergable tarea de tener una educación a nivel de nuestros tiempos. Hoy se requiere repensar el quehacer académico con que viene operando, en el ámbito de los actuales proyectos institucionales, con miras a re-significar sus prácticas formativas con una visión de futuro inmediato.

### **1 Las universidades en un contexto que incita a la reflexión**

Las universidades públicas al ser cada día más complejas por los requerimientos socio-económicos, los avances del conocimiento y los requerimientos del mercado laboral y paralelamente estar más vinculados con los organismos evaluadores ocasiona que las instituciones de educación superior estén más preocupados por tener un proyecto más integral que abarque más aspectos que vayan más allá de promover la adquisición de conocimiento o solamente promover los procesos de graduación numéricos. Hoy se hace necesario adecuar sus programas al tipo de población a la que tiene que atender, y ajustar académicamente el tipo de servicio que están ofreciendo en el contexto de estos nuevos escenarios y las necesidades sociales que implican cambios de cara al nuevo milenio. El modificar sus viejas formas de operar, desde sus aparatos burocráticos saturados de prácticas mecánicas y con frecuencia sin sentido formativo. Esto unido a procedimientos de gestión administrativa mono-céntrica y burocrática que se traducen en anarquías organizadas. Desde esta perspectiva las universidades públicas, que hoy buscan reconocimiento de los organismos evaluadores también pretenden tener una cara más académica y participativa, donde sus actores o grupos sociales académicos, jueguen un papel más importante en la vida formativa de las instituciones, esto es, producir, transmitir y recrear conocimientos en sus propios espacios locales o en la reformulación de redes a nivel nacional e internacional.

A propósito de las funciones de la educación, puede considerarse el ejemplo de la función económica.

En los últimos años, múltiples actores e instituciones han recalcado la importancia de ésta, en específico sus transformaciones por el vínculo entre la economía y el conocimiento, pero existe el peligro de que éste sea reducido a su utilidad productiva con la consiguiente desvalorización de otras de sus dimensiones, como la de ser una base de la emancipación humana o la desvalorización de otros conocimientos trascendentes para los seres humanos, como son la justificación moral de determinadas relaciones de producción y las consecuencias negativas de una economía política dominada por los intereses de las grandes corporaciones multinacionales y, en el caso de México, por monopolios públicos y privados.

Así la función económica debe atender elementos relacionados con el trabajo y la productividad y equilibrarse con la justicia y el cuidado ambiental, con la formación para el trabajo y la solidaridad social (Barba, 2010:26-27). Por tal motivo, el trabajo académico que realizan las universidades públicas vinculadas con los requerimientos que demanda las multinacionales y los organismos evaluadores, deben verse con un sentido crítico y al mismo tiempo como la oportunidad de dar cuenta de los principales retos y desafíos que enfrenta las sociedades contemporáneas, y a su vez resolver las tareas sustantivas de un proceso educativo con un sentido social y académico.

Las propuestas de evaluación desde la lógica de los organismos evaluadores a nivel nacional e internacional también hoy solicitan más elementos formativos para evaluar, lo cual significa tener propuestas pedagógicas acordes a las realidades que vive el avance del conocimiento, en el contexto de consolidar las condiciones y modalidades del trabajo intelectual y las nuevas formas de asociación académica, que asume o debe asumir los docentes en los procesos educativos, como son: la investigación, la profesionalización y la difusión de sus prácticas cotidianas en contextos reales entre otras. Hoy se debe buscar dar cuenta de la ponderación de relaciones significativas entre los procesos de transformación social y cultural de los actores educativos y las principales acciones de cambio que, a través de su historia, experimenta, pues, a pesar de que las universidades públicas hoy están obligadas a fomentar, procesos y prácticas académicas diferentes, adecuadas a nivel de nuestros tiempos, en el contexto de los planteamientos que solicitan los organismos evaluadores. Es decir hoy las universidades públicas tienen dos tareas las de cumplir con su papel histórico pero también adecuar a los requerimientos que piden éstos organismos evaluadores, siempre y cuando se asuman con un sentido crítico. De hecho resulta una doble enseñanza : 1) que la evaluación está ya reconocida como una fuerza para todas las instituciones educativas , y 2) que ya es hora que los evaluadores expongan al país entero sus conceptos, fines y tendencias, que opongan al fantasma de la evaluación un manifiesto propio de su proyecto.(Miranda, 2014:13).

### **1.1 La problemática académica concreta**

Si recuperamos el hecho que la universidad pública, están pasando por una fase coyuntural de evaluación interna y externa en el marco de sus expectativas académicas, en el ámbito de los planteamientos de valoración académica que marca la SEP, ANUIES , CONACYT, entre otros , esto está ocasionando que sus programas, se vayan caracterizando por la revaloración de sus propósitos académicos y el replanteamiento de sus soportes académicos y administrativos orientados a responder a nuevas demandas del contexto institucional social, económico, político y cultural, en el cual se encuentran insertos, “[...] la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo donde el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información” (Tünnerman, 2013:1)

En otras palabras, la propuesta de los organismos evaluadores implica un pretexto y el texto de la reestructuración de las relaciones de las universidades públicas con los criterios de formación que proponen sus actores sociales en el contexto de las prácticas de la economía y los avances de la sociedad del conocimiento y la información.

Consecuentemente se espera con ello, generar nuevas formas de trabajo académico concreto expresado en sus tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, aunado a la gestión y vinculación con las prácticas socioeducativas y de internacionalización que hoy están en boga. De acuerdo con Fierro (2013) hoy también las instituciones educativas se enfrentan a la creación de nuevas estructuras de operación y organización de las plantas académicas y del tipo de servicios que ofrecen.

Lo cual origina la presencia de una reorientación de contenidos y conocimientos, que requieren la creación de nuevas habilidades intelectuales y académicas. Con ello, se comienza a percibir en los docentes la necesidad de contar en las universidades con una fase de acuerdos mínimos que permita valorar con ellos, la calidad académica de sus productos de investigación/intervención, por semestre en el contexto de mostrar en los estudiantes y tutores la importancia de cuidar la terminación de sus trabajos en tiempo pero también cumplir con la tarea tener una mejor calidad en los mismos. Unido esto, se requiere especializarlos en un campo de conocimiento, que le permita relacionarse con diversos proyectos del mercado académico en un contexto local nacional e internacional. Otra de las características de estas nuevas prácticas formativas, se localiza en la recuperación del quehacer creativo e innovador, que vayan más allá de las imposiciones que marcan los organismos evaluadores.

La falta de estudios de fenómenos micro-sociales en educación es especialmente grave, por no decir perversa. Por su propia naturaleza, el aprendizaje es un suceso micro (y se lleva a cabo por un número limitado de individuos o materiales). Puede darse con frecuencia en las sociedades modernas a niveles macro en lugares socio-políticamente acotados y conocidos como sistemas educativos, pero éstos no son los que determinan el proceso de aprendizaje, sólo los que apoyan o regulan. No es sorprendente que en la historia de la educación la mayoría de las innovaciones hayan surgido en los espacios micro del salón de clase o en sus inmediaciones. Entre estas reconocidas innovaciones se encuentran: el aprendizaje activo de Montessori y otros innovadores, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire... (Martín 2010:50)

Actualmente la participación de sus docentes a través de Cuerpos Académicos o Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento LGAC en particular y en general en reuniones de Consejo Académico de sus representantes, han sido formas significativas de trabajo colaborativo que han apoyado la construcción de una organización autónoma a favor de la producción y aplicación de conocimiento. Esto ha posibilitado el hecho que en las últimas décadas comienza a generarse nuevos sentidos al interior de las instituciones educativas, ya que a través de la evaluación constante de sus productos académicos y la calidad de sus vínculos a nivel nacional e internacional, les ha permitido revalorar y consolidar el sentido de sus prácticas formativas. En este horizonte académico que marca las universidades a través de sus cuerpos académicos, enfrenta varios desafíos que tendrá que resolver a corto plazo a fin de no quedarse ante la zaga del conocimiento o simplemente de limitarse a la formación del recurso humano por el solo hecho de formarlos, en este sentido afirma Barba (2010:17) toda construcción de políticas públicas deben contar con un referente concreto, que contemple a la vez el desarrollo en ciencia y tecnología con el desarrollo nacional e internacional. En otras palabras, las diferentes instituciones educativas, se encuentra en la órbita de cuatro nuevas demandas en el campo de la formación de docentes:

1.- el fomento del trabajo académico de corte horizontal- interdisciplinario, que vaya más allá de sólo diálogo con otras disciplinas e instituciones académicas; 2.- el fomento de articulación con el mundo a través del fomento de redes académicas a nivel local, nacionales e internacional; 3.- una tendencia a promover propuestas curriculares más flexibles e innovadoras, capaz de afrontar los rápidos cambios sociales, y la integración hábil de los avances de las tecnologías y sistemas complejos que genera la nueva sociedad del conocimiento ; y, 4.- la creación de amplias conexiones y vinculaciones con la problemática concreta que se vive en su contexto regional y nacional, que hoy demandan prácticas de aprendizaje situado. Todo esto en el marco de enfoques académicos más relacionados con la solución creativa de problemas, de corte pedagógico que le den sentido o filosofía a su quehacer instituido.

En este contexto, los actores administrativos y los representantes de los diferentes cuerpos o líneas académicas en todas sus modalidades, así como responsables directos de la gestión y de la formación directa de los docentes que integran el proceso académico de las universidades públicas, están obligados a repensar el sentido educativo y académico que viene teniendo actualmente al interior de la universidad en general, y en particular en la región donde se encuentran circunscritos.

Estos desafíos concretos, plantean repensar su quehacer cotidiano y el contexto de la producción de conocimiento educativo, que se viene trabajando, como elementos claves para la combinación con sus tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura académica, a fin de formar en las prácticas educativas donde ejercen sus egresados el desarrollo de un alto nivel académico, con el propósito de incidir en el desarrollo económico y bienestar de la sociedad, no sólo local o regional, sino también global.

En este marco de ideas, surgen algunas pregunta básica, que deben de guiar el proceso de gestión y de formación académica concreta: ¿Cuáles son los principales retos concretos que debe enfrentar una institución en general y los cuerpos académicos o LGAC en particular, en relación a las nuevas demandas de la sociedad global y cuáles son las estrategias y respuestas estructuradas concretas que deben de tener presente sus actores educativos: docentes, alumnos y administrativos para hacerle frente a estas tareas? ¿Cómo articular los problemas concretos que viven sus cuerpos académicos con las funciones sustantivas de la universidad pública que le demandan una institución que presume con los principios de calidad que demanda una institución de prestigio, con los requerimientos sociales y los avances de la sociedad del conocimiento y de la información?

A fin de dar respuesta a este nuevo orden, la universidad a través de sus licenciaturas y posgrados ha reconocido al conocimiento como su recurso más valioso para contribuir con el contexto social e impulsar el crecimiento económico. Para la universidad pública estas nuevas circunstancias han impactado la cultura institucional generándole nuevas demandas a los actores, las prácticas académicas y sus resultados.

Hacia la construcción de un proyecto concreto de gestión:

Iniciar un proceso de documentación del cambio de la cultura académica al interior de los cuerpos académicos en particular y la universidad pública en general, en el contexto de los planteamientos de reestructuración curricular que propone los organismos evaluadores a nivel nacional e internacional. En este contexto en 2010, en el Programa de Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón y dependiente de Programa único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Creó un proyecto educativo al interior de éste, el cual estaba integrado por diez LGAC. Y juntas constituyeron una propuesta pedagógica innovadora y alternativa producto del trabajo académico de sus docentes y estudiantes de posgrado a nivel maestría y doctorado.



La iniciativa surgió como una preocupación de la gestión y un grupo de docentes, del mismo programa y por iniciativa de otros profesores e investigadores invitados de otras universidades e instituciones de educación superior, los cuales se propusieron hacer un trabajo conjunto con sus alumnos adoptaron el enfoque académico denominado Aprendizaje Basado en Problemas<sup>1</sup>. Cabe destacar que los estudiantes son becarios CONACYT y esta abocados de tiempo completo a realizar sus investigaciones. Y sus profesores se destacan por tener una formación disciplinar significativa, que se refleja en su trayectoria profesional, y experiencia en investigación. Ambos unieron esfuerzos e intereses académicos, con el fin de coadyuvar a la solución de problemas educativos relevantes que vive el sistema educativo mexicano.

## 1.2 Estrategia de innovación

La construcción del proyecto académico de carácter colectivo se situó de manera general cómo una investigación de tipo participativo, (Eisner, 1998) y (Boggino y Rosekran: 2013) que parten del supuesto de que los docentes pueden cambiar sus prácticas educativas instituidas históricamente si participan en actividades de evaluación concretas, como es la participación en las diferentes actividades de gestión académica hacia el interior de su Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento. Elementos que pueden permitir evaluar y reflexionar colectivamente en torno a la revaloración del sentido que debe de tener cada línea y sus perspectivas de trabajo académico. Asimismo los planteamientos reestructuración académica que proponen los organismos evaluadores nacionales e internacionales hacia el interior de la vida académica es otro elemento que se convierte en excelentes pretextos que pueden ayudar a realizar la tarea de transformación de la cultura académica instituida. Por ello, el soporte metodológico de la Investigación Acción, en su vertiente Aprendizaje Basado en Problemas ABP, se convierte en recurso fundamental para poner en práctica esta tarea.

---

<sup>1</sup> El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una propuesta metodológica que actualmente se trabaja mucho en instituciones de educación superior (Escribano y Del Valle: 2010). A diferencia del cómo se trabaja el planteamiento del problema en los cursos tradicionales de investigación en donde el principio y fin en la actividad está centrada en el asesor o el docente responsable de la actividad). En el ABP, el estudiante como integrante de un equipo de trabajo, y los docentes responsables de la actividad adquieren el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar diferentes estrategias para llegar al conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje. 1. Leer y analizar el problema: se busca que los estudiantes y los docentes responsables de la actividad construyan un enunciado que articule los diferentes trabajos de investigación que los estudiantes quieren indagar.

2. Realizar una lluvia de ideas: supone que los estudiantes toman conciencia de la situación a la que se enfrentan y el contexto en que piensan actuar.

3. Hacer una lista de aquello que se conoce: implica que los estudiantes recurran a los conocimientos previos sobre el problema, y al mismo tiempo destaquen a los detalles sobre el mismo que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

4. Hacer una lista con aquello que no se conoce: este paso pretende hacer consciente lo que no se sabe y que necesitarán para resolver el problema, incluso es deseable que puedan formular preguntas que orienten la resolución del problema.

5. Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema: los alumnos deben plantearse las acciones a seguir para realizar la resolución.

6. Definir el problema: se trata concretamente el problema que van a resolver y en el que se va a centrar

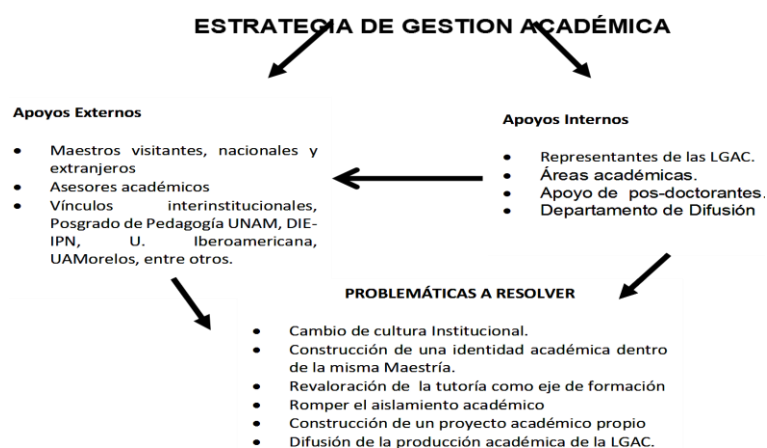
7. Obtener información: aquí se espera que los estudiantes se distribuyan en tareas concretas de búsqueda de la información

8. Presentar resultados: en este paso se espera que los estudiantes que hayan trabajado en grupo estudien y comprendan, a la vez que compartan la información obtenida en el paso 7, y por último que elaboren dicha información de manera conjunta para poder resolver la situación planteada

En otras palabras para fomentar esta tarea se requiere que los representantes de cada LGAC como responsables de la gestión, deben de tener información significativa sobre el proceso de los productos académicos que les permita reflexionar sobre los alcances y limitaciones del avances un proyecto académico de la institución en el contexto del ABP, de tal forma que éstos a su vez al interior de cada LGAC involucren a sus docentes y alumnos de manera directa en este proceso de cambio, que marcan los postulados de esta vertiente metodológica. Algunos de los rasgos fundamentales de las acciones de intervención que se proponen en este tipo de gestión, fueron los siguientes: 1).- Fomentar una forma de búsqueda autorreflexiva de sus accionar cotidiano, en, para y por la comunidad académica (en este caso vinculada con las opiniones que tiene los alumnos sobre sus prácticas formativas y el tipo de objeto de estudio que se trabaja al interior de cada LGAC). 2).- Promover que los docentes participen en la elaboración de los principios, normas y procedimientos que orienten sus prácticas, a través de lo que se ha denominado Lineamientos y Manual de Operación que permita sistematizar y consolidar los cambios de estructura que se fueron realizando con miras a favorecer el acceso a una nueva cultura académica. 3).- Generar una actitud integral de cambio en la medida que se observen y valoren otras práctica de formación a través de conferencias magistrales o foros, paneles de expertos de otros programas exitosos.

4).- Fomentar visitas guiadas de docentes y estudiantes a otras instituciones que le posibiliten consolidar o ajustar la vida académica de sus cuerpos. 5).- Promover un mayor debate académico hacia el interior de los cuerpos académicos a través del fomento de Coloquios Internos donde participen invitados externos con la finalidad que los principales involucrados como son docentes y alumnos, y quienes interactúan con ellos favorezca la transformación de sus objetos de estudio. 6) Promover el fortalecimiento de la autocrítica académica y positiva, a diferentes niveles de tal manera que permita el reconocimiento de las propias habilidades y recursos, que tiene cada LGAC; 7).- Generar compromisos académicos de manera cotidiana de las LGAC, que posibiliten valorar al proceso de colaboración y diálogo como herramientas fundamentales para un proceso de transformación; 8) Promover la identificación plena de los actores con el currículum formal como un recurso flexible, ya que éste es la herramienta normativa que permitió regular y consolidar e innovar la vida académica de una institución. La creación y consolidación de LGAC, se hizo a partir de docentes que compartían preocupaciones similares y gusto por trabajo en torno a un mismo tema. Este hecho de consensuar inquietudes, permitió ganar tiempo en la gestión de cada línea, porque favorecía la construcción de relaciones interpersonales y en consecuencia propiciaba que cada equipo quisiera reunirse con sus pares, sin embargo hoy se ve necesario que cada línea realizará la escritura de un proyecto académico que diera cuenta tanto de su constitución como el qué, cómo y que producen conocimiento hacia el interior de cada línea del programa.

**Figura 1**



### 1.3 Resultados Preliminares

El trabajo colaborativo que se generó al interior de las LGAC de las instituciones públicas, se consideró una práctica relevante y coyuntural porque rompía con la práctica instituida de tener programas individuales de maestros que tienen concepciones muy particulares de la docencia y que, con frecuencia, ven a los alumnos como un ente aislado, al margen de un proyecto académico consensuado. Ahora bien, el propósito de sistematizar la creencia académica de un grupo de maestros, por cuerpos académicos se consideró una tarea importante que se necesitaba impulsar a fin de expresar una memoria colectiva donde se mostrara un proceso de planeación curricular donde se destacara que se quiere realizar a corto y mediano plazo.

Asimismo, se fomentó la creación de Documentos fundacionales donde se exponía el sentido formativo de las LGAC, aquí los docentes al escribir, narrar y constituir sus historias académicas, mostraban sus convicciones académicas al describir su organización y proyecto académico compartido y, en consecuencia, se advertía que comenzaban a construir una nueva cultura académica.

Cabe destacar con la aprobación del programa ante organismos nacionales e internacionales se puede crear un ambiente positivo de mayor involucramiento en tareas de cambio de una nueva cultura académica instituyente ya que muchos docentes se entusiasman con esta política institucional. Entre las opiniones de sus docentes ante la pregunta qué implica para ellos la aprobación ante CONACYT, se destacaron las siguientes opiniones:

“Ahora sí contamos con un currículum de posgrado más acorde a la vida cotidiana que venimos realizando”. “Su aprobación es la concreción de una utopía y algo más”. “Es abrir caminos a las ganas de hacer un proyecto compartido”. “Aquí alumnos y maestros construimos juntos una realidad académica más comprometida”, “La aprobación de CONACYT se trata de un texto abierto de cambio hacia el futuro”. “La aprobación de CONACYT es la anticipación a una realidad que pronto vamos a vivir en todas sus dimensiones académicas, maestros y alumnos”.

En el proceso de obtención del dato empírico como fueron las experiencias de los docentes, se observó en un primer momento, un proceso de apertura creciente hacía los cambios, aunque en algunas otras, se percibió la necesidad de cerrarse a la actividad por considerar que no se tenía tiempo para enfrentar la misma dinámica. En el caso de las LGAC, que mostraron aceptación, presentaron una mayor participación, se comenzaron a involucrar en la experiencia e iniciaron con más frecuencia las participaciones, opinaron más y confrontaban sus fantasías académicas con los demás, es decir, se iniciaba una mayor participación en el sentido de cambiar las prácticas académicas. Los resultados más significativos que obtuvo la investigación fueron:

1) El proyecto académico propuesto por CONACYT trató de cambiar la cultura académica institucional de un modelo centrado en prácticas académicas idealizadas que proporciona un plan de estudios vinculado con el deber ser a otro centrado en el trabajo colegiado y, por lo tanto, en la discusión de los fines y productos de aprendizaje a promover en los alumnos; 2) La abolición parcial endógena de la formación de sus docentes al interior de las LGAC fue una tarea sustantiva del programa de gestión, se consideró importante crear un Consejo de Posgrado constituido por todos los representantes de las LGAC, coordinado por el responsable del Posgrado; Se consideró que su función principal era entusiasmar a los integrantes de cada LGAC y al mismo tiempo era el órgano que norma la vida académica del programa; 3).- Se recuperó y consolidó la propuesta de vinculación que se venía trabajando con varias universidades de Brasil y una de Inglaterra.

4) Un ideal del proyecto de gestión fue orientarlo hacia la construcción de una propuesta académica centrado en la elaboración de productos académicos por semestre, para lo cual se promovió un esquema general de evaluación centrado en productos de aprendizaje que sirviera para vigilar y consolidar un trabajo académico más riguroso hacia el interior de las LGAC ; 4) Se consideró importante que el Programa de Posgrado mantuviera vínculos directos con diferentes instituciones a nivel local, nacional e internacional, destacando los centros educativos cercanos a la institución, tendientes a aprovechar sus recursos académicos, como docentes especializados, bibliotecas, eventos académicos, entre otros.

En segundo lugar, se comenzó a observar un abandono de una concepción individualista donde el docente planeaba su propuesta educativa, aislado de un proyecto curricular compartido que se iba articulando a ciertos fines innovación educativa. Se debe subrayar que aquí se advirtió como se iba construyendo un “nosotros” queremos ofrecer a nuestros alumnos y pensamos que ellos pueden llegar a participar en diversas actividades académicas y de vinculación con otras instituciones educativas.

En tercer lugar, se observó que en la medida en que se iba avanzando en la realización de las actividades, se advertía que la realidad educativa es muy compleja y que era necesario articularse a fines educativos más compartidos y que permitieran ir consolidando el proyecto institucional. En pocas palabras los logros fueron los siguientes:

- Tener producción de conocimiento académico innovador y comprometido con realidades educativas concretas, que se podía difundir en diferentes foros.
- Posibilitar una formación centrada en el desarrollo de un campo profesional específico en un un contexto inter y multidisciplinario.
- Posibilitar que los estudiantes tuvieran competencias investigativas y de comunicación que propiciaban una mayor identidad institucional.
- Caracterizar el sentido de lo pedagógico en el programa de posgrado entorno a teóricos que le daban un sentido de unidad académica.

La consolidación de una nueva cultura académica instituyente centrada en el compromiso de sus actores, implicó pensar en la importancia de reestructurar la vida académica del posgrado desde la propuesta de CONACYT y llevarla más allá de lo solicitado, por este organismo evaluador, lo cual significó el texto y el contexto viable para construir una educación pública con un mayor compromiso social y más acorde a nuestros tiempos.

## 1.4 Referencias

Antúñez, Serafín. Gairín, Joaquín (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona: Graó.

ANUIES (2001), *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

Bazdresch Parada, Carlos y Romo Murillo, David. (2005). *El Impacto de la Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo de México*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Barba, Bonifacio (2010), “Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano,” en Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla, (Coords.) *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas*, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Siglo XXI: México.

Boggino, Norberto y Rosekrans Kristin (2013), *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.

Eisner, Elliot. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.

Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela. Coords. (2010), *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid, Narcea.

Fierro, Cecilia. (2010) "En los márgenes del sistema. Despunttes en la construcción de responsabilidad en la gestión escolar", en Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla, *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas*, Universidad Autónoma de Aguascalientes- Siglo XXI: México.

Marín, Christopher J. (2013), "Las innovaciones de la educación popular en el mundo jerárquico de las políticas públicas", en Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla, *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas*, Universidad Autónoma de Aguascalientes- Siglo XXI: México.

Martínez Vilchis, J. (2006). *Avances y desafíos de la educación superior en México*, en Milenio (Campus). No. 200. México.

Rubio Oca, Julio (2006). *La política y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE y SEP.

Stenhouse, Laurence (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tünemann Bernheim, C. & Souza Chaui, M. de (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. En: UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no.4/S. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París, diciembre 2003.

UNESCO Y IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. UNESCO. Caracas.

## **Seis razones para Fomentar la Investigación para y desde la Docencia**

Hermilio Hernández, Alicia del Carmen Valencia y Francisco Hernández

H. Hernández, A. Valencia y F. Hernández  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Breve marco referencial

El área económica administrativa en Instituciones de Educación Superior es una agrupación convencional y exclusiva del sistema nacional mexicano, generalmente conformada por carreras como Economía, Informática, Contaduría, Administración y Mercadotecnia. En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit se integra además con las carreras de Turismo y Sistemas computacionales, lo cual la hace totalmente diferente al resto de áreas similares del país. Por otra parte, según el acuerdo 279 de SEP<sup>2</sup>, los programas de licenciatura a nivel superior del área económico administrativas se clasifican<sup>3</sup> en: Prácticos, Prácticos individualizados, Científicos Prácticos y Científicos Básicos. Como se muestra en la siguiente tabla: Clasificación de programas

**Tabla 2** Clasificación de carreras profesionales. Tomado de Acuerdo 279. SEP. 2000

Prácticos	Prácticos individualizados	Científico Prácticos	Científico Básicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermería y obstetricia</li> <li>• Administración</li> <li>• Archivo y biblioteconomía</li> <li>• Arquitectura</li> <li>• Medios de comunicación</li> <li>• Trabajo social</li> <li>• Comercio internacional</li> <li>• Contaduría</li> <li>• Derecho y ciencias jurídicas</li> <li>• Finanzas y banca</li> <li>• Ing. industriales y textiles</li> <li>• Odontología</li> <li>• Optometría</li> <li>• Relacionados con el diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración pública</li> <li>• Licenciaturas en artes</li> <li>• Licenciaturas en artes visuales</li> <li>• Relacionados con las letras</li> <li>• Relacionados con la música</li> <li>• Básicos relacionados con la computación y los sistemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionados con las ciencias agropecuarias</li> <li>• Ciencias forestales</li> <li>• Relacionados con la horticultura</li> <li>• Ingeniería agroindustrial</li> <li>• Química agropecuaria</li> <li>• Relacionados con la veterinaria y zootecnia</li> <li>• Medicina</li> <li>• Nutrición</li> <li>• Química</li> <li>• Ciencias y técnicas del mar</li> <li>• Ecología y Actuaría</li> <li>• Sociología y políticas</li> <li>• Relacionados con la economía, Geografía</li> <li>• Psicología</li> <li>• Biotecnología</li> <li>• Ing. ambiental</li> <li>• Ingeniería bioquímica</li> <li>• Ing. civil y en electrónica</li> <li>• Ing. en control</li> <li>• Ing. telecomunicación</li> <li>• Ing. en telemática</li> <li>• Ing. extractivas y metalúrgicas</li> <li>• Ingenierías químicas</li> <li>• Tecnologías de los alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias biomédicas</li> <li>• Biología</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Física</li> <li>• Matemáticas</li> <li>• Relacionados con la antropología y arqueología</li> <li>• Relacionados con educación y docencia</li> <li>• Relacionados con la filosofía</li> <li>• Relacionados con la historia</li> </ul>

Licenciaturas en Administración y Contaduría se clasifican claramente dentro de los programas prácticos. Los relacionados con economía Programa Educativo (PE) de Economía se reconocen como científicos prácticos y los relacionados con sistemas computacionales (PE Sistemas Computacionales e Informática se ubican como prácticos individualizados). En el caso del PE de Mercadotecnia y Turismo, no aparecen en algún grupo, sin embargo, dadas sus características curriculares y perfiles se consideran en el primer grupo, o sea, PE prácticos.

La pregunta que surge luego de observar los diferentes mapas curriculares de estas carreras afines es si ¿es pertinente que lleven cursos que promuevan la investigación? La investigación es demasiado bondadosa. Por un lado es formativa, ya que promueve el orden de las cosas a través de lo que puede considerarse “la investigación como proceso”.

<sup>2</sup> Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

<sup>3</sup> Esta clasificación no es exhaustiva ni limitativa según la SEP.

Este proceso de investigar lleva consigo un orden estructural, pero además se requiere de disciplina, es decir, la investigación como proceso fomenta entre los estudiantes un orden, desde donde se genera la idea, y un fin en el que se concreta el producto, el cual puede ser algo teórico, empírico o tangible. Por otra parte, “la investigación como acción” es un recurso que permite dar viabilidad y validez necesaria a una idea, proyecto o plan. El hecho de que una idea se llegue a concretar o no, radica precisamente en este concepto de investigación como acción debido a que este recurso le permitirá tomar la decisión final para hacer viable o no esa idea o proyecto. No son pocos foros en los que se ha debatido sobre la necesidad de que las carreras del nivel superior deban contemplar cursos relacionados con la investigación, a qué nivel de profundidad y como deben evaluarse, que productos y proyectos se esperaría de ellos, como debe involucrarse, qué papel juega el docente frente a la investigación, que actividades debe hacer de manera complementaria a su carga horaria. También se ha debatido respecto de los PE profesionalizantes, como la mayoría del área Económico Administrativa, y los de Investigación o metodológicos. Las controversias se ubican sobre la pertinencia de que los profesionalizantes deban llevar cursos que promuevan procesos de investigación donde se involucren tanto alumnos como profesores. Estos cuestionamientos, entre algunos otros, pretenden ser analizados a la luz de las siguientes razones.

## 2 Uno

A partir de que el sistema educativo mexicano implementó los procesos de evaluación y acreditación de programas, primero a través de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y posteriormente mediante organismos tales como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.(COPAES), surgieron diversos organismos o “pares académicos” encargados de aplicar una serie de indicadores orientados hacia el cumplimiento de dos objetivos centrales: la implementación de la “mejora continua” tanto entre los programas académicos como en las instituciones educativas y, al mismo tiempo, ubicar dentro de un ranking nacional el PE evaluado que permitiese saber el nivel de calidad ofrecido por cada uno de ellos. Parte de esos indicadores tienen que ver con actividades de investigación que deben realizar las Unidades Académicas a fin de dar cumplimiento con la categoría evaluada, de tal suerte que, si no se cumple con tal o cual indicador, se determina que existe incumplimiento de recomendaciones vertidas por estos organismos evaluadores, lo que en otras palabras significa que se deberán implementar programas y acciones de investigación encaminadas a dar cabal cumplimiento, ya que de lo contrario los programas no serán promovidos de nivel.

Algunos indicadores sobre la categoría de estudiantes y planes de estudio que son sujetos de evaluación, tienen que ver con aspectos tales como: ¿Se promueve la aplicación de la metodología de la investigación?, ¿Se fomenta el pensamiento crítico?, ¿Se toman en cuenta los trabajos de investigación para la evaluación estudiantil?, ¿Existen eventos académicos – científicos de apoyo al PE?, ¿Por lo menos el 55% de estudiantes participa en eventos académicos – científicos?, ¿Existe intercambio académico/científico?, ¿Se tienen establecidos lineamientos para las actividades de investigación?, ¿Existen líneas de investigación vinculadas al PE?.

Respecto de la categoría del personal académico algunos indicadores evaluables están orientados hacia cuestiones como: ¿Se han publicado tres investigaciones nacionales en tres años?, ¿Se han publicado tres investigaciones en el extranjero durante los tres últimos años?, ¿Se han premiado tres investigaciones en el último lustro?, ¿Se han hecho aportes al avance tecnológico y mejora del entorno (patentes)?, ¿Se realizan publicaciones en revistas especializadas e indexadas?, ¿Los PTC dedican una tercera parte de su carga horaria para actividades de investigación?, entre otros.



Estos indicadores forman parte de los 170 que conforman la “tabla guía de evaluación” y que suman un total de 1000 puntos de los que, para ser considerado un PE acreditado, se deberá cubrir al menos un 70%. Pero lo más importante en este pequeño ensayo, es que los indicadores señalados en el párrafo anterior, remiten tanto a los docentes como a los estudiantes, a que realicen investigación, participen en proyectos, publiquen y generen productos que puedan ser del agrado de los organismos evaluadores. De no presentar evidencias suficientes de que el PE mantiene a docentes y estudiantes en procesos de investigación y en programas de mejora continua, ese indicador se vuelve una recomendación que deberá ser solventada en la siguiente visita de seguimiento.

## 2.1 Dos

El área de económico administrativa está conformada por siete programas de licenciatura (Contaduría, Administración, Mercadotecnia, Turismo, Economía, Informática y Sistemas computacionales), dos maestrías incorporadas al PNPC: (Desarrollo económico local y Desarrollo sustentabilidad y turismo), tres maestrías profesionalizantes (Finanzas, Impuestos y Ciencias administrativas) y diplomados eventuales que se ofrecen con fines de titulación. Esta área es la más poblada de la UAN a nivel superior con alrededor del 37% y de posgrado con poco más de una tercera parte, además contiene la mayor cantidad de perfiles PROMEP respecto de otras áreas. Estadística básica (UDI UAN2012). Los planes y programas de estudio del área tienen similitudes pero también diferencias. En un breve comparativo de las asignaturas, entre los PE del área, orientadas a promover o fomentan la investigación se observa que todas las carreras llevan Bases teóricas de la investigación científica y Estadística. Todos, excepto Mercadotecnia, Formulación y evaluación de proyectos. Investigación de operaciones aparece en cinco programas y Metodología de la investigación en los PE de la UACyA. Otras asignaturas de contenido similar tienen que ver con Investigación de mercados (Mercadotecnia), Evaluación social de proyectos y Construcción del conocimiento económico (Economía), Taller de investigación (Informática y Sistemas), Gestión del desarrollo del proyectos informáticos y Control estadístico de proceso (Informática), Proceso de investigación científica, Estudio de mercado potencial para proyectos, Investigación turística y productos de investigación (Turismo). En la siguiente tabla se presenta un comparativo de las asignaturas éntrelos PE

**Tabla 2.1**

Asignaturas	<u>Adm</u>	<u>Cont</u>	<u>Mer</u>	Eco	<u>Infor</u>	<u>Sist Comp</u>	Tur
Bases teóricas de la investigación científica	X	X	X	X	X	X	X
Estadística	X	X	X	X	X	X	X
Formulación y evaluación de proyectos	X	X		X	X	X	X
Investigación de operaciones	X		X	X	X	X	
Metodología de la investigación	X	X	X				

Fuente: Arreglo propio, tomado de <http://www.uan.edu.mx/>

## 2.2 Tres

Al momento de que un estudiante de cualquier carrera del área cursa satisfactoriamente sus cursos obligatorios y optativos, cumpliendo así como los requisitos de egreso regular, la siguiente etapa (final) es la de titulación. Algunos PE educativos del área mantienen vigentes diferentes opciones de titulación: Por promedio, alto puntaje en CENEVAL, diplomado, práctica profesional, participación en eventos como los “veranos de investigación” (programa interinstitucional para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado del pacíficoprograma Delfín), o en maratones de conocimiento, entre otros.

Con excepción de los que se titulan mediante promedio y/o examen CENEVAL, el resto de opciones requieren del conocimiento y práctica de actividades o procesos de investigación. Los que asisten a eventos del Delfín participa como adjuntos con un investigador, los que cursan diplomado también requieren elaborar y presentar un trabajo de investigación y, no se diga, los que eligen la tradicional tesis. Al respecto, llama la atención que si se pregunta a diez egresados, respecto de la opción de titulación de su preferencia, menos del 20% eligen la elaboración de tesis, es decir, los estudiantes de manera natural rehúyen al proceso metodológico y de investigación que requiere una tesis, por ello se considera, esta, una razón más para que se fomente y promueva la investigación entre los estudiantes.

### **2.3 Cuatro**

El Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente que la UAN instrumenta cada año, es otro argumento a favor de que los procesos de investigación se fortalezcan, dado que es un mecanismo de evaluación que fomenta la formación integral de los docentes a cambio de estímulos económicos. Esta estrategia de mejoramiento docente contempla rubros evaluables no solo del quehacer docente, sino también de investigación, vinculación y gestión. La carga horaria de un docente de tiempo completo se diseña tomando en cuenta cuatro funciones básicas: docencia, investigación, vinculación y tutorías. La docencia y la investigación, como funciones primordiales, deben tener una proporción cercana al 60%, por lo tanto, el docente debe planear una serie de actividades de investigación que evidencien, no solo que le dedica ese tiempo, si no que existan productos, publicaciones, ponencias, etc. En el mismo sentido que el anterior se encuentra el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP antes PROMEP), el cual es un recurso estratégico que tiene como propósito que los docentes, especialmente los de tiempo completo, se adentren a un proceso de mejora continua individual y colectiva a partir de estímulos directos e indirectos. Este programa, muy similar al anterior, fomenta un desarrollo integral entre los docentes, es decir, toma en cuenta actividades de docencia, investigación, vinculación y gestión. No obstante, los productos de investigación generados a partir de ponencias en congresos, libros, artículos, capítulos de libro o memorias, junto con la actividad docente, tienen un mayor peso específico. El distintivo y estímulo que se obtiene puede ser mediante dos vías: (1) Cuando se adquiere el denominado “perfil PRODEP”, que es un reconocimiento unipersonal que la SEP, a través de la Dirección de Educación Superior (DEGESU), hace al profesor por su labor y que además le permite gozar de una partida presupuestal para compra de equipo y material de apoyo a su disciplina. (2) Cuando el Cuerpo Académico, al que pertenece el PTC, avanza en niveles de consolidación y ello les permite competir por mejores apoyos económicos a través de la participación en proyectos. PRODEP (2014). La gran diferencia entre estos dos programas es que el PROMEP promueve la investigación a través de cuerpos colegiados (CAEF, CAEC y CAC), es decir, se privilegia la investigación que se realiza de forma colegiada que individual, pero además requiere de la generación tangible de productos o resultados de investigación. PRODEP (2014).

### **2.4 Cinco**

Desde el punto de vista de los estudiantes la investigación se convierte en un elemento fundamentalmente formativo durante su trayectoria escolar. La investigación no solo es un crisol donde se analizan casos, procesos, pruebas o ensayos para verificar resultados, sino es también un proceso ordenado de pasos que fomentan el cumplimiento de metas en ambientes éticos, responsables y disciplinados. La investigación no es un resultado, es un proceso dinámico de acciones que permiten llegar a la verdad que, desde luego, es relativa y nunca una verdad absoluta. La búsqueda de la verdad no implica la posesión de ella. Creer ser poseedora de ella se convierte en dogma. En este sentido, la acción de investigar, forma parte de la actitud que tomamos ante la vida.

Esta práctica sobre procesos de investigación, hacen del estudiante una persona activa, incluso proactiva, y no contemplativa o apática ante situaciones o acontecimientos que se les presenten. La curiosidad y la ansiedad por aprender son características entre los jóvenes estudiantes. El joven, pregunta, desafía, esquivo las normas ante la vida pero debe hacerlo también frente a la ciencia. ¿Cómo lograrlo? Siempre hay que hacerse preguntas, más que encontrar respuestas, es decir, se debe primero “saber pensar”. No es lo mismo saber pensar que saber aprender o simplemente aprender. “Atrévete a pensar”, señalaba Kant, refiriéndose a que se debe tener una actitud científica. Un verdadero científico es aquel que interroga y pregunta; su pregunta no siempre es la correcta, y las respuestas que obtiene ni son las únicas ni son definitivas. Desde el origen de la humanidad se ha investigado. El hombre es un eterno buscador y resolvidor de problemas. Todos los productos de consumo y bienes son producto de la investigación. Algunos fueron metodológicamente planeados, pero otros surgieron de la casualidad y el hallazgo. El inicio de la investigación surgió de la observación de animales y plantas que la naturaleza contenía, mientras que la verificación para aprobar o desaprobar determinados productos o procesos tuvo que haber sido mediante la prueba y el error. En un ejemplo didáctico dentro de la asignatura de metodología de la investigación les pregunto a mis alumnos como es que se logró establecer que el frijol, siendo una vaina silvestre, se convirtió en uno de los principales alimentos del hombre; y no solo eso sino que para hacerlo comestible tiene que pasar por procesos de cocción. Como se estableció la temperatura y tiempo que requería dicho cereal para convertirse en un alimento no tóxico al ser humano. Como se clasificaron las plantas entre comestibles, medicinales, alucinógenas y tóxicas. Quienes participaron estos procesos de investigación, la prueba, la verificación. Cómo se llegó a domesticar la agricultura y algunos animales. Cómo se encontró la azúcar, la sal, el limón, las especias, las plantas finas, los hongos y todo el arsenal comestible. Como se descubrieron los procesos de desinfección, cocción, deshidratación. Quién les dijo que se deberían hervir ciertos productos para hacerlos comestibles o medicinales al hombre. Quienes fomentaron el perfeccionamiento de instrumentos que acompañaron el desarrollo tecnológico histórico.

La respuesta aproximada es que tuvo que ser a través de la observación y utilizando conejillos de indias como prueba y error, ya que la humanidad supo sortear todo tipo de adversidades, es decir, no se extinguieron. Incluso todo lo que descubrieron en ese tiempo es nuestro modo de vivir actual; con cierta evolución pero, sobre todo, la alimentación, sigue dependiendo fundamentalmente de lo que en los orígenes de la humanidad se descubrió o se inventó.

Estos ejemplos imaginarios y didácticos tratados en el aula, entre otros, hacen que el estudiante cuestione también sobre todo aquello que lo rodea y se adentre en búsquedas mayores en otras temáticas de su interés. Pero entonces ¿por qué en lugar de aumentar el interés por la investigación el estudiante rehúye a ella? Desde mi experiencia como profesor e investigador, identifiqué dos supuestos que obstaculizan tal propósito. El primero tiene que ver con la forma de abordaje con que se asume el proceso enseñanza-aprendizaje sobre estos temas metodológicos y de investigación, es decir, poca preparación e interés del docente por estos temas y por tanto poco impacto entre los educandos. El segundo, tiene que ver con la perspectiva curricular como se concibe, esto es, no puede entenderse un curso de metodología de investigación teórico; es absurdo. Podría aceptarse cursos teóricos sobre filosofía de la ciencia, epistemología o sobre corrientes de pensamiento, pero no de metodología, ya que del propio concepto subyace la necesidad de práctica de métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de investigación que permitan llegar a resultados concretos.

En lo general, se trata básicamente de un asunto didáctico y falta de preparación del docente para involucrar y despertar el interés del estudiante por recurrir a procesos metodológicos y de investigación para llegar a una verdad convincente. El efecto que se genera ante el mal manejo de estas temáticas es un rechazo absoluto y apatía de los educandos.

## 2.5 Seis

Una buena parte de los egresados de carreras del área económico administrativa se proponen cursar estudios de posgrado. Los requerimientos básicos para incorporarse en estudios de maestría o doctorado radican en el conocimiento e intervención en procesos de investigación. Sin duda le resultará más fácil la adaptación en un posgrado a un estudiante que se tituló mediante tesis tradicional que el que eligió cualquier otra opción. Además un egresado de cualquiera de las carreras del área, debe contar con las capacidades suficientes para incorporarse a estudios de posgrado profesionalizantes o de investigación. Esto sucede actualmente, es decir, egresados de programas prácticos han logrado cursar programas que el PNPC ofrece. Ciertamente que son pocos los que ingresan, pero existen casos, luego entonces esta es una razón más para aumentar la exigencia para que estudiantes del área se incorporen en proyectos de investigación. Una consideración que es oportuno aclarar a este respecto es que la investigación no tiene apellidos. En los programas de investigación o metodológicos es frecuente hablar de investigación científica, mientras que, en los profesionalizantes, de investigación aplicada. Ambas son sumamente importantes. En la primera es imprescindible la aplicación del método científico para obtener resultados comprobables y verificables. En la aplicada no se habla de ello, sin embargo, se recurre al mismo procedimiento. Se dice que la investigación científica genera productos que pueden ser replicados en otras situaciones. En la aplicada el resultado que se encuentra resuelve un problema en lo particular, por ser un caso distinto del resto, por lo tanto no todos los casos pueden ser replicados.

En una retrospectiva crítica parece que la diferencia entre estas dos formas de realizar investigación se ha dogmatizado y, a la vez, ha impedido que ciertos sectores se beneficien con el avance de la ciencia y la tecnología, sea a través de la investigación científica como de la aplicada. Ambas formas de investigación utilizan procesos sistemáticos, metodologías, técnicas e instrumentos científicos que utilizan todas las disciplinas, no solo las del área. Tan falso es que se señale que la investigación aplicada carece de un marco teórico como que un trabajo meramente reflexivo no tome en cuenta parte de la realidad. Las dos vertientes implican el uso del pensamiento reflexivo, analítico, sintético, de comprensión y evaluación por lo que no hay razón suficiente ni significativa de que la investigación básica sea mejor que la aplicada o viceversa, tampoco que una sea más compleja, exigente o utilitaria. Ander-egg, E. (2013)

## 2.6 Comentarios finales

La pregunta con la que se inició esta reflexión se ajusta perfectamente al tema de la mesa. Investigación para y desde la docencia: ¿una necesidad o una estrategia didáctica? Pero incluso deben incorporarse todos los conceptos en una sola oración “la investigación, desde y para la docencia, necesita una estrategia didáctica” Una visión prospectiva de la investigación en el área económico administrativa debe contemplar la forma estratégica de incorporar una mayor cantidad de actividades escolares que involucren procesos, métodos, técnicas y herramientas de investigación. La estadística es una de las herramientas mayormente utilizadas para el análisis numérico de casos de investigación en esta área dado que las carreras tienen corte eminentemente hacia el mercado y el comercio, es decir, son escuelas de negocios y por tanto estas herramientas hacen más que evidente la obtención de resultados tangibles, verificables y convincentes.

Lo importante es tener una actitud hacia la investigación, lo demás son técnicas y herramientas comunes/frecuentes normadas para dar orden al texto como formas de citar, de publicar, de editar, de escribir, de hacer referencias, etc. Emmanuel Kant señalaba en uno de sus escritos: “es tan cómodo ser menor de edad. Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, no necesitaré del mi propio esfuerzo.

Con solo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro tomará mi puesto en tan fastidiosa tarea” y Walter Lippman decía: “donde todos piensan igual, ninguno piensa mucho”. La objetividad en ocasiones olvida que todo conocimiento es asumido desde un sujeto que tiene una estructura mental determinada por su proceso de socialización, por su cultura, por sus concepciones y valores y por su misma ciencia. Lo que sucede en la sociedad no siempre es lo que debería ser, esto es una especie de dogmatismo. Ander-egg, E. (2013) En las ciencias duras, la verificación empírica y la práctica son los únicos jueces de las cuestiones científicas, sin embargo, en ciencias sociales, existe una forma de subdesarrollo científico consistente en apelar a los argumentos de autoridad y a la interpretación de textos. Más aún en la ciencia no hay autoridad, hay desafío, y dentro de él, lo más significativo es convencer, a quien no lo está, de que fomentar y promover la investigación resultará el mejor acierto que pueden esperar todos los que deciden cursar carreras como las ofertadas por el área económico administrativa. Como se señaló, lo primero es que los estudiantes sepan pensar y, para ello, una forma de lograr que mejoren sus aprendizajes con significado lógico, psicológico y social es a partir de fomentar diversas actividades de investigación:

- Por ensayo y error: atreverse a equivocarse ante problemas sencillos.
- Por descubrimiento: actividad que mediante procesos de búsqueda van desarrollando la capacidad de explicación de fenómenos que van descubriendo.
- Mediante estrategias de innovación, creación e inventiva: el estudiante desarrolla capacidades para anticiparse a los acontecimientos a partir de fomentar la pro actividad y la prospectiva.

Cualquiera de ellos debe lograr aprendizajes significativos a partir de tres aspectos: tener significado lógico, significado psicológico y significado social.

## 2.7 Referencias

Ander-egg, E. (2013). La actitud científica como estilo de vida. UAS. México.

Diario Oficial de la Federación. DOF (10/07/2000). Primera sección, 19. SEP. México. Disponible en: [www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc\\_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf](http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf)

Estadística básica 2012. UDI. UAN. Disponible en <http://www.uan.edu.mx/>

González D, A. (2004), Investigación básica y aplicada en el campo de las ciencias económico administrativas. Disponible en <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/basica2004-1.pdf>

Instrumento armonizado para evaluación de recomendaciones a la acreditación de PE de licenciatura. (2014). CACECA. México.

Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente. (2014). UAN. Disponible en: [www.ceddi.uan.mx](http://www.ceddi.uan.mx)

Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior. PRODEP. (2014). SEP. México. Disponible en: <http://dsa.sep.gob.mx/>

## **La importancia de la integración de la actividad docente y la Científica Investigativa en el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento**

María Vizcarra & José Olivo

M. Vizcarra & J. Olivo  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

Existe una afirmación ya generalizada acerca de que el fenómeno de la globalización económica y la interdependencia mundial que existe, además de los bloques regionales ya consolidados, plantean grandes y nuevos desafíos a la educación superior. Este desafío se expresó ya en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en México donde se señala:

“la educación superior es 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 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 social, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población” (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 30). Si se realiza un análisis histórico del desarrollo de la educación superior, se aprecia su larga historia reflejada en la evolución que se ha ido produciendo en su organización, estructuración, sus concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus creencias, valores a educar, entre otros aspectos que han ido marcando su transformación de una época a otra. Al prestar atención en esta historia a lo que han sido en estos años sus funciones básicas: docencia e investigación, se evidencia que ellas se han ido incorporando paulatina y desordenadamente aunque siempre han existido de forma inseparable, y las mismas han permanecido como funciones básicas a lo largo del siglo XX. La relación docencia e investigación, se ha abordado desde planteamientos metodológicos y puntos de vista diferentes, lo que según Fuensanta (2002, p. 273) dificulta extraer una conclusión única y definitiva sobre dicha relación y los beneficios que una actividad reporta a la otra. Aunque los criterios son diferentes, sí resulta importante mencionar los aportes realizados por cada una de las investigaciones efectuadas, destacándose cuatro grupos: (citados en Fuensanta, 2002).

Investigaciones que destacan la visión personal que el profesorado tiene de esta relación, destacando la correlación entre el producto investigado y la eficacia docente (Neumann, 1976).

Investigaciones que basan la relación docencia-investigación en un principio de racionalidad y como algo básico en la institución universitaria (Barnett, 1992; Elton, 1986; Gellert, 1990; Muir, 1990; Pelikan, 1992).

Investigaciones que tratan de ver cuál es la relación entre la productividad académica (publicaciones) y la docencia (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes), (Centra, 1983; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992; Webster, 1985). Investigaciones orientadas hacia el estudio de tipo encuesta en donde la opinión de los profesores a través de cuestionarios y entrevistas es la base de las conclusiones (Brew y Boud, 1995; Hansen y Jensen, 1985; Jensen, 1986; Neumann, 1992; Rowland, 1996; Vidal y Quintanilla, 2000). Como se puede apreciar la relación entre la docencia y la investigación ha sido centro de interés tanto para los responsables de la política universitaria como para investigadores que han realizado un gran esfuerzo por establecer e investigar la naturaleza de la importancia que tiene; sin embargo, aún es común encontrar en las Instituciones de Educación Superior (IES) una división administrativa entre las labores docentes para la formación, e investigativas para la producción de conocimientos Villa (2008 citado en Rojas, 2011), situaciones que afectan la relación dialéctica que debe establecerse entre estas dos actividades.

De acuerdo a lo anterior, el presente trabajo es una investigación teórica-conceptual, con el propósito de sustentar la importancia que tiene la integración de la actividad docente y la científica investigativa como una necesidad para entender, explicar e incidir en la sociedad del conocimiento. Metodología Los métodos teóricos posibilitaron descubrir, analizar y sistematizar los resultados obtenidos, para llegar a conclusiones confiables. En tal sentido se usaron:

- El analítico-sintético para tratar el propósito de la investigación en sus múltiples relaciones y determinar las características generales distintivas del mismo.
- El inductivo-deductivo para el procesamiento de la información obtenida en la aplicación de los métodos en la interpretación de resultados para llegar a conclusiones científicas.
- Método histórico lógico para el análisis de la metodología del desarrollo histórico de la educación superior y sus funciones básicas: la docencia y la investigación y en especial, su integración en el proceso de enseñanza –aprendizaje universitario.
- Método sistémico estructural en la fundamentación de la concepción de la integración de las actividades y para la determinación de su importancia en la sociedad del conocimiento.

Fundamentos teóricos de la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior La categoría que fundamenta la presente investigación es la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior, los conceptos fundamentales son: sociedad del conocimiento, calidad educativa y el enfoque complejo de las competencias. La fundamentación se centra, en relación a la importancia de la integración de la actividad docente y la científica investigativa, en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, y en la calidad de la educación superior en México, donde el enfoque complejo de las competencias es fundamental en la formación de los sujetos y en la integración de la actividad docente y la científica investigativa.

### **3 La Educación Superior en el contexto de las transformaciones sociales actuales. Retos y perspectivas**

El desarrollo de la sociedad en la etapa actual se fundamenta cada vez con mayor fuerza en el significado que ha adquirido el conocimiento en la esfera de la economía productiva, unido al desarrollo y poder que han alcanzado las tecnologías de la información y la comunicación, por tanto el reto mayor que enfrenta la educación superior actualmente es el de transformar sus procesos de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las exigencias del mundo actual competitivo.

La realidad social que hoy se vive en nuestros países latinoamericanos, donde el conocimiento ha adquirido un nuevo valor, y se asumen novedosas formas para crearlo, comunicarlo y transferirlo; plantea a la educación superior nuevas exigencias en la preparación de los estudiantes para la competitividad y demandas del mundo laboral, buscando un equilibrio entre la información y la formación y entre la docencia y la investigación en una sociedad del conocimiento. En el caso particular de México existe conciencia de que la nueva sociedad en desarrollo está caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento perfilándose de esta manera un escenario con profundas implicaciones para el futuro de la educación, es por ello que en el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México se plantea ... “el campo tecnológico va encontrando su lugar en la educación superior mexicana, al tener una sociedad con mayor acceso a la educación será posible enfrentar los problemas propios de una sociedad inmersa en la comunidad internacional como el caso mexicano” . SEP (2003, p. 11).



De acuerdo al anterior planteamiento, es importante analizar la sociedad en desarrollo caracterizada por la información y el conocimiento y, la relación con la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior, es este precisamente el aspecto que se va a abordar en el siguiente punto.

La sociedad del conocimiento y la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior.

La sociedad del conocimiento y la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior, son realidades que se encuentran, en un proceso histórico incesante de un mundo que cambia cada vez más aceleradamente, dentro de este proceso el punto de encuentro, es la lógica de articulación dialéctica, que se sustenta, en la reflexión del pensamiento de los sujetos, sobre la construcción teórica conceptual de las situaciones concretas de la realidad de la sociedad del conocimiento, en relación a la reflexión teórica del pensamiento de los sujetos, sobre la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior. En esta articulación se visualiza la relación entre sociedad del conocimiento y la integración de la actividad docente y la científica investigativa, en la educación superior. El eje que articula la construcción teórica conceptual de la sociedad del conocimiento, es la importancia que tiene actualmente el conocimiento para el desarrollo de la sociedad, esta importancia es lo que le da el sentido a la relación sociedad del conocimiento y la integración de la actividad docente y la científica investigativa en la educación superior. La sociedad del conocimiento, se ha destacado en la última década como una prioridad, y ha sido retomada en el diálogo de la Cumbre Mundial, entre los países en desarrollo, Brasil, China, India, México, y Sudáfrica, y los países desarrollados, Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia.

La construcción teórica conceptual contiene el sentido o sentidos, con su respectivo bagaje ideológico, del o los sujetos, que la construyen. Rescatar la construcción teórica conceptual de las situaciones concretas de la realidad de la sociedad del conocimiento, es fundamental para comprender cómo se concibe la sociedad del conocimiento en el pensamiento, las percepciones y expectativas de los sujetos en relación a la integración de la actividad docente y la científica investigativa. La noción sociedad del conocimiento tiene sus orígenes en los años 60 cuando se analizaron los cambios en las sociedades industriales, surgiendo la noción de la sociedad post-industrial. Esta sociedad se caracteriza por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital, como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Krüger, 2006), lo anterior significa que el conocimiento, se convierte en el factor productivo para el desarrollo de la sociedad. En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell introdujo el concepto de sociedad de la información, considerando que el conocimiento teórico y el servicio de él, serían la estructura central en la modernidad (citado en Burch, 2005), estando de acuerdo con esta perspectiva, la sociedad es una sociedad de la información y no del conocimiento. En los años 90, el término sociedad de la información, recobra fuerza en el contexto, del desarrollo del Internet y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente en 1995, fue incluido, en la agenda de las reuniones de jefes de Estado o gobierno de las naciones más poderosas del planeta, en los foros de la Comunidad Europea y de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), por el gobierno de los Estados Unidos, por las agencias de las Naciones Unidas y por el Grupo del Banco Mundial (BM), en 1998, en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la reunión de la Cumbre Mundial del 2003 y 2005.

En este contexto es donde se desarrolla el pensamiento político e ideológico de la sociedad de la información, que va de la mano de la globalización neoliberal y en estrecha colaboración de organismos multilaterales como: la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). De acuerdo al contexto anterior, dentro de la sociedad de la información, el conocimiento está ubicado en la dimensión económica, utilizado en el pensamiento del mundo económico. En el pensamiento del mundo económico, la investigación que se realiza es la aplicada para el desarrollo tecnológico, por lo que la actividad científica investigativa está orientada a los beneficios a bajos costos y cuyos resultados se requieren a corto plazo. Por lo que el pensamiento del mundo económico es el de la burguesía industrial, en donde la actividad científica investigativa, es considerada como una actividad comercial económica y se lleva a cabo por el sujeto investigador. A finales de los años 90, surge la noción de sociedad del conocimiento y es utilizada en los medios académicos como alternativa a la sociedad de la información, desde esta perspectiva el conocimiento se ubica en la dimensión académica, moviendo las estructuras de ese mundo.

La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), dentro de sus políticas institucionales, ha usado el término sociedad del conocimiento o su variante sociedades del saber, en la búsqueda de incorporar una concepción más integral, dentro de la dimensión académica. Este es el pensamiento del mundo académico que mueve a las Instituciones de Educación Superior (IES), y está orientado a la investigación básica, libre de todo compromiso de índole comercial, la actividad científica investigativa contribuye al conocimiento, más que a los beneficios económicos, pensando en la calidad, más que los bajos costos, y es realizada por el científico profesional. Esta situación, pone en movimiento la reflexión del pensamiento del mundo en la actualidad, que conlleva a pensar hasta donde, el conocimiento, ha sido una necesidad de descubrimiento o de reproducción, situación que se manifiesta, en el problema de la integración de la actividad docente y la científica investigativa, al considerar que, la necesidad de descubrimiento, es una labor, de la actividad científica investigativa; y la reproducción, es tarea de la actividad docente, porque se ha aprendido y se han enseñado los conocimientos, que generan otros conocimientos; es decir, la ciencia, se valora como verdad absoluta, convirtiéndose en una estructura inmutable, que impide, nuevos conocimientos, esto es, una contradicción (aporía) en la modernidad, que, se pretende deshacer, para convertir a la ciencia, en nuevos campos del conocimiento.

Como contradicción aporía, es un proceso complejo, que implica, rupturas y construcciones del pensamiento, en relación a la integración de la actividad docente y la científica investigativa y a la concepción teórica de la sociedad del conocimiento. Entender y explicar la sociedad del conocimiento, como marco mundial, exige una reconstrucción del pensamiento, lo que implica aprender a pensar la sociedad en la que vivimos, para el conocimiento de ella, en la cual juega un papel primordial la integración de la actividad docente y la científica investigativa. Desde esta mirada existe una relación dialéctica entre ambas, la actividad docente se fortalece, por la actividad científica investigativa, en la búsqueda constante y permanente del conocimiento, no se concibe la actividad docente, sino se refuerza con la actividad científica investigativa y ésta a su vez, se apoya en la actividad docente, por ser el espacio, donde se analiza y se discute el conocimiento, resultado de la actividad científica investigativa, y ésta no tiene sentido sino fortalece la actividad docente, y a la vez, la integración de la actividad docente y la científica investigativa es una necesidad para entender y explicar la sociedad del conocimiento. Al considerar el proceso del pensamiento en el que se desarrolla el concepto sociedad del conocimiento, lleva a comprender la relación con el pensamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES). La relación se encuentra en los discursos y prácticas que hacen hincapié a la calidad educativa como una seducción para el cambio.

La calidad educativa es elemento fundamental para que las IES, enfrenten el desafío dentro de la sociedad del conocimiento, lo que propicia que estas, se den a la “tarea de actualizar sus contenidos, reestructurar sus programas y planes de estudio, transformar sus modelos educativos y diversificar su oferta educativa” (Quiroz, 2007, p. 94). Los procesos de cambio se dan, mediante las llamadas reformas educativas, para lograr la calidad. “La calidad educativa encierra multidimensional y relatividad. No hay un único componente de la calidad, porque el producto educativo de calidad presenta elementos diferentes y el valor asignado a cada uno de los mismos variará en función de los diferentes agentes que integran el sistema educativo de un país; de su poder, de las coaliciones y políticas” Parker, 2002; Rodríguez, 2005 (citados en Quiroz, 2007, p. 94), lo que conlleva a la pertinencia de las IES. “La pertinencia se refiere al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla” (Quiroz, 2007, p.94). La búsqueda de la pertinencia es el desafío de la educación superior, dentro de la sociedad del conocimiento. Lo que significa, “rescatar el carácter no acabado del conocimiento y el proceso de su transformación en conciencia, supone distanciarse del saber acumulado, a fin de que el sujeto pueda apropiárselo en una perspectiva de construcción de futuro” (Zemelman, 1992).

La búsqueda de nuevas aperturas y posibilidades está, en darse y darle la oportunidad a los sujetos de investigarse y de investigar los campos posibles de desarrollo de sus potencialidades, lo que implica el saber hacer para tomar decisiones ante las alternativas posibles. La actitud científica como estilo de vida (Ander, 2008), es el campo posible para la integración de la actividad docente y la científica investigativa. Por otra parte en el ámbito académico, se reflejan valores sociales y científicos de la actividad docente y la científica investigativa, en donde los docentes son los que promueven el conocimiento, y constituyen la base social de la actividad docente y los científicos, son los agentes directos de la producción del conocimiento y se constituyen históricamente como la base social de la actividad científica, repercutiendo en la integración de la actividad docente y la científica investigativa; para que ésta se lleve a cabo, es necesario fortalecer la formación del docente investigador, como líder impulsor del cambio y desarrollo, capaces de construir y cohesionar, como un respaldo importante en el desarrollo de las IES; su función principal consiste en promover la verdadera integración de la actividad docente y la científica investigativa.

Esto es posible, si se considera la actividad docente y la científica investigativa, como un proceso que va más allá de lo institucional, como un proceso interactivo, donde el docente es un investigador por excelencia. Como señala Ibarrola (1989, citado en Moreno, 2005, p. 525) “el proceso formativo más poderoso de los investigadores es el que se realiza a través del ejercicio mismo de la investigación como actividad cotidiana”, siendo la actividad cotidiana, la actividad docente. La integración de la actividad docente y la científica investigativa desde el enfoque complejo de las competencias en la educación superior. El enfoque complejo de las competencias, juega un papel primordial en la formación de los sujetos, para la integración de la actividad docente y la científica investigativa, en la educación superior. La comprensión y explicación del mundo es un proceso de construcción cognitiva del hombre, en este proceso existe un desajuste entre pensar teórico y el pensar epistémico para construir un pensamiento sobre la realidad socio histórica; ésta se quiere explicar y entender sobre la base de exigencias conceptuales teóricas (pensar teórico), que en ocasiones no tienen nada que ver con la pertinencia de la realidad social (pensar epistémico); lo que significa que se organiza el pensamiento y el conocimiento dentro de marcos no propios a la realidad que se quiere conocer. Si no se toma conciencia de este desajuste resulta que se inventan realidades (Zemelman, 2005), situación que se puede reconocer en el ámbito de la investigación, de la docencia y, de la academia en general, integrando la actividad docente y la científica investigativa. Por lo que es necesario aprender a saber pensar dialécticamente el contexto social, la herramienta fundamental es la formación del pensamiento complejo, la quintaescencia de la realidad, de Morín (1984, p. 348).

Lo anterior implica concebir el pensamiento, como un aventura que a cada momento y a cada instante, corre el riesgo de la confusión y simplificación; o sea, saber permanentemente y acordarse, de que se simplifica por razones prácticas, heurísticas, pero no para extraer la esencia de la realidad, este es el arte de navegar entre confusión y abstracción, el arte de distinguir sin aislar es la esencia del pensamiento complejo.

El pensamiento complejo de acuerdo a Morín (1984, p. 349), “no es un pensamiento sobre humano, sino simplemente un pensamiento que querría ser no mutilado ni mutilante”. O sea un pensamiento que busca la libertad, la autonomía y la independencia. Desde esta perspectiva el pensamiento complejo es una competencia para lograr la integración de la actividad docente y la científica investigativa, en la educación superior. El enfoque complejo, “se enfatiza en asumir las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, en equilibrio con el ambiente” (Tobón, 2008, p. 17). La epistemología que lo sustenta es el pensamiento complejo y la metodología se basa en el análisis de procesos y la investigación-acción. Desde esta perspectiva, la integración de la actividad docente y la científica investigativa, se convierte en una competencia desde la complejidad, que se refleja en la autonomía y la responsabilidad del sujeto en su propia formación, en donde, las características del enfoque complejo de las competencias de Tobón (2008, p. 3-4), resultan pertinentes para este propósito, por lo que es necesario tomarlas en cuenta. 1. Las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, lo que se pretende es afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación. 2. Las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, como seres humanos y, en la sociedad, en lo laboral empresarial, para mejorar y transformar la realidad. 3. las competencias se abordan en los procesos formativos, por lo que, las instituciones educativas, deben brindar un para qué, que de dirección a las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje en relación a la evaluación. Para esto se tiene que tener fines claros, socializados, compartidos y asumidos. 4. La formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes. 5. Desde el enfoque complejo la educación no se reduce a formar competencias, sino a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia, de sí, etc., con competencias. El enfoque de la complejidad como lo señala Morín (1984, p. 346), “nos invita a una nueva convivencia, a un nuevo trabajo con la contradicción, un nuevo trabajo de contradicción y antagonismo” ese trabajo es la integración de la actividad docente y la científica investigativa.

### 3.1 Conclusiones

La actividad docente y la científica investigativa, están integradas en el proceso interactivo de la enseñanza aprendizaje, en donde el papel del docente como investigador, es fundamental, ya que de él depende, su formación y la formación de seres humanos capaces de desarrollarse en y para la vida. La integración de la actividad docente y la científica investigativa, es una competencia que se desarrolla en el sujeto en su propia formación. Es necesario fortalecer la concepción de la integración de la actividad docente y la científica investigativa como un proceso dinámico complejo y dialéctico de mutua colaboración y producción cognitiva entre ambas, hacer consciente este proceso implica involucrar a los docentes en el mismo; por lo cual es imprescindible la reflexión de su actividad, donde este en posición para documentarla y realizar los ajustes de conceptos y prácticas de esta innovación, que implica el vínculo con la investigación.

### 3.2 Referencias

Ander, E. E. (2008). *La actitud científica como estilo de vida*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Bassis, H. (2003). *Maestros ¿formar o transformar?* (2ª Ed.). Barcelona, España: gedisa.

Burch, S. (2005). *Palabras en Juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información. La sociedad de la información / Sociedad del conocimiento*. Coordinado por Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta. C & F Editions. Recuperado de <http://vecam.org/article517.html>. (2 de noviembre 2014).

Fuensanta, H. P. (2002). *Docencia e Investigación en Educación Superior*. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98921/94521>. Revista de Investigación Educativa, 20, (2), Universidad de Murcia, p. 271-301. (27 de octubre 2014).

Krüger, K. (2006). *El concepto de sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. (Serie documental de Geo Crítica), XI, (683), Universidad de Barcelona. (25 de julio 2014).

Matsuura, K. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe presentado por el Director General de la UNESCO. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. (25 de Julio 2014).

Morán, O. P. (1995). *La docencia como actividad profesional. La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica*. Gernika, 2ª edición, México, p. 153-189.

Moreno, B. M. G. (2005). *Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación*. Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Moreno.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1). (3 de Julio 2014).

Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del hombre. p. 211-362.

Pacheco, M. T. (1997). *La profesión su condición social e institucional. La investigación universitaria como profesión (Valores sociales y científicos en su evaluación)*. Centro de estudios sobre la Universidad (CESU), México, p. 151-172.

Quiroz, E. (2007). *Competencias profesionales y calidad en la educación superior*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34005012.pdf>. Reencuentro, (050), Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, D. F. p. 93-99. (3 de julio 2014).

Rojas, B. H. (2011). *Docencia y formación científica universitaria*. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>. (16 de octubre de 2014).

Sancho, G. J. M. (2001). *Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos*. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn28p41.pdf>. (Septiembre 2014).

Secretaría de Educación Pública SEP, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica SESIC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. Recuperado de [http://docenciasuperior.org/Documentos/Recursos/o\\_publicaciones3.pdf](http://docenciasuperior.org/Documentos/Recursos/o_publicaciones3.pdf). (18 de Octubre 2014).

Tobón, T. S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Curso IGLU. Bogotá Instituto Cifé. ws. Guadalajara México.

Zelmeman, H. (2005). *Voluntad de conocer del sujeto y de su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos Editorial del hombre. p. 63-79.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: II Historia y necesidad de la utopía*. Recuperado de <http://www.valsalice.edu.co/articulos/Los%20horizontes%20de%20la%20razon.pdf>. Editorial Anghthropos, Barcelona. (27 de Septiembre 2014).

## **La investigación como estrategia obligada dentro del aula. El caso de la LGDT de la UTN**

Irma Viramontes & Patricia Fogarty

I. Viramontes & P. Fogarty  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

El mundo de hoy en día ha venido a sufrir un sinnúmero de cambios, mismos que obedecen a la creación y descubrimientos de nuevo conocimiento y tecnologías. Es obligado para los países la conformación de políticas públicas alineadas a lo establecido por las instituciones internacionales, que ejercen de manera “natural” una visión global de lo que cada uno debería poseer, como debería vivir y que debería preservar. Una visión con tintes de respeto a los derechos individuales, a la diversidad e identidad que cada país tiene. Pero que mide, evalúa y dictamina de manera genérica. Tal es la necesidad de seguir buscando de forma imperiosa el “desarrollo de las naciones”, que a la luz de una línea del tiempo, ha estado en función de diferentes aspectos. Por ejemplo, en la segunda guerra mundial se hablaba de una Revolución Industrial, la cual vino a generar cambios significativos (políticos, económicos y sociales) en la vida de las personas. Pues ya no se hablaba de una producción manufacturera sino fabril. La “maquina industrial” como principal aporte y la “fabrica” como la base de una nueva sociedad, obligo a la formación de capital humano en torno a una tecnología de máquinas. Con el paso de los años, el surgimiento y fusión de las telecomunicaciones y la informática, vino a reconfigurar nuevamente a la sociedad, donde los límites físicos, espaciales y temporales pierden nitidez. Es en esta época cuando surge la idea de *sociedad del conocimiento* (UNESCO, 2005), en la que el *conocimiento* funge como el principal productor de riqueza, base para el sostenimiento y crecimiento del sistema productivo. A este nuevo periodo Bell (1976) citado en Andere (2006, p. 268), lo denomina como “post-industrial”. Y establece “En este sentido amplio, si la sociedad industrial se basa en tecnología de máquinas, la sociedad posindustrial está formada por la tecnología intelectual. Y si el capital y el trabajo son los principales aspectos estructurales de la sociedad industrial, la información y el conocimiento son estos aspectos de la sociedad posindustrial”. Andere (2006, p. 268).

La siguiente tabla resume de manera general los aspectos importantes que caracterizan las etapas más importantes.

**Tabla 4** Esquema general del cambio social. Fuente: Ojo social (2014)

Esquema general del cambio social			
	Pre-industrial	Industrial	Post-industrial
<b>Ocupacional</b>	Agricultor, minero, pescador, trabajador no especializado	Trabajador semi-especializado. Ingeniero	Profesionales y técnicos científicos
<b>Tecnología</b>	Materias primas	Energía	Información
<b>Metodología</b>	El sentido común  La experiencia	Empirismo  Experimentación	Teoría abstracta: modelos, modelos reducidos, teoría de la decisión, análisis de sistemas.
<b>Principio Axial</b>	Tradicionalismo: tierra/limitada de recursos	Desarrollo económico: control estatal o privado de las decisiones de inversión.	Centralidad y codificación del conocimiento teórico.

Con el panorama anterior se quiere poner el centro de atención sobre el rol y la importancia que juega la educación y el desarrollo científico y tecnológico dentro del mismo desarrollo humano.



## **4 La educación superior y su rol en la producción del conocimiento**

Es claro que a la par de los cambios generacionales, económicos, culturales y sociales, la sociedad misma se ha ido reconfigurando. En este sentido la educación ha ido ganando terreno en su impacto hacia una “calidad” de vida, la “competitividad” y el “desarrollo” de los países (Elenga, 2012; Muñoz, s.f.). Esto se ve reflejado en la obligatoriedad de la educación, la oferta educativa y la generación de nuevas instituciones de educación superior. Mientras que en la edad pre-industrial se hablaba de una educación básica: saber leer y escribir. Sin la necesidad de una especialización. En la época industrial, hubo cabida para instituciones educativas que formaran para el trabajo, escuelas de oficios, ya que la demanda en el momento iba encaminada a un nivel semi especializado en el manejo de máquinas. Hoy en día, el valor que ha adquirido el conocimiento, obliga a los países a apostarle a la educación superior como la herramienta clave de su economía. Muchas de sus estrategias políticas van encaminadas a generar las condiciones para que la mayor cantidad de la población tenga el acceso y posibilidad de cursar una licenciatura o posgrado, esto por ejemplo en México a través de volver obligatoria la educación media superior. Entonces cambia la función social de las universidades de manera cada vez más generalizada (Owen-Smith, 2002). Han pasado de ser depositarias del conocimiento y la cultura, a ser formadoras de cuadros profesionales. De ahí, algunas se convirtieron en universidades de investigación, acumulando no sólo grandes capitales de conocimiento, sino capacidades de investigación: en la formación de infraestructura, en las condiciones institucionales y en la madurez de sus grupos de investigación (Arechavala, 1996).

Generalmente se ha conferido que la función esencial de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la docencia y la investigación, sin embargo el peso tiende a caer en la docencia. Es relevante señalar que la docencia separada de la investigación se vuelve una simple reproducción del conocimiento que se extrae de los libros que generalmente son de autores extranjeros dónde se revisan casos que poco o nada tienen que ver con la realidad de México. Y, es por esto que pareciera fuera de lugar la idea de introducir la investigación como parte de la formación del estudiante. El trabajo de los investigadores no es fácil dentro de universidades equipadas para la docencia. No obstante de todas las dificultades, la introducción a la ciencia en las universidades mexicanas ha mostrado significativamente sus bondades y beneficios. Es un fenómeno de México y de Latinoamérica que las universidades dejen de lado la investigación, desconociendo la capacidad que le otorga para generar desarrollo económico y social para la región.

### **4.1 México: Su desarrollo científico y tecnológico**

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la visión al 2025 establece que “La educación superior será la palanca impulsora de la evolución social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su crecimiento integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país”. Programa Nacional de Educación (2001-2006).

Es importante entonces, conocer el marco de referencia mexicano. Y si se habla del desarrollo de un país en función de conocimientos, avances tecnológicos, recursos humanos científicos es inherente hablar de la continuidad entre los diferentes niveles educativos, investigadores, programas, gasto, entre otros.

Estadísticas<sup>4</sup> del sistema educativo nacional (escolarizado) república mexicana.

Ciclo escolar 2012-2013

**Tabla 4.1** Estadísticas del sistema educativo nacional mexicano (SEP, 2013)

Total sistema educativo	Alumnos	Docentes	Escuelas
Educación preescolar	4,761, 466	226, 063	91, 215
Educación primaria	14,789,406	575,337	99,228
Educación secundaria	6,340,232	394,947	37,222
Educación media superior	4,443,792	288,464	15,990
Educación superior. Licenciatura	3,070,454	304,420	4,687
Educación superior. Posgrado	229,894	47,587	2,109

Fuente: elaboración propia

Investigación y desarrollo 2005-12.

**Tabla 4.2** Número de investigadores y técnicos (World Bank Group, 2014)

Investigadores de tiempo completo por cada millón de personas	Técnicos de tiempo completo por cada millón de personas
386	172

Fuente: elaboración propia

**Tabla 4.3** Programa de posgrado, (CONACYT, 2012)

Programas de posgrado		
Especialidad	existentes 2011	PNPC 2012
Maestría	1,573	171
Doctorado	4,636	764
Total	804	424
	7013	1359

Fuente: elaboración propia

**Tabla 4.4** Solicitudes de patentes presentadas World Bank Group, 2014

Solicitudes de patentes presentadas	
Residentes	No residentes
1,294	14,020

Fuente: elaboración propia

**Tabla 4.5** Gasto nacional en ciencia y tecnología (CONACYT, 2012)

Gasto nacional en ciencia y tecnología (GNCyT) (% del PIB)		
2006	2010	2011
0.78	0.79	0.77

Fuente: elaboración propia

<sup>4</sup> Los datos corresponden a los totales. Incluye al sector público y privado; federal y estatal; general, indígena y comunitario. A telesecundarias y técnicas. A profesionales técnicos y bachilleratos. A licenciaturas y normales.

**Tabla 4.6** Investigadores pertenecientes al SIN (CONACYT, 2012)

<b>Sistema nacional de investigadores (SNI)</b>		
2009	2010	2011
15,565	16,600	17,639

Fuente: elaboración propia

Los datos vistos de manera independiente no son tan impactantes y realistas como verlos comparados. Sin embargo ese no es el interés, sino el de evidenciar la realidad propia. Lo que sí es importante señalar como complemento es el concepto de analfabetismo establecido por INEA, que consiste en la persona de 15 años que no sabe leer ni escribir un recado (SEP, 2013). Esto es alarmante, pues su definición tiene un carácter propio, apegado a las necesidades. Haciendo una reflexión de lo anterior, México aún enfrenta grandes desafíos (BID, 2012): como la continuidad en la educación, que impacto en las estadísticas del recurso humano formado, los programas de posgrado, la inversión, la producción de conocimiento.

## 4.2 Las Universidades Tecnológicas

En México, las Universidades Tecnológicas fueron creadas con una triple finalidad.

- En primer lugar, se intentaba descentralizar los servicios educativos superiores y favorecer a las comunidades marginadas.
- En segundo lugar, se perseguía la ampliación y diversificación de la oferta educativa, brindando una formación acorde con la realidad socioeconómica y con las dinámicas de los diversos mercados laborales locales.
- En tercer lugar, se procuró favorecer la vinculación entre la academia y el sector productivo, dando respuesta a las exigencias de una economía emergente, ávida de recursos humanos sólidamente preparados para llevar a cabo la innovación requerida a lo largo y ancho del país.

La enseñanza impartida se orienta a ser: universal e incluyente, y su vocación eminentemente práctica, dedicada al desarrollo tecnológico de las profesiones, medios y procedimientos industriales. Para la agenda estratégica para el SUT (Subsistema de Universidades Tecnológicas) 2006-2015, con el fin de consolidar la calidad y ampliar la cobertura y rentabilidad social del subsistema, se propuso ampliar el alcance de estudios profesionales de los estudiantes de las universidades tecnológicas a partir del año 2009, Mediante una oferta que les permitiera lograr reconocimientos de estudios profesionales a lo largo de su trayectoria escolar.

Las opciones eran obtener certificación profesional opcional, al término de los primeros tres cuatrimestres; titularse como técnico superior universitario (5b) al término de seis cuatrimestres; y una vez cumplido el requisito de titularse como TSU, acceder a la continuidad de estudios en las mismas universidades tecnológicas, eligiendo entre la obtención de una ingeniería técnica al término de nueve cuatrimestres o el título de licenciatura (5a), al término de once cuatrimestres; dejando abierta la posibilidad de ofrecer estudios de posgrado en el futuro.

La fortaleza de las Universidades Tecnológicas depende en gran medida del grado y la pertinencia de la vinculación que mantienen con el sector productivo y las comunidades del entorno. Concebidas para trabajar en estrecha convergencia con la sociedad en general y con las empresas.

Es por esto, que el desarrollo de los programas educativos debe sustentarse en un fortalecimiento de las actividades de vinculación, ya que la consolidación de la prestación de servicios tecnológicos, que realicen docentes y alumnos en torno a la investigación aplicada para la innovación y el desarrollo tecnológico, deberá de incidir en la competitividad y capacidad académicas, de tal forma que las Universidades Tecnológicas participen abiertamente en las áreas de investigación aplicada, aprovechando así la infraestructura con la que cuentan. El impulso que se le ha brindado a los cuerpos académicos conformados en las diferentes universidades, debe fortalecerse para incrementar el porcentaje de docentes con grado académico en cada una de las áreas del conocimiento, debiendo tener una plantilla de personal académico conformada tanto por Técnicos Superiores Universitarios, como por licenciados y grados académicos que vayan desde la especialidad tecnológica, las maestrías en ciencias y/o profesionalizantes y hasta los doctorados en ciencias. Adicionalmente, se propondrán planes y programas de estudio flexibles en cuanto a su operación, que mantengan tanto su enfoque centrado en el aprendizaje y el estudiante, a través, de la adquisición de competencias profesionales. Asimismo se busca fortalecer la formación de profesores que habrán de atender integralmente las funciones sustantivas de *docencia, investigación y extensión*, mismas que demandarán una elevada capacidad y competitividad académicas (Secretaría de Educación Superior, 2008). Además, se impulsará la movilidad académica nacional e internacional, mediante esquemas de participación que permitan el intercambio de experiencias académicas entre estudiantes y profesores, así como la incorporación de las nuevas tendencias tecnológicas y culturales al proceso educativo.

### 4.3 Desarrollo

Es en la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Turístico, a través de la asignatura de Investigación y estadística, impartida a los alumnos de 7o. cuatrimestre se han desarrollado proyectos que tiene la intención de acercar al alumno a la investigación. A partir de la hoja de asignatura que establece 1) como objetivo de la asignatura, “el alumno desarrollará una investigación del sector turístico, basado en el análisis estadístico de la información obtenida y utilizando software especializado para la toma de decisiones de la actividad turística”. Y 2) las unidades temáticas: I. Metodología de la investigación. II. Probabilidad y estadística descriptiva. III. Software Estadístico (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS). Y IV. Pronósticos. Es que a lo largo de tres años, del 2011 al 2013, se diseñó e implemento la elaboración de una revista digital de investigación como producto final de la asignatura. Desde el primer día de clases, los alumnos, con la ventaja de haber cursado cinco cuatrimestres en los que abordaron conocimientos generales como matemáticas, estadística aplicada al turismo, metodología de la investigación, patrimonio cultural, informática, inglés, francés, entre otras. Y especializadas de acuerdo a las dos áreas de aplicación de egreso con las que se cuenta en el nivel TSU (hotelería y desarrollo de productos alternativos): auditoría nocturna, control de la calidad, capital humano, reservaciones, animación recreativa, turismo sustentable, diseño de productos alternativos, patrimonio regional, animación sociocultural, etc. De contar con la experiencia del sector laboral, al haber realizados sus estadías y prácticas profesionales durante un cuatrimestre en el sector privado. Es que se partió de una pregunta simple ¿qué te gustaría conocer del sector turístico? De la mano de los diferentes temas de la asignatura, se fue desarrollando esa idea o inquietud vaga y general que se planteó. Los alumnos, en trina, realizaron una búsqueda y lectura exhaustiva sobre el tema, definieron el problema y sus diferentes elementos, para así llegar a la elaboración y aplicación de un instrumento de recolección de datos. Posteriormente se dieron a la tarea de analizar y procesar los mismos, para finalmente emitir una conclusión y recomendación al respecto. Este proyecto fue evaluado a los largo de tres periodo. Y entregado en un CD por grupo, el cual, cada uno asigno el nombre a su propia revista.

Algunas de las que se obtuvieron son: investigación y estadística, Yeikame. Descubriendo Nayarit, Editur, Estaditur, 2rism Nayarit, Enigmas Nayaritas, Tayeyari, entre otras. Fue en este 2014 que se tuvo la oportunidad de que tres de estos productos participaran en el Concurso Nacional de Investigación Turística AMESTUR 2014, dirigido a alumnos de nivel licenciatura y TSU. El cual pretende “promover la cultura de la investigación aplicada a la solución de problemas que enfrenta el sector turístico y gastronómico a nivel regional, local y nacional, a través de las propuestas y/o trabajos de investigación que realicen los estudiantes”. Después de pasar por un proceso de evaluación exhaustivo se obtuvieron excelentes resultados se ganaron los tres primeros lugares: El primer lugar lo obtuvo el tema: La participación comunitaria. Clave para el desarrollo turístico de Nayarit. El segundo: Centros botánicos; ¿Una oportunidad para impulsar el turismo Nayarit? Y el tercero: Desarrollo de estructuras turísticas accesibles para las personas con discapacidad en Tepic, Nayarit. Los trabajos, como parte de la premiación, fueron presentados por los alumnos en el Congreso de Investigación Turística Aplicada 2014, llevado a cabo en el marco de los festejos del Día Mundial del Turismo en Guadalajara, Jalisco. En el Tercer Congreso de Animación Turística y Sociocultural celebrado en Cancún, en donde se les hizo entrega de un premio económico y un diploma. Finalmente el trabajo será publicado en un libro. Así mismo, se concursó en el 2do. Encuentro de jóvenes investigadores de Nayarit y Expo-posgrado convocado por la Universidad Autónoma de Nayarit, en el cual se obtuvo el tercer lugar del Área de Ciencias Económico Administrativas, con el tema “Los centros botánicos: un origen biocultural”.

#### 4.4 Conclusiones

Actualmente el grado de desarrollo y calidad de vida de los países está supeditada a la creación y desarrollo de nuevos conocimientos. Pues las potencias económicas ya no serán aquellas que posean más riqueza natural, sino aquellas que desarrollen la ciencia y tecnología que garantice la sustentabilidad de la población. Esto significa la función de las instituciones educativas de nivel superior, pues no sólo serán las encargadas de transmitir conocimientos, sino también de crearlo. Sin embargo, es muy importante señalar, que si bien existe una sobrevaloración a la producción de nuevos cuerpos de conocimientos, como los principales productores de la riqueza, no se debe centrar los esfuerzos en la investigación aplicada o los ligados con la economía y evitar una postura extrema del capitalismo. Es una función social de las universidades el crear conocimiento en todas las áreas del conocer que requiera la sociedad, de promover el rescate de la humanidad y la conservación de la cultura e identidad. Como lo establece Moran (2012) “decimos “sí” a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos...”. Es decir, una investigación desde lo humano, como sociedad basada en valores. Sino que se debe buscar el equilibrio a través de investigaciones que permitan los avances tecnológicos y la generación de la información provocan un reto más: la valoración del conocimiento. Pues las visiones actuales son tan dinámicas y cambiantes, que las expectativas de la vida también lo son. El cambio de concepción de la temporalidad del trabajo, las habilidades y competencias y la curva de crecimiento poblacional, obligan a las Universidades a que desde sus primeros cursos las diferentes asignaturas deben ser para el alumno, un vínculo con su profesión. A través de ellas, y de lo que se aprende, esté debe entender a su carrera, por lo que como profesores, a través de las diferentes actividades, normadas por los objetivos de aprendizajes, debemos explicarle su profesión, hacérselas vivir y la investigación es una forma de hacerlo. Finalmente, en el sector turístico hay un señalamiento cada vez más claro y urgente por parte de los organismos, instituciones y actores: la necesidad de un formalismo del sector. Fue en el marco del Congreso de Investigación Turística Aplicada 2014 que se puntualizó al turismo “como un área muy conocida pero poco estudiada” y se recalcó la necesidad de la investigación dentro del sector.

Con todo lo anterior, la nueva era del conocimiento, la función de las universidades como productoras de nuevos avances científicos y tecnológicos desde la sustentabilidad, el tránsito de las Universidades Tecnológicas del nivel 5a al 5b y la legitimidad del sector turístico llevan de manera natural a incluir a la investigación como una estrategia educativa por parte del docente, pues es una necesidad que la misma sociedad la demanda.

#### 4.5 Referencias

Andere, E. (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México, D.F.: Editorial Planeta Mexicana.

Arechavala, R. (1996). Las Universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40 (158). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200003&script=sci_arttext&tlng=en).

BID (2012). *México: retos para el sistema educativo 2012-2018*. Recuperado de <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>.

CONACYT. (2012). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2011*. Recuperado de [http://consulta.mx/web/images/Otros%20estudios/2014/INFORME\\_GRAL\\_EDO\\_CYT\\_2011%20\(2\).pdf](http://consulta.mx/web/images/Otros%20estudios/2014/INFORME_GRAL_EDO_CYT_2011%20(2).pdf).

Elenga, A. (2012). El conocimiento como factor básico del desarrollo social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/are.html>.

Morán, P. (2012). Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3). Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Red3-01>.

Owen-Smith, J. (2002). From separate systems to a hybrid order: accumulative advantage across public and private science at Research One universities. *ResearchPolicy*, 32 (2003) 1081-1104. Recuperado de [http://www-personal.umich.edu/~jdos/pdfs/RP\\_326.pdf](http://www-personal.umich.edu/~jdos/pdfs/RP_326.pdf).

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Estadística del sistema educativo nacional (escolarizado)*. Recuperado de [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_33Nacional.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf).

Secretaría de Educación Superior. (2008). *Coordinación general de Universidades Tecnológicas. Su evolución al nivel de estudios 5ª*.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

World Bank Group. (2014). World Development Indicators: Science and technology. Recuperado de <http://wdi.worldbank.org/table/5.13>

## **La investigación posible en la Universidad Autónoma de Nayarit**

María García, Arturo Murillo y Lourdes Ladrón

M. García, A. Murillo y L. Ladrón  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

A las sociedades del siglo XXI se les conoce como sociedades del conocimiento y se definen como aquellas sociedades que tienen como base para su desarrollo la generación y el uso del conocimiento llamado científico. Estas sociedades se caracterizan por ser más competitivas dado que el conocimiento es ahora universalmente accesible. Las sociedades y los consorcios industriales del siglo XXI se han estado transformando en otros inspirados en el saber, mediante inversiones elevadas en educación, formación y capacitación, investigación y desarrollo, programas informáticos y sistemas de información. Estas economías industriales se caracterizan por la utilización de las nuevas tecnologías de la información, no sólo para la comunicación entre las personas sino también para la creación de conocimientos nuevos. Por lo que la innovación se convierte en una parte fundamental. La economía global y los avances científicos actuales requieren que los individuos adquieran nuevas competencias tanto a nivel personal como en el ámbito profesional, por lo que es urgente la formación de actitudes, conocimientos y habilidades en los docentes e investigadores, que les permitan afrontar las exigencias y requerimientos de una sociedad del conocimiento que le da un valor distinto a la información que constantemente se está generando. Las organizaciones, comunidades y personas están obligadas a adquirir características que les permitan ser capaces de prosperar en un mundo lleno de continuas alteraciones. Esto atañe principalmente a los sistemas educativos, los mercados laborales, y a la organización de las empresas y los mercados.

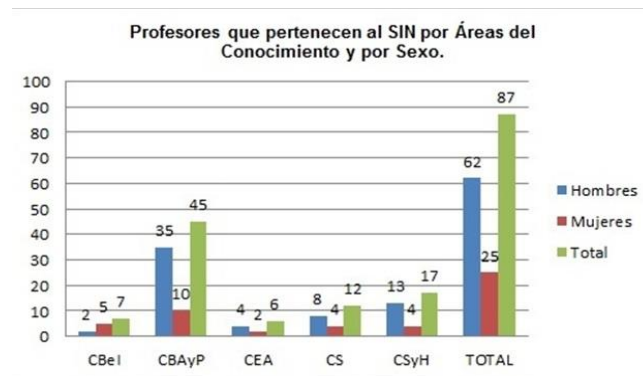
Sociedades con estas características requieren de una rápida evolución de los saberes y una gran innovación. Frente a estas economías cambiantes, organizaciones, comunidades y personas deben prepararse para adquirir nuevas competencias y nuevos saberes para sobrevivir y prosperar en este mundo en permanente estado de turbulencia. De tal modo que se van generando implicaciones para el sistema educativo y de formación y para el mercado del trabajo, así como también para la forma de organización de las empresas y de los mercados. (Foray 2002). David y Foray (2002) señalan que actualmente las sociedades tienden a fundamentarse principalmente en actividades que demandan prioritariamente conocimientos que conlleven en sí mismos la innovación como una actividad primordial, respondiendo así a actividades regulares de investigación y desarrollo, lo que implica que los procesos de aprendizaje de cada individuo implica que aprende haciendo y que tiene la posibilidad de evaluar lo que ha aprendido y de mejorar su quehacer, lo que se considera como una forma de producción de conocimientos. México, no es un país que se caracterice por ser una sociedad completamente basada en el desarrollo y uso del conocimiento, pero para alcanzar este tipo de sociedad, las universidades han emprendido reformas de sus funciones tanto sustantivas como adjetivas. Algunas de ellas lo han hecho desde finales de los años 90, pero la gran mayoría las ha llevado a cabo en los primeros años del siglo XXI, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit que la inició en el año 2003.

Estas reformas se han llevado a cabo con un énfasis en la transformación de la docencia, acciones como la implementación de los currículos basadas en competencias, acreditación y evaluación de programas educativos, entre otros muestran el interés de las instituciones por formar profesionistas con otra visión capaces de identificar y resolver problemáticas en el campo de acción, donde se considera a la investigación como un elemento importante en la producción de conocimientos. De igual manera esta expansión del conocimiento ha estado cobijada por la denominada revolución tecnológica vinculada a la introducción de la era digital con la aparición de Internet que permite el acceso a sistemas de conocimiento a distancia, donde el aprendizaje a distancia en una relación dinámica entre el docente y el alumno, así como la posibilidad de obtener una infinidad de datos, que permiten que el conocimiento se distribuye con mayor fluidez a un mayor número de individuos entre ellos docentes y alumnos.



Así mismo la función de Difusión Cultural y Extensión de los Servicios se han visto modificadas, se han desarrollado nuevos mecanismos de acercamiento con la industria y con la sociedad en general, lo que ha generado un nuevo concepto para denominar esta función sustantiva de la universidad, que hoy por hoy se le conoce como Vinculación Universitaria. Este cambio de relación universidad-sociedad se ve altamente reflejada en la Misión de la Universidad Autónoma de Nayarit que a la letra dice: “La Universidad Autónoma de Nayarit es la institución pública y autónoma que atiende las necesidades de educación media superior y superior desde una perspectiva crítica, propositiva y plural, con compromiso social; es asesora y consultora en investigación científica y tecnológica de organismos públicos, sociales y privados; y participa en el desarrollo integral y sustentable de Nayarit a través de su vinculación y de la extensión de sus servicios, reconociéndose en la riqueza de su diversidad cultural y honrando los principios de colaboración, equidad, tolerancia, solidaridad y convivencia democrática.” Con respecto a la función de la investigación, al menos en la institución, no se ha visto una transformación tan decidida como para la docencia y la vinculación universitaria. La investigación sigue siendo una actividad poco promovida, aun cuando se tiene personal altamente calificado para llevarla a cabo, como se aprecia en la gráfica que se presenta a continuación.

**Gráfico 5**



Fuente: UAN-SIP datos a mayo de 2014

Además la investigación que se desarrolla se hace de manera desvinculada de la docencia, es decir una investigación disciplinar en un esquema napoleónico y que no abona a la reforma académica emprendida por la UAN. Por tal razón en el presente trabajo se propone tratar de reconocer diversas formas de realizar investigación científica en la universidad con la finalidad de abandonar, por una parte la idea de la investigación como una actividad especializada de los investigadores y por otra reconocer los esfuerzos académicos que hace el personal académico y docente. De lo que trata es de convertir a todos los universitarios en investigadores a través de formas de investigar diferenciadas.

Se expone una reflexión sobre la investigación en la UAN, que pretende ser una propuesta de democratizar la investigación y con ello lograr la fundamentación del quehacer académico en actividades reales que conduzcan a establecer una práctica académica más pertinente con el propósito de la reforma emprendida por la institución en el 2003, y de mejor calidad acorde a las características y requerimientos de una sociedad del conocimiento.

## 5 Desarrollo

El papel de la investigación en las universidades públicas de México es relativamente reciente ya que durante el siglo XX, en muy pocas universidades se realizaba investigación. Esta actividad era prácticamente realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las universidades del país eran fábricas de títulos de profesionistas los cuales eran formados en teorías, prácticas y pedagogías repetidos por los profesores, pero sin que ellos participaran en la creación de ese conocimiento. La investigación de la Universidad del siglo XXI, al anclarse en la condición humana y no en el mundo de las ideas, contribuirá a la supervivencia de formas de conocimiento inferiorizadas por el saber experto universitario y por lo tanto, expulsadas de lo que comúnmente se piensa como investigación. Este es el caso de la investigación realizada vinculada a la docencia. La Universidad latinoamericana actual se encuentra en la paradoja de intentar construir un nuevo orden a través de instaurar el conocimiento científico como uno de los quehaceres centrales de la Universidad, pero al mismo tiempo, tener condiciones sociales que le imposibilitan lograr esa meta. En la región no se ha logrado construir un pensamiento científico no obstante que la educación pública se ha establecido como una educación basada en el laicismo, el avance científico y la razón. La consecuencia de ello es la coexistencia de discursos pre científicos que compiten con los discursos producidos por la ciencia. Ello ocurre, fundamentalmente, porque el pensamiento científico tiene escaso reconocimiento social, ha merecido menores subsidios y además, una parte pequeña de la población se dedica a la ciencia. Por otra parte, la desvalorización de la actividad científica, como una actividad realizada por personas “especiales” ha hecho desalentar las vocaciones científicas. Ello redundará en la organización de la investigación al interior de las universidades, las cuales ven disminuida esa parte de la formación en aras de la formación de profesionales.

Las Universidades de provincia han seguido el modelo de la UNAM al establecer las funciones al interior de sus comunidades. La adopción acrítica del modelo UNAM ha dado por resultado una falta de eficacia en el impulso a la investigación científica, de ahí la necesidad de establecer condiciones que hagan posible la investigación. Es necesario encontrar un modelo impulsor de la investigación en las universidades públicas, en particular en las universidades como la Universidad Autónoma de Nayarit donde la investigación se ha establecido en fechas recientes pero no ha logrado impactar el quehacer universitario. La coordinación de investigación se fundó en 1984 como una instancia administrativa. Aún hoy, se carecen de instancias académicas en las cuales llevar a cabo la investigación, de ahí que transcurra como una actividad secundaria al interior de las dependencias administrativas y unidades académicas. La investigación científica en la UAN ha sido más el esfuerzo de personas en lo individual que derivada de una política específica por parte de las autoridades. Tradicionalmente la investigación se divide de acuerdo a determinados criterios con los que se clasifica. Así se tiene investigación básica o aplicada; experimental o documental; histórica, descriptiva; disciplinaria o multidisciplinaria, individual o colectiva, etc. En todos estos casos se alude a la investigación realizada por individuos formados y entrenados en el uso del método científico a quienes se les ha llamado investigadores y cuyas prácticas han sido consideradas ejemplo para extender el modelo de investigador científico. En la Universidad Autónoma de Nayarit se han intentado los siguientes modelos de establecimiento de la investigación:

- El modelo de la investigación en una dependencia específica.
- El modelo de la investigación en el conjunto de unidades académicas.

El primer caso se llevó a cabo al formar la Coordinación de Investigación Científica (1983) y el Centro Multidisciplinario de Investigación Científica (2000). El segundo caso se llevó a cabo con la creación de las Áreas de Conocimiento y la intención de descentralizar las funciones de investigación. En este último esfuerzo lo que no cambió fue el concepto de investigación, ya que se seguía impulsando la labor de investigación como una actividad de expertos, la cual tenía que seguir los esquemas de investigación de la comunidad científica nacional. Sin embargo, es necesario reconocer las posibilidades que se tiene en la Universidad para impulsar la actitud de investigación por los diversos miembros de la comunidad universitaria. Reconocer la capacidad investigativa de todos los miembros de la Universidad y desmonopolizar la investigación de los esquemas rígidos en que se encuentra.

Entonces, hay que tratar de encontrar formas o modelos que Impulsen la investigación científica como una actividad posible para el conjunto del quehacer universitario. Para ello se debe reconocer plenamente y sin ambigüedades los distintos tipos de investigaciones en la universidad.

### **5.1 Modelo propuesto**

Más que un modelo, se propone reconocer los siguientes tipos de investigación:

1. Investigación académica vinculada a la docencia.
2. Investigación científica vinculada a problemas de la ciencia y la tecnología.
3. Investigación científica vinculada a la resolución de problemas regionales.
4. Investigación tecnológica vinculada a la resolución de problemas prácticos.

1. Investigación académica vinculada a la docencia. Este tipo de investigación se refiere a la práctica docente como una fuente de problemas investigativos. Se alentará la investigación disciplinaria e interdisciplinaria a través de las academias y cuerpos académicos que sea capaz de actualizar los contenidos educativos de las unidades de aprendizaje y convierta a los profesores en investigadores de los temas de sus programas de estudio. De esta manera el profesor se convertirá en un experto de su unidad de aprendizaje, ampliando los conocimientos necesarios para el desarrollo de su trabajo.

Se trata de una investigación profesionalizante ya que el docente tendrá que convertirse en el dominador de su tema, obligándose a actualizar permanentemente. Molina Patrón (2010) menciona que Latorre especifica que en lo educativo, la enseñanza y la investigación han coexistido como actividades separadas, entre otras razones, por las diferencias conceptuales entre docentes e investigadores. Así mismo señala que el interés de los científicos se centra en generar conocimientos universales validados experimentalmente, mientras que el que usa el profesorado es un conocimiento educativo validado en la práctica. Además señala que la investigación se convierte en la auto-reflexión del profesorado, al integrar la investigación y la enseñanza generando una verdadera oportunidad de mejorar la práctica docente. También señala que entre las características y prácticas del docente investigador están: asumir la práctica como un espacio que hay que indagar, cuestionar el ser y hacer como maestro, innovar, renovar, poner a prueba lo que cree, problematizar, recoger datos, analizar, plantear hipótesis de acción, presentar informes abiertos a la retroalimentación, incorporar reflexiones sistemáticamente y contrastar hipótesis en el plano institucional. Concluye diciendo que todo esto es con el objeto de mejorar sus prácticas educativas y desde esta posición, teoría y práctica, investigación y enseñanza mantienen una relación estrecha, puesto que la práctica docente de calidad se debe apoyar en la investigación y al mismo tiempo ser el espacio para que la investigación indague, analice y aplique.

La relación de la docencia con la investigación enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se da en doble sentido donde la investigación influye en la docencia y viceversa. Ésta presenta una serie de beneficios como la conexión tangible en la trasmisión de conocimientos avanzados a los estudiantes, la relación para el desarrollo de actitudes, habilidades y enfoques hacia la investigación y el aprendizaje.

2. Investigación científica vinculada a problemas de la ciencia y la tecnología. Esta investigación se impulsará en centros de investigación por áreas del conocimiento, los cuales trabajarán en problemas directamente vinculados al avance científico y tecnológico. Su vinculación con la realidad y la docencia estará dado en la medida en que se interrelacionen con ellos, los investigadores establezcan seminarios sobre sus hallazgos, dirijan tesis, etc.

3. Investigación científica vinculada a la resolución de problemas regionales. Se refiere a establecer proyectos de investigación que den respuesta a los requerimientos de investigaciones derivado de problemáticas particulares tanto del sector público como del sector social. Desde este punto de vista, esta investigación atiende las demandas de los diversos sectores y órganos de gobierno y su atención depende de los vínculos posibles entre los sectores y la universidad.

4. Investigación tecnológica vinculada a la resolución de problemas prácticos. Se trata del establecimiento de proyectos de invención donde la aplicación y transferencia de tecnología se establezca como prioridad. Para el desarrollo de este modelo de investigación en la UAN, se precisa una toma de conciencia de las posibilidades reales de investigación, abrir múltiples formas de hacer investigación a fin de que la aplicación del método de investigación se convierta en el eje estructurante de la práctica académica universitaria. Más que proponer un modelo administrativo de la investigación, de lo que se trata es de dialogar sobre las posibilidades reales de fomentar esta actividad en la universidad.

## 5.2 Conclusiones

Podemos concluir que de implementarse en la universidad autónoma de Nayarit el vínculo entre investigación y docencia, se estaría en la posibilidad de compartir las habilidades de cada una de estas funciones sustantivas y que puedan ser expresada en un solo sujeto, donde el investigador tiene la habilidad para investigar y el profesor para ejercer la docencia, con lo que la unidad sería trascendental y significativa tanto para los estudiantes, los académicos de la institución y por su puesto para la educación. El hecho de que los docentes tengan la posibilidad de impartir unidades de aprendizaje fundamentadas en la investigación conlleva a vincular la teoría y la práctica, ya que así fundamentan y aplican los conocimientos y contribuyen en la formación profesional de los individuos para que sean críticos, analíticos y propositivos, tal como lo señala la reforma educativa. Con este binomio investigación-docencia, el docente y el investigador tienen como tarea fundamental fomentar en los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias para poder reconocer la realidad competitiva de la sociedad y que lo alumnos entiendan la importancia de alcanzar niveles más altos de la educación.

## 5.3 Referencias

Dubos, René (1996). *Los sueños de la razón*, FCE, México

Foray, Dominique (2002). *Las sociedades del conocimiento. Editorial*. Revista Internacional de ciencias sociales. Número 171, marzo 2002, pp.3

Foucault, Michel (1989). *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México

Molina, Patrón María Isabel (2010) *El vínculo docencia – investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México*, en "Cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica. Número 73 AGOSTO - OCTUBRE 2010.

Pacheco, Lourdes. (1985). "El Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CISO) en el esquema global del desarrollo universitario" en *Memoria del foro de investigación científica*, CIC-UAN, 1985, pp. 176 a 204. (coautora).

Platón (1993) *La República*, Colección Austral, Espasa-Calpe, Madrid

David, Paul A. y Foray Dominique (2002). *Una introducción a la economía y a la sociedad del saber*.

La sociedad del conocimiento. Revista internacional de ciencias sociales. Número 171. Marzo 2002.

## **Investigación Acción una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN**

Irene Gutiérrez & Rosa del Carmen Arce

Irene Gutiérrez & Rosa del Carmen Arce  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

La investigación-acción como estrategia de reflexión participativa, incide en mejorar la autoconciencia del docente dentro de su propia práctica educativa. Además permite realizar de manera colaborativa junto con sus pares académicos acciones para mejorar de manera permanente el quehacer docente. Este trabajo nace del interés de enriquecer las acciones que se realizan en las Academias, cuyo objetivo es reflexionar sobre su práctica educativa y campos de conocimiento, a fin de enriquecer y transformar su quehacer docente, con estrategias didácticas y de evaluación que son alguno del motivo esencial de las Academias y con ello favorecer el aprendizaje de los estudiantes que les permita alcanzar las competencias planteadas. De la misma manera el trabajo se encuentra pensado en brindar una guía para el docente universitario, que conlleve a realizar investigaciones dentro de su propia práctica y posteriormente en los órganos colegiados, compartir acciones de éxito que hayan sido implementadas en las estrategias didácticas, en la evaluación y el funcionamiento del programa. Asimismo se hace hincapié, en la acción colaborativa la cual permita elevar la calidad de los procesos de aprendizaje, incrementar la eficiencia terminal y resignificar el papel de las academias.

## 6 Desarrollo

La docencia dentro del campo educativo se describe como una actividad que promueve conocimientos. Donde el docente cumple un papel fundamental porque dependiendo de su desempeño, se puede convertir en transmisor de conocimiento, o en un docente facilitador que emplea distintas estrategias para que el alumno se apropie del conocimiento a través de una lógica de descubrimiento que articule campos disciplinarios y analice los fenómenos que se presentan en la realidad. Desde esta perspectiva, se debe conducir a los alumnos para que sean capaces de aprender los saberes teóricos prácticos y axiológicos que se requieren para la solución de problemas fuera del salón de clases. Esto a la vez, asegura el buen desarrollo de las competencias en su desempeño profesional. Por lo tanto, el alumno pasa de ser un espectador a un individuo que participa y construye su propio conocimiento a partir de sus referentes (Aguilar, 2004). De ahí entonces, el concepto de Academia sea definida como una sociedad científica, literaria o artística, palabra surgida en Grecia cuando el filósofo Platón compró una casa del héroe mitológico Akademos y la adaptó para impartir clases de ciencias naturales, dialéctica y matemáticas. En la actualidad la academia es entendida como una asociación de docentes que crea un espacio de análisis, reflexión y discusión, donde en conjunto permite replantear las funciones del docente y del alumno. Además de crear estrategias consensadas para mejorar el proceso educativo (Cabrero y Román, 2004). En este sentido, es importante considerar la importancia de la acción colaborativa de las Academias, la cual se percibe como la conformación de un grupo de sujetos que tienen conocimientos similares, que trabajan con responsabilidad, a través de un liderazgo compartido, con el objetivo de adquirir un aprendizaje significativo. Cuando se realiza el trabajo colaborativo en el aula, el docente actúa como un observador y retroalimenta la acción en caso necesario. Es importante señalar, que en este tipo de trabajo se excluye el concepto de competitividad, porque todos deben contribuir a que se concluya la actividad con éxito. Del mismo modo, cuando se trabaja de forma colaborativa también se desarrollan relaciones interpersonales por medio de la cooperación y se crea empatía, tolerancia amistad y confianza (Cabero y Román, 2004) que llevan a fortalecer el trabajo académico y también los vínculos laborales. La expresión investigación acción educativa, Latorre, (2003) la utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesor en sus propios espacios, en el aula con diversos fines como: el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o las políticas de desarrollo. Estas actividades, tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a la observación, reflexión y cambio.

En este sentido, se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social, además proporciona autonomía y da poder a quienes lo realizan. Para Cohen y Manion, 1989 citado por LaTorre (2013), la investigación acción, es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de esta intervención, además tiene como objeto resolver un problema presentado en un determinado contexto aplicando el método científico. La investigación-acción está destinada a encontrar en forma participativa, soluciones racionales y adecuadas a problemas comunes que puede tener un grupo de profesores, por lo que es importante que los propios sujetos involucrados participen en el desarrollo de la investigación, lo cual le convierte en una modalidad más para las academias a partir de una investigación participante.

Como señalan Kemmis y Mac Taggart (1988) citado por McKernan (2008) la Investigación-Acción, se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso. Para ello, es necesario que el docente dentro de su propia práctica tome conciencia de investigar en la acción su práctica docente para contar con elementos de análisis y de reflexión en los procesos que genera la vinculación con sus pares en los espacios de Academia.

Cabe señalar que Imbernón 1994, Stenhouse 1984 y Hoyle 1994 citado por McKernan (2008) enfatizan que la proposición de un cambio basada en la información que se obtiene, de los procedimientos de investigación, y la posterior reflexión consensada, convierte a los docentes en profesionales conscientes de su práctica diaria, además que obtienen elementos participativos para asumir en y desde las Academias. Como consecuencia, los puntos a desarrollar contemplan, primeramente valorar la importancia de llevar a cabo la investigación de la práctica docente como un ejercicio consiente, con la finalidad de lograr reflexiones a profundidad para posteriormente asumir los cambios basados en los resultados de la investigación, en el consenso de grupos colegiados.

De la misma manera, se proponen acciones que permitan mejorar el quehacer docente, acciones en grupos colegiados de la acción establecida, fortaleciendo así la práctica educativa. Una de las acciones es la posibilidad de favorecer el trabajo de investigación de la práctica docente en Academias, la que tiene la intención de enriquecer el desarrollo del proceso educativo y del quehacer docente para el logro de la eficiencia terminal. Se busca, además de mejorar tanto la práctica docente como la práctica educativa, enriquecer los espacios de colaboración que se tienen en Academia en conjunto con sus pares.

## **6.1 Investigación-Acción**

El término “investigación acción” fue utilizado por primera vez en el año 1944 por Kurt Lewin el manifestaba que con ella se podría ligar el enfoque experimental de la ciencias sociales, con programas de acción social. Esto con el objetivo de dar una solución a los problemas sociales de ese tiempo. Además argumentaba, que se podrían lograr al mismo tiempo avances teóricos y cambios sociales. Este término engloba una amplia gama de estrategias que se realizan para mejorar el sistema educativo y social (Becerra y Moya, 2010). Los autores anteriores mencionan que Kemmis (1984) concibe la investigación-acción no sólo como ciencia práctica y moral, sino también como una ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).



Para Bartolomé (1986) citado por La Torre (2013) la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo. Bartolomé (1986) Lomax (1990) citado por Mc Kernan (2008), define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada. Elliott considerado como el principal representante de esta práctica, en el año 1993 definió la investigación –acción desde un enfoque interpretativo como el estudio que se realiza de una situación social con el fin de mejorar la calidad de esta acción. El, la entiende, como una reflexión sobre las acciones del ser humano y las situaciones que vive el profesor que tiene como objeto que el docente conozca a profundidad los problemas, para poder modificar la práctica. Algo que resulta muy interesante es lo que Lewin (1946) manifiesta. El menciona que en la investigación-acción deben estar unidos siempre tres elementos que son: (a) la investigación, (b) la acción y (c) la formación de forma inseparable con el propósito de beneficiarse de manera conjunta.

## 6.2 Características de la investigación acción

Por su parte Kemmis y McTaggart (1988) describieron de forma amplia las características de este tipo de investigación. Dentro de las cuales se encuentran las siguientes: (a) es participativa, las personas implicadas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, (b) es introspectiva y cíclica, porque se planifica, se pone en acción, se observa y se reflexiona, (c) es colaborativa, intervienen las personas involucradas en el proceso, (d) crea comunidades de autocrítica en todas las fases del proceso, (e) es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la práctica, (f) induce a teorizar la práctica (g) somete a prueba las practicas, ideas y suposiciones, (h) Exige que se lleve un diario personal para registrar, (i) se percibe como un proceso político, porque implica cambios que afectan a las personas, (j) realiza análisis críticos de las situaciones (k) impulsa cambios amplios de manera progresiva. Pring (2000) por su parte, puntualiza cuatro características que para el son significativas de la investigación acción: (a) cíclica, recursiva. Pasos similares se repiten en una secuencia similar, (b) participativa. Los investigadores se involucran en el proceso de investigación. (c) cualitativa, (d) reflexiva Se reflexiona tanto el proceso como los resultados. Sin embargo este tipo de investigación tiene un rasgo específico siempre se debe integrar la acción, precisamente es lo que se investiga, con el objetivo de mejorarla si se puede o de cambiarla. Para ello primero se tiene que indagar. Esto se lleva a cabo en primer lugar con el planteamiento de preguntas, para las cuales no se tienen respuestas (LaTorre, 2013).

### Principios éticos de la investigación acción.

Tomando en consideración que este tipo de investigación se lleva a cabo sobre la acción de los seres humanos, y la información que obtenemos se tiene que analizar criticar e interpretar, debemos cuidar de no lesionar a las personas con el uso inadecuado de esta información. Por esta razón se deben manejar principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier investigación e investigador. Informe de la Investigación acción: El informe de la investigación acción debe incluir los siguientes elementos. (a) Cómo evolucionó la idea general a través del tiempo, (b) cómo evolucionó la comprensión del problema, (c) qué medidas se tomaron, y cómo se hizo frente a los problemas que surgieron (d) que efectos se generaron con las acciones tomadas, (e) cuales fueron las técnicas utilizadas para recoger la información, (f) que problemas se encontraron al utilizarlos (g) que problemas ético se planteó. Como se puede apreciar, el informe presenta desde la idea general, los problemas y efectos que se generaron así como también las técnicas y las dificultades éticas que se plantean.

Investigación acción del curriculum en el aula: La propuesta que se plantea en este trabajo, es que las Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, realicen investigación de la práctica docente, con la finalidad de que se actualice de forma constante el curriculum, entendiéndose este como un proyecto de formación, que se lleva a cabo mediante un proceso de realización científica que permite producir aprendizajes que transforman la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes frente a los problemas complejos que plantea el desempeño profesional y científico que además favorece la interdisciplinariedad entre las ciencias (Morales, 2011). No obstante, para que este tipo de investigación se lleve a cabo con éxito, es necesario que el profesor conozca los fundamentos de la metodología de la investigación acción, tenga una sólida formación disciplinaria así como una formación académica para ejercer la docencia y una sólida cultura general. Sólo así podrá cumplir su misión que es desarrollar las habilidades de autoformación del estudiante, así como su poder creador por medio de la investigación de su práctica docente que lo llevará a convertirse en docente investigador, e incluso ayudar a sus estudiantes a investigar su propio proceso educativo (Moran, 2014). El modelo propuesto es el desarrollado por Lewin que tiene cuatro pasos que son: (a) planificación, (b) acción (c) observación (d) reflexión.

Se propone que se incluyan dentro de los trabajos de las academias, el consenso de los problemas identificados por los integrantes, y juntos elaboren un plan de acción, en el que incluyan estrategias puntuales, que según su criterio y experiencia puedan solucionarlo. En este tipo de investigación se puede utilizar todos los recursos de los cuales se pueda hacer uso. Como por ejemplo cámara de video, lo que permitirá a los docentes grabar las estrategias implementadas y observarlas detenidamente el docente que las aplicó e incluso todos los integrantes de la academia. También se pueden implementar estrategias en las cuales se involucren de forma directa a los estudiantes, pidiéndoles que se conviertan en jueces de la práctica implementada y realicen escritos en los cuales comenten sus vivencias, que tuvieron cuando se implementaron las estrategias, si aprendieron, si quedaron dudas, si consideran necesario realizar modificaciones. Si los docentes consideran pertinente se deben incluir las modificaciones sugeridas, por los estudiantes, y también los docentes pueden sugerir otras estrategias nuevas, las cuales se deben de aplicar y realizar los cuatro pasos de nuevo. De esta manera se estará investigando de manera continua la práctica docente. Otra propuesta para realizar investigación- acción es la propuesta por, la cual tiene 10 pasos que se siguen en este orden en forma de espiral, que proponen Becerra y Moya (2010), el cual tiene 7 pasos que son:

1. Problema practico.
2. Análisis del problema y recogida de datos.
3. Análisis de datos y reflexión.
4. Propuesta de acción y realización de la misma.
5. Nuevo problema o redefinición del anterior.
6. Nueva recogida de evidencia.
7. Nuevamente se reinicia en análisis de datos y reflexión.

### **6.3 Conclusiones**

El llevar a cabo la investigación acción en las Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, permite primeramente que los docentes puedan innovar de forma permanente su práctica educativa lo que lo convierte en un generador de conocimiento y no sólo en un consumidor que pone en práctica políticas educativas sugeridas por otros investigadores, que las pusieron en práctica en otro tiempo y en otro contexto distinto al que prevalece actualmente en esta universidad. Posteriormente permite enriquecer de manera colectiva los procesos de discusión y reflexión sobre la práctica educativa, donde se busca mejorarla cada día.

Las características de esta forma de investigación permiten concluir que la investigación acción es un proceso de análisis y de reflexión de la práctica educativa, que permite tener autoconciencia de los avances y retrocesos que se tienen dentro de la misma práctica, tomando en consideración la participación de los estudiantes dentro del aula y los pares docentes. En un proceso colegiado a través de la investigación acción se favorece la emancipación del proceso educativo. Las estrategias que se emplean surgen a partir del proceso de observación, análisis y reflexión en forma de espiral, misma que brinda la oportunidad de mejorar y reinventar estrategias necesarias para el éxito de trabajo dentro del aula y facilita las actividades y productividad de las Academias.

#### 6.4 Referencias

Aguilar S. (s, f) Reflexiones para la Reforma Académica de la Educación Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de:

[https://www.google.com.mx/?gws\\_rd=ssl#q=Reflexiones+para+la+Reforma+Acad%C3%A9mica+de+la+Educaci%C3%B3n+Superior+en+la+Universidad+Aut%C3%B3noma+de+Nayarit](https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Reflexiones+para+la+Reforma+Acad%C3%A9mica+de+la+Educaci%C3%B3n+Superior+en+la+Universidad+Aut%C3%B3noma+de+Nayarit)

Ahumada, M., Anton, B. y Peccinetti, M. (2014). El desarrollo de la investigación acción participativa en psicología. *Enfoques [on line]*. 2012, 24, (2). Disponible en [http://www.scielo.org.r/sicoelo-psh?script=sci\\_arttex&pid=S1669-2721201200020003&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.r/sicoelo-psh?script=sci_arttex&pid=S1669-2721201200020003&Ing=es&nrm=iso).ISSN1669-2721

Becerra, R. y Moya A. (2010). Investigación acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de transformación. *Integra Educativa* III (2). Recuperado en [iicab.org.bo/imagenes/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra8.pdf](http://iicab.org.bo/imagenes/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra8.pdf)

Cabero J. y Román (2004) Papel del profesor en el desarrollo de destrezas para el trabajo en grupo: proyectos colaborativos, foros, y uso del correo electrónico. Recuperado de: <file:///C:/Users/IRENE/Documents/Trabajo%20colaborativo%202004.pdf>

Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó  
McKerman, J. (2008). *Investigación acción y curriculum*. (3ª). Madrid: Morata

Morán, P. (2014) La docencia en forma de investigación perspectivas de un modelo educativo. Recuperado de:

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Docencia/Resum.htm>

Villa, D. (2011) Las concepciones del curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. Recuperado de:

[http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol48\\_03\\_11/est13311.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol48_03_11/est13311.htm)

## **Fomento de competencias transversales en los docentes para el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación científica**

José de Jesús Puga & Antonio Saldaña

J. Puga & A. Saldaña  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Abstract

The dual purpose of this paper is to present on the one hand the close relationship of generic skills as basic skills in the training of researchers and second, the link between teaching and scientific research. The four dimensions of making a professional appearance lie in their discipline, teaching, research and administrative (Torres and Urbina, 2006). Every teacher has the obligation to increase knowledge of the subject matter of science practice, have the practice of the profession and be teaching it involves the third dimension to develop research that may reward scientific knowledge. Transversal skills promoted in the top level as at the University of Dedusto and Tuning (2013) for universities in Europe and America are paramount in the basic training of professionals and researchers in training (Puga, 2010). Teacher training is not only parallel to the training of research but integrated, holistic in its strictest sense heuristic. Perrenoud (2001) in his paper Teacher education for the XXI century claims that the teacher should facilitate the construction of knowledge of their students by integrating theory with practice to from problem-based learning, which only achieved mentee students in research processes. The current global vision is to consider also called generic skills in the generic and basic training of students in the top level together with the formation of "thoughtful and critical teachers, intellectuals and artisans, professionals and humanist" in terms of Perrenoud (2001, p. 503). This paper strengthens the proposal to consider scientific research as part of teaching skills.

## Introducción

Las funciones de un profesionista involucran cuatro dimensiones: una asistencial o disciplinar que es el campo propio de su especialidad, la docente, la investigativa y la administrativa (Torres y Urbina, 2006). La formación universitaria va allá de educar a personas dentro de una disciplina específica del conocimiento humano. Pensar que un profesionista se le prepara para desempeñar un trabajo asistencial en forma exclusiva es tener una perspectiva reduccionista y muy pobre de la función de la universidad. La universidad forma al sujeto en la universalidad, "de lo nuestro a lo universal" en una misión y visión holística, integrativa e incluyente (UAN, 2013). El cumplimiento cabal de toda profesión no basta con ejercer la disciplina en la cual el egresado universitario fue formado ni tampoco es el único fin de la educación universitaria, el profesionista debe tener el compromiso ético de transmitir sus experiencias de su práctica laboral a las nuevas generaciones y el compromiso ético de acrecentar el conocimiento del objeto de estudio en el cual fue formado es decir en los aspectos de la investigación científica de su área de estudio. La administración también es una función que debe realizar todo profesional. Las cuatro funciones son por igual importantes y requieren del desarrollo de competencias para su logro. La UNESCO (1999, en Argudín 2012, p. 12) define la competencia como: "El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea". Una competencia se integra del conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento actitudinal (Moncada, 2011). Las competencias no es un tema sino un proceso, un proceso de evolución en la trayectoria escolar de los futuros profesionales desde las competencias genéricas hasta las específicas y las profesionales e inversamente desde la competencia disciplinar a las competencias transversales y las competencias generales humanas. El presente trabajo aborda el papel de las competencias transversales y las competencias docentes en el fomento de las competencias investigativas y la construcción o el paso de profesionista a docente, y de docente a investigador.

## 7 Desarrollo

¿Cómo se entiende la transversalidad? La transversalidad del currículum atraviesa todos los elementos de la competencia, los cognitivos, de aprendizaje, procedimentales y axiológicos y actitudinales desde una perspectiva tras disciplinar (Rendon, 2007). La transversalidad toca y trastoca cada uno de los elementos del proceso educativo a lo largo de la historia escolar del futuro egresado en la conformación de las competencias profesionales no sólo como elemento para el mercado de trabajo, sino para el Desarrollo Humano Integral(Puga,2013). Las competencias transversales son llamadas también genéricas y surgen de la interdisciplinar es decir de la intersección entre las diferentes disciplinas y se mueve en un sentido integrativo opuesto al sentido excluyente propio de la disciplina(Sánchez, 2013). La transversalidad de los conocimientos epistémicamente debe entenderse como un “diálogo entre las disciplinas”(Sánchez, 2013) no conocimientos generales versus conocimientos específicos disciplinares, la transversalidad es el sentido de la interdisciplinariedad que trasciende al paradigma actual de la ciencia que es la transdisciplina, donde la disciplina por sí misma ya es incapaz de resolver los problemas planteados en el siglo XXI. Competencias transversales: son capacidades generales útiles en una multitud de situaciones e instauraciones de manera personal, de las herramientas cognoscitivas para aprender, de las operaciones mentales del proceso de aprendizaje, preliminares cognoscitivos, emocionales y sociales, de las habilidades de pensamiento que se aplican en [el] numeroso medio ambiente (Sánchez Op.cit, 2013,p.1) Entender las funciones sustantivas de un profesionista requiere de la comprensión de una formación educativa transdisciplinar donde educar futuros profesionistas no se limita únicamente a conocimientos disciplinares aislados del entorno sin sus componentes sociales y culturales. Por eso la educación en competencias transversales no es una complementariedad del currículo para los programas de institución superior sino una parte esencial y fundamental del mismo (Rey, 1996 en Sánchez, 2013). Hablar de competencias básicas es hablar de competencias transversales es hablar de competencias genéricas que aunque el lenguaje técnico separe estos términos el verdadero sentido es integrarlos y comprenderlos en una dimensión más extensa a una simplista interpretación didáctica. La didáctica en su afán de explicar la realidad la ha simplificado mediante la disciplina dificultando la verdadera interpretación transdisciplinar de la realidad en términos de complejidad.

¿Cómo las competencias transversales fortalecen un programa académico disciplinar? De un proyecto surgido en Bolonia y en la universidad de Dedusto, las universidades de Europa y América Latina encuentran en el programa por competencias la forma de preparar a los futuros profesionales dentro de parámetros internacionales de calidad. Y en términos generales el proyecto Tuning propone dos niveles de competencias. Las competencias genéricas (llamadas también transversales por Sánchez, 2013) y las competencias específicas. Las competencias genéricas a su vez son básicas y son el fundamento sobre las cuales descansan las disciplinares y no sólo eso son transversales es decir se continúan desarrollando más allá a lo largo de la trayectoria escolar en cada una de las asignaturas, llamadas unidades de aprendizaje en la UAN. Las competencias específicas son las disciplinares, propias de cada programa profesional. El proyecto Tuning(2013) señala 27 competencias genéricas para América Latina:

**Tabla 7**

1.Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita

7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

¿Cómo las competencias transversales apoyan el desarrollo de las habilidades para la investigación? La formación de investigadores no debe iniciarse en los posgrados sino en las licenciaturas esta ha sido una falla del Sistema Educativo Nacional para formar investigadores (Hirsch, 1990 en Puga, 2010). E incluso los posgrados en educación en México muchos carecen de un verdadero papel investigativo y varios de estos programas no son pertinentes (Phillips, 2010). El modelo tradicional educativo basado en memorización de contenidos tiene que responder una pregunta esencial ¿qué es más importante? ¿Acumular contenidos? ¿O generar procesos de “aprender a pensar” donde el estudiante se convierta en gestor de su propio conocimiento? (Fuerstein, 1993). Si apoyamos la segunda idea de que el estudiante se apoye en sus procesos mentales cognitivos para aprender, nos estamos refiriendo a la relación directa que existe entre las competencias genéricas con el desarrollo de habilidades investigativas, porque en un programa de desarrollo de habilidades del pensamiento el estudiante tendrá la metodología para resolver problema y aprender a pensar(Puga, 2010). Aprender a pensar es el primer paso metodológico orientado decididamente hacia la investigación científica como un proceso racional. Las competencias genéricas fomentan el pensamiento sistemático por ende también apoyan el desarrollo de habilidades investigativas. Las competencias transversales también apoyan el fomento del pensamiento crítico y complejo necesarias condiciones para conformar la mente científica. Además los conocimientos transversales obtenidos son aprendizajes para la vida facilitan la comunicación asertiva característica de la comunicación científica. El Desarrollo de Habilidades del Pensamiento entendidas como competencias genéricas o transversales son básicas e insustituibles en la formación científica (Puga,Op.cit. 2010). Guerrero(2007) menciona las competencias transversales en la formación para la investigación en la licenciatura: orientación ética, adaptación al cambio,toma de decisiones,creatividad,solución de problemas,comunicación,trabajo en equipo,liderazgo,gestión de la información, gestión y manejo de recursos,responsabilidad ambiental,identificar, transformar e innovar procesos y procedimientos, usar herramientas informáticas,crear, adaptar, apropiar, manejar y transferir tecnologías,elaborar modelos tecnológicos. La misma autora menciona competencias específicas que se deben fomentar en la investigación:estudiosidad, disciplina y pasión por la verdad,pensamiento crítico y autónomo,rigor científico y autonomía intelectual,compromiso ético y responsabilidad social,diseño y desarrollo de procesos y productos,gestión de proyectos,gestión de la innovación,compromiso con la calidad,comunicación y argumentación científica(Guerrero, 2007). Las competencias para la investigación y para la docencia son marcadas como básicas por Argudín(2012).

Las competencias necesarias para la investigación son: Lógica, pensamiento inductivo-deductivo y de simulación; pensamiento crítico, capacidad para definir y resolver problemas, creatividad y curiosidad, trabajo en equipo, tratamiento, interpretación y evaluación de la información, prácticas inter, multi y transdisciplinarias, espíritu de empresa y capacidad de autodefinición del trabajo; práctica ética, capacidad de comunicación, capacidad de anticipación, análisis de riesgos y la prospectiva (Argudín, 2012). La investigación en educación puede incluso abarcar los paradigmas cualitativos no solo el clásico paradigma positivista (Gutiérrez-Solana, Salgado, y Rodríguez, 2010). ¿La investigación como competencia docente? Perrenoud (2004) especifica diez competencias que debieran ser promovidas por los profesores para una mejor realización de su trabajo.

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

Las diez competencias docentes involucran procesos de investigación a diversos niveles y promueven la formación en las ciencias de los educandos, pero no mencionan a la investigación científica como una competencia docente. La última competencia relacionada a la autogestión de desarrollos pudiera mencionar a desarrollar habilidades investigativas por el docente. La concepción epistémica de ser investigador y luego profesor o al revés, involucra aspectos de formación. Si un docente no fue formado desde la licenciatura en la investigación ¿Cómo va a promover la investigación en sus estudiantes? y luego ¿cómo va a realizar trabajo investigativo si nunca ha tenido contacto con la investigación? Olivo y Montaña (2013) especifican problemas detectados que limitan el fomento de la investigación en docentes de licenciaturas en la UAN. Señalan al factor económico como principal, seguido de factores administrativos, y actitudinales caracterizados por el desinterés, simulación y conformismo, incomunicación entre grupos académicos y un escaso trabajo multidisciplinario. El poco interés que los profesores tienen hacia la investigación se relaciona con su escasa formación en la licenciatura sobre este tópico, por eso es necesario que el profesional se forme como docente e investigador desde la licenciatura (Guerrero, 2007). La formación docente aunada a la formación en investigación requieren de la profesionalización es decir evitar la improvisación. Por último habría que preguntarse al planeamiento de Olivo y Montaña (2013) ¿qué tanto del desinterés mostrado por el docente hacia la investigación es una falta de desarrollo de sus competencias transversales?

## 7.1 Conclusiones

Las competencias transversales son básicas, genéricas, necesarias e insustituibles y son en sí mismas habilidades investigativas. El pensamiento sistemático, crítico creativo y complejo son competencias transversales y no se puede hablar de un pensamiento científico sin ellos. El desarrollo integral de una profesión no solo es su aspecto disciplinar sino también las dimensiones docentes, administrativas e investigativas. Formar un docente en investigación significa formar para la investigación científica en el pregrado y en niveles educativos precedentes, no es una cuestión que se implante por eso se habla de formar no de informar.



La investigación científica es una competencia docente y debe señalarse en forma tácita y explícita cuando se mencione dentro de las funciones de los profesores. Los educadores para lograr la competencia investigativa es imprescindible y necesario desarrolle competencias transversales.

## 7.2 Referencias

- Argudín, Y. (2012). *Educación Basada en Competencias*. México,D.F.: Trillas,S.A. de C. V.
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto, & D. Vence, *Intervención psicopedagógica* (págs. 39-48). Madrid: Ediciones Pirámide,S.A.Madrid
- Guerrero, M. E. (julio-diciembre de 2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.
- Hirsch, A. (1990). *Investigación superior.Universidad y formación de profesores*. México,D.F.: Editorial Trillas S.A. de C.V.
- Moncada, J. S. (2011). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. México,D.F.: Trillas.
- Olivo, R., & Montaña, C. (2013). Propuesta para desarrollar habilidades en investigación en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Iberoamericana para la investigación y Desarrollo Educativo(RIDE)*, 1-14.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Editorial GRAÓ.
- Phillips, D. (2010) *The multiple universes in the life of the educational researcher*. Conferencia dictada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en México. México: Universidad Autónoma de Yucatán
- Proyecto Tunig. (2013). *Competencias genéricas*. Recuperado el 14 de noviembre de 2013, de Proyecto Tuning para América Latina: <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>
- Puga, J. d. (2010). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el fomento de competencias investigativas en el nivel superior. En *6o. Congreso de Investigación Educativa* (págs. 383-394). Tepic,Nayarit,México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Puga, J. d. (Octubre-diciembre de 2013a). Desarrollo Humano Integral.Enfoque desde la complejidad. *Revista Fuente nueva época* (15), 50-58.
- Rendon, S. (10 de junio de 2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*(43), 2-14.
- Sánchez, A. (8 de junio de 2013). *Competencias transversales: una mirada actual*. Obtenido de Universidad de los Lagos Chile: <http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35771>
- Torres, J., & Urbina, O. (2006). Perfiles profesionales, funciones y competencias del personal de Enfermería en Cuba. *Revista Educación Médica Superior*, 20(1), 1-36.

## **Los Procesos Curriculares y la Formación del Profesorado Universitario**

Aldo Zea & Sofía de Jesús González

A. Zea & S. González

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

En los últimos años, el acelerado crecimiento y la diversificación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el despliegue de una economía global basada en el flujo intenso de los conocimientos y los capitales, han dado fundamento a la idea del tránsito hacia una sociedad del conocimiento (Linares, 2009). La educación representa siempre un reto para su entendimiento por la diversidad de sujetos, circunstancias, tiempos, espacios, etc., que intervienen en todo proceso educativo y complejizan su comprensión. Al mismo tiempo, existe una diversidad de marcos conceptuales y metodológicos, desde los cuales se analiza y se intenta comprender esta actividad cultural, lo que añade otro elemento de complejidad al campo educativo. En este sentido, mirar la educación desde el marco de la gestión del conocimiento se ubica en el debate y la necesaria caracterización de los nuevos conceptos que la están determinando.

Se realiza una descripción teórica del currículum y sus procesos a partir de un recorrido por los autores que lo plantean desde los enfoques críticos, pero sobre todo que piensan el currículum como un proyecto político y cultural, de tal forma que esta caracterización de líneas para generar conceptualizar a los docentes como sujetos curriculares. En una segunda parte el ensayo se recupera la noción del sujeto curricular desde su relación con los proyectos educativos y la formación de docentes, para ubicar en el contexto de la sociedad del conocimiento, y sobre ello se plantean una serie de circunstancias relacionadas con el nivel superior como espacio desde el cual se desenvuelven los procesos de formación. Para finalizar, se establece una serie de planteamientos a manera de conclusión en torno a la necesidad de formar cuadros de expertos en el currículum desde condiciones colectivas y vinculadas con el contexto local.

## 8 Desarrollo

La noción de currículum, actores y sus procesos. El concepto de currículum en los últimos años ha resultado ser un tema de moda que se ha incluido indiferentemente en el discurso político y educativo para nombrar todo aquello que tiene que ver con la formación de sujetos. Dicha incorporación, en ocasiones desmedida, ha provocado una proliferación del término sin ningún análisis semántico y teórico que permita comprender la significación que tiene en un discurso con relación a otro. Dicha proliferación del término currículum ha provocado que su significado se diluya entre los discursos y no tome el carácter estructural en torno a la educación para el cual fue conformado, en este sentido la complejidad del concepto implica una revisión teórica profunda que permita a los actores educativos comprender las diferentes características conceptuales en torno a la noción de currículum. En este proceso de conceptualización, autores como Clemente Linieza (2010) han establecido la diferenciación entre racionalidad técnica y racionalidad práctica como una forma de división de los conceptos de currículum a partir de la forma de recuperación de los elementos que lo conforman. Bajo esta perspectiva, la racionalidad técnica se presenta como la corriente ideológica desde la cual el currículum se concibe como una planificación dada, construida y lista para ser aplicada, sin considerar las condiciones locales; de esta forma el currículum se asume como una respuesta desde ámbitos centrales con un sentido de autoridad lineal. Aquí los actores del proceso se convierten en operadores de la propuesta, en esta racionalidad aparecen autores como Tyler, Taba, Gagne y Bloom. Por otro lado y como una respuesta a la racionalidad técnica, se encuentra la racionalidad práctica, la cual ubica desde los contextos locales la conformación del currículum, de tal forma que sus procesos responden a una compleja interacción de elementos contextuales relacionadas con las prácticas de los actores, y donde la propuesta curricular se conforma de abajo hacia arriba y la relación jerárquica se da de manera horizontal. En esta línea aparecen autores como Gimeno, Jurjo Torres, Apple y Schön como sus principales precursores.

La anterior clasificación permite establecer un panorama general para ubicar las distintas conceptualizaciones del currículum y las perspectivas que implican cada una de ellas, además de ir desarrollando un marco para ubicar conceptos de acuerdo a las propuestas de la gestión del conocimiento; una conceptualización amplia e incluyente es la que plantea la Doctora Alicia de Alba al decir:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación” (1991:38)

Esta conceptualización permite comprender al currículum desde sus diferentes planos y dimensiones, en sus distintas manifestaciones y con sus diferentes grupos y actores ayuda a caracterizarlo como una propuesta educativa pero también política que atraviesa lo social, lo cultural, lo particular y lo general. De tal forma que esta caracterización da pauta para comprender tres elementos, como son: la influencia de la ideología para conceptualizar el currículum y por ende la forma de hacer sus prácticas, en segundo orden, las formas de intervención de los actores en el currículum, y el tercer elemento son los procesos que se dan en torno al currículum como producto de las conceptualizaciones y prácticas de los sujetos que a su vez son influenciados por corrientes ideológicas.

### **8.1 Primer elemento: la ideología**

Respecto a la ideología y su influencia en el currículum, Jurjo Torres (1991) menciona como las instituciones educativas en la actualidad son sometidas a proyectos políticos que responden a intereses económicos de las clases dominantes, dichos proyectos políticos son producto de ideologías construidas desde los aparatos burocráticos del estado o de los grupos en el poder. Esta ideología oculta la realidad o trata de minimizarla para que los sujetos no sean conscientes de ella, logrando así que se vean los problemas educativos como situaciones individuales y de carácter particular, negando que las escuelas son producto de un proceso socio-histórico en construcción.

De esta manera, la posibilidad de cambiar las formas de actuación de los sujetos y resistir a las presiones de la política educativa, es precisamente a partir de la construcción de una ideología que permita mejorar los discursos y las prácticas educativas. En este sentido la ideología “(...) traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción socio-histórica y que, por consiguiente es relativa, parcial y necesita una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y las mujeres” (Torres, 1991:18).

En el plano del currículum y de sus procesos, esto debe ser cuidado desde dos grandes sentidos; el primero tiene que ver con la ideología que mantienen los sujetos sociales curriculares (De Alba, 1991) respecto al currículum y cada uno de sus procesos; esta forma de tomar referencia y establecer un punto de vista, marcará las pautas del proceso curricular que se vaya a desarrollar, de tal forma que el sujeto curricular, debe ser consciente de su ideología y a partir del nivel de participación imprima sus decisiones adecuadamente, claro es, bajo elementos de discusión conjunta.

Por otro lado la ideología es relativa, parcial y se reelabora constantemente, esto implica que los sujetos que participan en los procesos curriculares, además de hacer análisis de su ideología respecto a su práctica, deben comprender la importancia de la formación continua y la necesidad del diálogo y el debate cómo herramientas para la mejora de los discursos y las prácticas educativas.

De esta manera todo proceso curricular (diseño, instrumentación, gestión o evaluación) parte de una postura ideológica, es decir, desde una forma de entender la realidad. Y estos procesos curriculares constituyen prácticas educativas y por lo tanto los actores siempre desde su ideología tratan idealmente de mejorar y reestructurar para poder permitir a los estudiantes y a ellos mismos la posibilidad de una mejor educación.

## **8.2 Segundo elemento: Actores curriculares**

Como consecuencia de lo anterior, es necesario analizar el papel de los actores curriculares; si partimos del currículum como proyecto político educativo pensado e impulsado por grupos sociales, implica asumir a las sujetos que conforman esos grupos, como sujetos que dan significado y sentido al momento de pensar el proyecto curricular, estos sujetos del currículum o sujetos curriculares son los que determinan la conformación y operación del proyecto.

Dicho proceso de determinación curricular “se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre los diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha propiciar a través de un currículum específico” (De Alba, 1991: 68).

En esta línea los sujetos que participan en torno a las diferentes prácticas curriculares deben de asumirse como sujetos curriculares, con la amplia posibilidad de tomar decisiones y dar sentido y significado en función del proyecto social del que forman parte.

A su vez esta caracterización nos conduce a ver la otra realidad, es decir, los sujetos que no tienen una visión clara del currículum no pueden dar sentido y significado y por tanto quedan imposibilitados para poder decidir e imprimir sentido al proyecto político educativo.

## **8.3 Tercer elemento: procesos curriculares**

Para analizar este tercer elemento en la conceptualización amplia del currículum, se presenta una descripción por cada uno de los procesos curriculares.

- a) El proceso de diseño curricular.
- b) Los procesos de gestión y desarrollo del currículum.
- c) El proceso de evaluación curricular.

A manera de síntesis se puede mencionar que el campo del currículum y las ideologías (Torres, 1991) es demasiado denso y la necesidad de formar colectivos que ayuden a establecer significados, límites y continuidades (Wenger, 2001) es cada día más apremiante, esto da fundamento a las comunidades de práctica relacionadas con los procesos curriculares, donde la arcaica organización colectiva como lo es la comisión curricular que sólo definía en su mayoría cuestiones de organización, puede transformarse en comunidades de práctica curricular (Zea, 2012) que generen acciones de recuperación, reflexión, análisis y participación que fomenten procesos curriculares participativos, justos y democráticos.

#### **8.4 La formación de docentes, una mirada desde la gestión del conocimiento**

El currículum representa el proyecto de una sociedad y por tanto está compuesto por una selección de contenidos y de valores. El problema para la configuración de un currículum para la sociedad del conocimiento puede estar resumido en la siguiente pregunta que Gimeno Sacristán (2001) plantea:

¿Cómo se configura una institución educativa que no posee el control de los flujos de conocimiento e informaciones; cómo organizar su espacio y el tiempo, en una situación fluida, con medios nuevos y con la aparición de entornos de aprendizaje distintos a los que han configurado la cultura de las organizaciones que tenemos?

La pregunta anterior abre la discusión en torno a variados escenarios, pero se asienta en la forma de dar respuesta a este nuevo tipo de sociedad; las críticas actuales que se hacen a las instituciones escolares desde el paradigma de la sociedad del conocimiento, presentan una gran similitud a las críticas hechas en otras épocas y sociedades, y que van desde el aprovechamiento de los recursos de la biblioteca hasta la inclusión de medios flexibles para la enseñanza; el punto es cómo lograr una re conceptualización de la escuela o la identificación de nuevos roles en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde los procesos curriculares esto implica una nueva visión de la educación pensada para lograr una mejor cultura, con proyectos curriculares que fomenten las prácticas democráticas, inclusivas y con mayor sentido de responsabilidad social.

Hablar de los sujetos que participan en procesos educativos, implica mencionar a docentes, estudiantes, directivos, administradores, padres de familia, sectores políticos, organizaciones sociales, sociedad en general, y otros muchos más que se logren ubicar desde una perspectiva amplia del hecho educativo.

En este sentido el docente o los docentes se convierten en actores claves del proceso educativo y por tanto hablar de formación docente, implica abordar desde un panorama amplio el papel que juegan en el proceso, pero también a partir del cual se han construido como sujetos educativos. Chehaybar y Kuri (2003) denomina formador-enseñante para hacer referencia al formador de formadores, al formador de docentes y al formador de los estudiantes, como sujeto clave para los procesos educativos.

Desde este punto lo que cuenta no es la construcción de una base de conocimientos, sino el reconocimiento de un “yo profesional” y un “yo persona”, como roles que no funcionan disociados, sino por lo contrario como pilares de una identidad como formadores.

Las anteriores aportaciones teóricas ayudan a comprender como la formación de profesores mantiene una amplia consonancia con los procesos de la gestión del conocimiento, es decir, con los procesos de continuidad y generación del conocimiento y justifica la necesidad de formar cuadros de expertos en procesos curriculares, de esta forma se responde con sujetos formados desde condiciones locales y con miradas fortalecidas y revitalizadas por la recuperación de experiencias desde el interior y exterior de la organización.

Pero además estos procesos de formación fomentan la participación de los sujetos en la construcción de significados y reducen la resistencia al cambio curricular (Huffman, 2009). Como una propuesta construida a partir de los diversos referentes de la gestión del conocimiento y el currículo, la formación de los sujetos curriculares debe partir de considerar al ser humano como un ser organizacional, ya que son los individuos los que conducen las organizaciones, es decir, los sujetos tienen capacidades naturales para organizarse y estructurar formas de convivencia, pero además es importante reconocer la capacidad de los sujetos para conducirse como colectivos, planteándose el liderazgo (Gordo, 2010) como una manera de propiciar la generación de significados compartidos.

Desde este planteamiento la formación de docentes como expertos del currículo y sus procesos, así como concedores de los contextos locales se debe de dar desde enfoques que recuperen el sentido de formación vinculada con el interés individual, así como con estrategias pensadas y operadas desde la colectividad, que se den en torno a Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner, 2005) o Comunidades de Aprendizaje (Wenger 2010) y que generen una cultura de trabajo colaborativo (Fullan 2002).

## 8.5 Conclusiones

Es difícil cerrar la discusión en torno a la importancia de la formación de cuadros de docentes desde la gestión del conocimiento, más aun cuando se habla de saberes que tienen que ver con el currículo y sus procesos.

En este amplio horizonte de discusión se pueden hacer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la sociedad del conocimiento representa una serie de nuevas características en la conformación social, económica, política, etc. de la actualidad, por tanto se requiere repensar la educación y los proyectos formativos, de tal forma que estos respondan a estas nuevas características, el sentido de construcción de los proyectos curriculares debe de orientarse desde las condiciones que impone este nuevo tipo de sociedad.

Es decir, las formas tradicionales de entender el currículo como una secuencia de espacios de formación, deben ser rebasadas por una conciencia crítica en torno al currículo como un fenómeno amplio y complejo atravesado por dimensiones culturales e ideológicas.

En segundo lugar, si se requiere de un nuevo tipo de educación, se necesita de un nuevo tipo de docente; un docente que se ubique desde los espacios ideológicos, con conciencias sobre su pasado y sobre su presente como profesionista, como responsable de idear, determinar y operar las propuestas curriculares que forman a otros sujetos. Se requiere de un docente que se asuma como un sujeto que determina las características de los proyectos políticos educativos desde una conciencia teórica para lograr procesos de práctica contextualizados. Pero sobre todo se necesita que el docente se vea a sí mismo como responsable de su proceso de formación, una formación continua y dada en términos de lo colectivo en lugar de lo individual.

En tercer lugar y como producto de las anteriores, es necesario pensar la formación de cuadros en el currículum como una actividad sumamente importante para la construcción de proyectos curriculares que contribuyan al desarrollo de la sociedad, y en esta línea, se debe reconocer que la formación para el currículum no depende únicamente de la teoría producida en muchas de las ocasiones en otros contextos, sino que la formación debe de partir del entretendido de las experiencias de los sujetos curriculares, de tal forma que las visiones individuales queden perdidas ante las visiones compartidas, negociadas y significadas.

Se requiere pensar en nuevos procesos de formación de los sujetos curriculares, si se aspira a conformar un proyecto educativo que logre propiciar una sociedad del conocimiento justa y democrática.

## 8.6 Referencias

De Alba, Alicia (1991). *Las Perspectivas: Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México DF.

De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad*. En De Alba, Alicia (1991). *Evaluación Curricular, Conformación conceptual del campo*. pp. 116-160. México D.F.: CESU UNAM.

Cheybar y Kuri, Edith (2003). *Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores enseñantes*. En Cheybar, K. E. & Amador, B. R. (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria* pp. 51-74. México D.F.: CESU UNAM.

Torres, Jurjo (1991). *El currículum y la ideología*. En Torres, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. pp. 13-22. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (2010j). *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. En Gimeno Sacristán, José (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 180-202. Madrid: Morata.

Clemente Linuesa, María (2010). *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. En Gimeno Sacristán, José (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 269-293. Madrid: Morata.

HuffmanSchowoch, Dennis (2009). *Gestión y Desarrollo Curricular*. En Orozco Fuentes (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en Méxioco*. pp. 279-302. México: IISUE.

Garbanzo Vargas, G. M. & Orozco Delgado, V. H. (2010). *Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos*. En *Educación*, Vol. 34, Núm. 1 2010, pp. 29. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Zeichener M. Kenneth (2005). *Las escuelas de desarrollo profesional en una cultura de la evidencia y la rendición de cuentas*. En Zeichener M. Kenneth (2005) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. pp. 82-94. Madrid: Morata.

Fullan M. (2002). *El Profesorado*. En Fullan M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. pp. 141-161. Barcelona: Octaedro.



## **Las Competencias Docentes en el Modelo Educativo de la UASLP**

Sergio Dávila & Luz Nieto

S. Dávila & L. Nieto  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

En la actualidad se ha generalizado la incorporación del desarrollo de competencias a los procesos formativos y la educación superior no ha estado exenta de esta tendencia. Las instituciones de educación superior lo han adoptado por convencimiento propio, o por responder a las exigencias de organismos que condicionan los apoyos económicos a la adopción de este enfoque “enfoque de competencias”, lo cual se identifica como una evidencia de innovación curricular y por tanto sujeto de ser estimulado. Dicho enfoque no sólo ha permeado en los modelos educativos, sino por consecuencia ha repercutido en los currículos, formas de evaluar y metodologías, exigiendo del docente un replanteamiento de su rol en el aula y fuera de ella. El presente trabajo es una síntesis de la forma en que la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) ha abordado el reto de definir, desarrollar y evaluar las competencias de sus docentes en el marco de su Modelo Educativo, y es producto de la reflexión colectiva de su comunidad.

### El Modelo Educativo de la UASLP.

Un modelo educativo es una representación abstracta del quehacer educativo de una institución. Está compuesto de un conjunto de elementos que se interrelacionan en diferentes niveles. Como todo modelo, el educativo tiene como propósito intervenir sobre los diversos aspectos de la vida institucional identificando para ello los elementos y las relaciones relevantes y pertinentes sobre las cuales se definen propósitos y metas, así como los medios y estrategias para su logro. Frente a la complejidad y dinamismo de la realidad educativa, un modelo ayuda a establecer cierta base común que organiza las diferentes visiones y acciones formativas que tienen lugar en una institución a través de la definición de principios, posturas, posicionamientos y orientaciones para los diferentes ámbitos que estructuran el quehacer educativo. Con el propósito de clarificar la diferencia entre fines y medios, el Modelo Educativo de la UASLP tiene dos componentes básicos que buscan superar los enfoques instrumentales que se concentran en los medios y olvidan los fines.

- El Modelo Universitario de Formación Integral, que plantea los fines de la formación.
- Las estrategias institucionales, que prevén los medios para lograr esa formación.

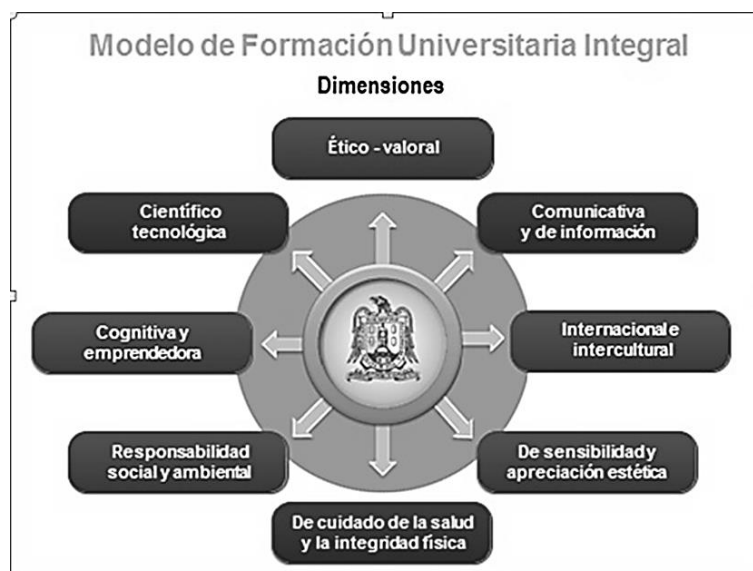
**Figura 9**



La principal virtud de este modelo y de todos sus componentes es que se ha construido a partir de un proceso dinámico de cambio e innovación el cual, como se verá más adelante, ha propiciado paralelamente su conceptualización y su realización. Al mismo tiempo, permite valorar y consolidar las mejores prácticas académicas que constituyen fortalezas institucionales. Como puede verse, no se trata de una propuesta que busque homogeneizar, estandarizar o imponer ciertas prácticas, enfoques o metodologías. A manera de antecedentes, cabe señalar que la pauta para desarrollar el Modelo Universitario de Formación Integral se dio en el año 2007 con la aprobación la Estrategia de Ampliación y Diversificación de la Oferta Educativa de la UASLP por parte del H. Consejo Directivo Universitario. Esta estrategia y el Manual para la formulación de las propuestas curriculares y planes de gestión de la nueva oferta educativa, sirvieron de base para el diseño y evaluación de los programas educativos de nivel licenciatura y técnico superior universitario (TSU) de la UASLP. En 2008, fue necesario consolidar un equipo de apoyo a este proceso en la Secretaría Académica, lo que permitió imprimir mayor dinamismo a la Estrategia de Innovación Educativa que se presenta más adelante. Un momento fundamental para la concreción de este modelo fue el proceso para formular la Visión 2023 de la UASLP, como parte de las iniciativas previstas en el Plan de Trabajo del Rector de la UASLP, el Arq. Manuel Fermín Villar Rubio. Esta visión, aprobada por el H. Consejo Directivo Universitario señala los rasgos por los que la Universidad será reconocida dentro de diez años. Específicamente en el punto 6, referente a su modelo educativo, señala que en el 2023 la UASLP:

Cuenta con un Modelo Universitario de Formación Integral en permanente actualización, para responder oportunamente a las demandas de la formación universitaria, a través de una activa participación de la comunidad académica. Este modelo enfatiza el desarrollo de una sólida y rigurosa formación científico-tecnológica y humanística; la creatividad y la adquisición de habilidades cognitivas complejas de alto nivel; capacidades analíticas y emprendedoras; el discernimiento ético valoral; la responsabilidad social; la perspectiva internacional y multicultural; el trabajo autónomo y colaborativo; la apreciación de las artes y la cultura; el cuidado del propio cuerpo y la salud; las habilidades de comunicación en al menos las lenguas española e inglesa y el manejo de información con apoyo de tecnologías modernas. Todo ello permite contribuir de forma activa a la construcción de la sustentabilidad social, económica, política y ambiental en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. (UASLP, 2007).

**Figura 9.1**



Los programas educativos, están sustentados en el Modelo Universitario de Formación Integral, y promueven el desarrollo de competencias transversales y específicas en los estudiantes y se caracterizan por contar con:

- a) Una estructura curricular integrada y flexible que facilita la transversalidad, la constante actualización de contenidos, el trabajo colegiado de las academias, la colaboración entre programas educativos, el reconocimiento de créditos y la movilidad interna y externa, entre otros aspectos.
- b) Ambientes y estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas, las cuales promueven la inclusión educativa, el aprendizaje significativo, colaborativo y situado, y competencias para emprender.
- c) Un sistema articulado de evaluación del currículo en su conjunto y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

La implementación del modelo educativo se apoya en un amplio programa de movilidad estudiantil con las más prestigiadas instituciones nacionales y extranjeras de educación superior y organismos de investigación en las áreas similares y complementarias que cultiva la Universidad, el cual contribuye al desarrollo de competencias transversales y específicas de los estudiantes, así como en esquemas efectivos de apoyo, reconocimiento y acompañamiento estudiantil (integración a la vida universitaria, tutoría, asesoría, orientación educativa y psicológica, promoción de la cultura del deporte y la salud, becas, reconocimiento del desempeño e inserción laboral, entre otros) que fomentan la inclusión, la permanencia, el buen desempeño académico, la terminación oportuna de los estudios y la incorporación al mundo del trabajo. Existe una fuerte vinculación entre la docencia, la investigación y la extensión, lo que contribuye a la efectiva formación integral de los estudiantes.

## 9 La Estrategia de Innovación Educativa

Para apoyar la realización de este modelo, así como su profundización conceptual y metodológica, en 2008 se puso en marcha la Estrategia de Innovación Educativa que incluyó cuatro grandes líneas de trabajo:

- Currículum: evaluación, diseño y reestructuración.
- Desarrollo de competencias docentes.
- Acompañamiento y acción tutorial.
- Nuevas tecnologías de comunicación y ambientes de aprendizaje.

**Figura 9.2**



El impulso a estas líneas de trabajo en el ámbito institucional quedó a cargo de la Secretaría Académica, con el apoyo de la Rectoría, en estrecha colaboración con todas las entidades académicas de la UASLP y con el apoyo de otros programas fundamentales para la construcción del modelo educativo, desarrollados por otras instancias de la gestión universitaria, como la Secretaría General, la Secretaría de Investigación y Posgrado, Secretaría de Finanzas, la Agenda Ambiental, la División de Servicios Escolares, la División de Servicios Estudiantiles, la División de Desarrollo Humano, la División de Vinculación, la División de Informática y la División de Difusión Cultural, entre otras.

### **9.1 Las Competencias Docentes en la UASLP**

La reflexión sobre incorporar a los currículos el desarrollo de competencias, tarde o temprano tiene como consecuencia analizar las competencias de los docentes que estarán al frente de esta misión. Sin embargo con frecuencia, el tema de la formación de los profesores para apoyar su labor educativa es abordado como una mera capacitación didáctica centrada en el uso, no siempre reflexivo ni crítico, de técnicas o metodologías de enseñanza y aprendizaje, o para la trasmisión de ciertos contenidos. En contraste, la UASLP busca partir de la comprensión reflexiva sobre el origen mismo del concepto de competencia docente, así como sus implicaciones en el campo de la formación universitaria, partiendo de la premisa de que el profesorado universitario se debe caracterizar por su alto nivel de profesionalización y responsabilidad. Por ello, desde 2008 se comenzó a trabajar en forma colegiada y participativa, con el propósito de avanzar en la conceptualización de las competencias docentes que se deben desarrollar para contribuir al Modelo Universitario de Formación Integral de la UASLP. Estas competencias docentes forman parte de los atributos fundamentales que los profesores deben desarrollar, según la visión de la UASLP aprobada por el H. Consejo Directivo Universitario. Abarcan desde el trabajo cotidiano de los profesores en el aula hasta su participación en el trabajo colegiado de las comisiones curriculares y academias. El docente de educación superior es un profesional tanto de la docencia como de algún campo profesional específico, por lo que en su quehacer cotidiano también tiene necesidad de poner en juego competencias profesionales, genéricas, específicas de su profesión y específicamente docentes. Es por esto que también para el docente son válidas las dimensiones y expresiones de la competencia consideradas en el Modelo Educativo de la UASLP:

- El docente también debe saber qué, lo que implica no sólo el conocimiento de su materia sino tener claro qué temas y contenidos se ponen en juego al desarrollar una competencia.
- Saber cómo, lo que implica conocer las metodologías de enseñanza y evaluación acordes para favorecer los aprendizajes.
- Y ser capaz, lo que implica una actitud favorable para innovar, y hacerlo en un contexto de desempeño contingente.

En este contexto, la UASLP ha considerado necesario explicitar en un perfil, las competencias del docente de educación superior, para posteriormente diseñar un programa de formación y desarrollo de dichas competencias. Así la UASLP buscó expresar aquellas competencias docentes que considera conducentes a la formación profesional y que fueran congruentes con su modelo de formación profesional.

Después de un proceso colectivo de discusión y análisis, se redactó un documento titulado “Las Competencias Docentes en la UASLP” en el que se presenta un modelo conformado por las siguientes seis competencias (UASLP, 2009):

1. Competencia para la reflexión, interpretación y transformación del trabajo docente. Reflexionar de forma sistematizada sobre la propia experiencia docente, los marcos conceptuales, modelos educativos y necesidades del quehacer docente considerando las necesidades emanadas del contexto global y local; y transformar su práctica para adecuarla a estos propósitos.
- 2.- Competencia para la planificación y diseño del trabajo docente. Planificar de forma sistematizada el proceso de enseñanza aprendizaje diseñando los ambientes de aprendizaje que ubiquen a los alumnos en los contextos que favorezcan el desarrollo de sus competencias.
- 3.- Competencia para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Interactuar en el aula gestionando el desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos, orientando y ajustando su intervención al nivel de desempeño de sus alumnos.
4. Competencia para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recopilar información de manera sistemática que permita realizar las adecuaciones necesarias a la planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar los resultados y los procesos.
5. Competencia para la incorporación de la tecnología al trabajo docente. Aplica las tecnologías de información y comunicación como un recurso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y propicia su uso por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información.
6. Competencia para la colegiación y fortalecimiento del compromiso institucional. Participa en los procesos de mejora continua de su escuela o facultad y apoya los proyectos institucionales de la UASLP.

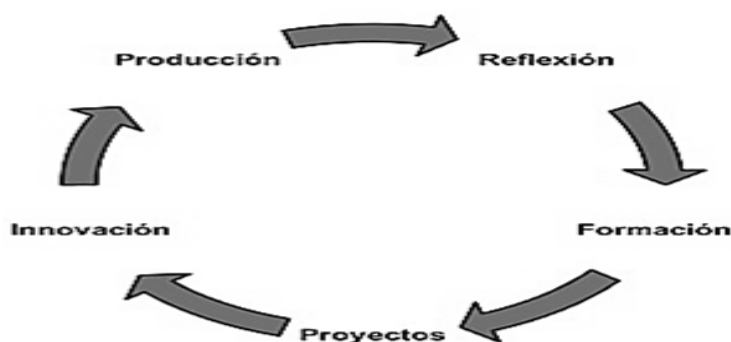
**Figura 9.3**



## 9.2 El Desarrollo de Competencias Docentes

El desarrollo de estas competencias se apoya en un programa formativo que abarca desde la formación continua y capacitación de profesores hasta la generación de portafolios de innovación. Se buscó que fuera un proyecto flexible que atendiera a las diversas necesidades de los profesores, dada la heterogeneidad en el nivel de desarrollo de las competencias, así como sus posibilidades para dedicar a un programa formativo.

Tabla 9.4



Este programa formativo continuo, flexible e innovador abarca las siguientes componentes, que pueden considerarse como etapas, aunque cumplen con objetivos específicos también en lo individual:

- **Reflexión:** Se propicia que el docente universitario reflexione sobre temas fundamentales de la educación superior que permiten reflexionar sobre su pertinencia y tendencias. Temas como la evaluación de resultados de aprendizaje, enfoques de acción tutorial, modelos educativos y experiencias de innovación educativa son abordados en coloquios, foros y conferencias magistrales que son convocados por la Secretaría Académica de la UASLP y que cuentan con una intensa participación de la comunidad.
- **Formación:** Además de los eventos enunciados anteriormente, la Secretaría Académica ofrece a los docentes de la Universidad cursos, talleres y seminarios orientados a la formación en alguna temática relevante que abona al desarrollo de las competencias de reflexión, planeación, conducción y evaluación.

Temas como elaboración de rúbricas, flexibilidad y competencias profesionales, desarrollo curricular, o enriquecimiento del trabajo docente mediante TIC son abordados aportando a los participantes elementos para la reflexión y transformación de su práctica. Es importante enfatizar que ninguno de estos cursos tiene carácter instrumentalista por lo que trasciende al concepto de capacitación basado en la premisa de que el docente requiere modificar su práctica de acuerdo a técnicas específicas predeterminadas.

- **Elaboración de Proyectos:** La participación en los programas anteriores tiene como propósito que el docente plasme su reflexión en la elaboración de proyectos de innovación que tengan expresión en su ámbito de responsabilidad: aula, programa educativo, facultad, etc. La secretaria académica acompaña al participante en el diseño de la experiencia, para que ésta pueda ser significativa y evidencie el desarrollo de las competencias del profesor, además de abonar a la mejor de la calidad del programa educativo en el que se expresa.
- **Innovación:** Los proyectos surgidos de este proceso buscan la transformación del estado actual de una práctica o componente del proceso formativo de los estudiantes con la finalidad de mejorarlo. No se trata de cambiar por cambiar, ni de adoptar enfoques o tendencias de moda. Los proyectos se orientan en todo caso a resolver una problemática o mejorar un componente del proceso formativo.

- **Producción:** Los proyectos de innovación se planean, implementan y evalúan. En este contexto la Secretaría Académica acompaña el proceso de sistematización de la experiencia, ofreciendo a los docentes la posibilidad de documentar y socializar las buenas prácticas en innovación. Estas buenas prácticas no sólo permiten a los profesores ser compartidas en congresos, sino que se reunirán en un libro con la finalidad de darles visibilidad y un estímulo adicional al trabajo de los docentes.

### 9.3 Conclusiones

La inclusión del enfoque de desarrollo de competencias en un modelo educativo, es una invitación a reflexionar y transformar la práctica de los docentes. Contar con un perfil de docente expresado en términos de competencias permite al profesor autoevaluarse y participar en el diseño de su propio proceso formativo. Así, y como producto de la reflexión de su práctica a la luz de variados referentes conceptuales, el profesor podrá innovar su docencia. Algunos de estos referentes son:

- Su modelo de docencia. Analizando si está centrado en la enseñanza o en el desarrollo de competencias y promoción de aprendizajes significativos de sus alumnos.
- Su rol como docente. Analizando si se comporta como transmisor de conocimientos o como un estratega que diseña situaciones didácticas que propicien el desarrollo de sus alumnos.
- El rol de sus alumnos. Identificando las razones por las que a veces los alumnos se comportan de forma reactiva y pasiva; así como las estrategias para desarrollar en ellos la capacidad de aprender de manera autogestiva y colaborativa.
- Su metodología. Identificando cuándo sigue siendo válido y pertinente utilizar la exposición, así como sus riesgos y desventajas. También conocerá los fundamentos y principios generales de otras metodologías, tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en el análisis de casos, etc.
- Su concepto y medios para la evaluación. Migrando de una cultura de la evaluación como elemento de control que se asocia a la etapa final de un proceso, a un concepto que privilegie su carácter formativo.
- Las técnicas de evaluación. Como consecuencia el profesor analizará sus técnicas de evaluación y podrá considerar abandonar el examen como instrumento único de evaluación para explorar una amplia variedad de productos en los que el alumno pueda evidenciar aquello de lo que es capaz y participar en el diseño mismo de su evaluación proponiendo productos para integrar un portafolio de evidencias.

### 9.4 Referencias

Bozu, Zoia y Canto, Pedro (2009) “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes” *Revista de Formación e Información Educativa Universitaria*. Vol. 2, No 2, (pp. 87-97) Disponible en [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf) [13/03/10]



Díaz, Mario (2006). "Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación". En R. P. Flores (Comp.), *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas* (pp. 29-58). Barcelona: Ediciones Pomares.

Díaz, Mario (2006) "Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia". *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*. Bogotá: ICFES-Universidad de San Buenaventura, 327p. (pp. 45-89)

Díaz Villa, Mario (2008). "Formación y competencias: tensiones conceptuales". Texto ampliado del capítulo correspondiente del libro *Flexibilidad en la educación superior*, Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad". Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio 19p.

García-San Pedro, María José (2009) "El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario" En *Revisita Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, No 16-2009* (pp. 11-28) Universidad de Alicante. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/13540> [12/03/10]

Nieto Caraveo, Luz María y Díaz Villa, M. (2008) "Diseño Curricular y Competencia Profesional". Ponencia en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de Educación Agronómica "Hacia la Evaluación de la Calidad de la Educación Agrícola Superior en México". México: Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA), 22 p.

Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Edit. Graó

Tejada, Fernández José (2009), *Competencias Docentes, Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 13, 2. Universidad de Granada Campus Universitario Cartuja, España.

Rueda Beltrán, Mario, Frida Díaz Barriga (2004). "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores" *La evaluación de la docencia en la universidad*. México: UNAM, 10 p. Documento web: [http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docente\\_recurso\\_innovador.pdf](http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docente_recurso_innovador.pdf) [21/10/09]

SEMS (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*, Documento interno. Subsecretaría de educación Media Superior. México: SEP Documento Web: [http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias\\_que\\_expresan\\_el\\_Perfil\\_Docente.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf) [21 oct. 2009]

UASLP (2009) "Competencias Docentes en la UASLP". Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. 10p. Documento Sujeto a Revisión y Discusión

UASLP (2007) "Competencias Transversales inherentes a la Formación Integral Universitaria". Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. 17p y anexos.

UASLP (2013) Programa Institucional de Desarrollo. (PIDE) Disponible en <http://www.uaslp.mx/pide2013-2023/> [13/08/2014]

Zabalza, Miguel Ángel (2005) *Competencias Docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005.

## **Modelo Pedagógico de Capacitación para el desarrollo de las competencias docentes del Nivel Superior en la UAN**

Felipe Hernández & Víctor González

F. Hernández & V. González  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

En el mundo contemporáneo, se manifiesta desde hace varios años, una tendencia a la globalización económica y cultural, la cual se caracteriza por la orientación de los esfuerzos de las economías dominantes a conformar un gran mercado mundial, y al establecimiento de una cultura única en todos los países del mundo, a lo cual han venido contribuyendo de manera por demás significativa los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, entre las que destacan los ordenadores, los celulares y la internet. En este proceso de globalización, la información disponible y accesible, no solo es un factor determinante en la toma de decisiones por parte de los gobiernos, las empresas, organizaciones sociales, instituciones educativas, individuos, sino que también es la principal materia prima para la generación de conocimiento, que tras su aplicación en los procesos productivos, y la creación de nuevos productos, intermedios o de consumo final básico, duradero, industrial, necesario o de lujo, contribuye a elevar los niveles de rendimiento y productividad, así como a acrecentar la rentabilidad y los márgenes de ganancia de las empresas.

Las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación, permiten la comunicación con quien o quienes se desee sin importar la distancia y el lugar en la cual se encuentren las personas, y la comunicación se puede realizar de manera oral, escrita, directa e inmediata o en tiempos diferidos esto es de manera asincrónica; sin embargo, lo más relevante de estas tecnologías es que en ellas se puede almacenar, acceder y disponer, de una excesiva cantidad de información y conocimientos, en forma escrita, de imágenes, de hipertexto, audiovisual e hipermedia, a través de la internet y con el uso de los ordenadores, tabletas y celulares.

Actualmente se puede constatar la creación, venta y obtención de una vasta información de diversas formas que se presentan en medios electrónicos. Lo que si bien es un punto positivo, exige la habilidad y la capacidad para saber buscar, acceder, seleccionar, procesar, analizar la información y el conocimiento disponible, que día a día tienden a crecer y a ser novedosos, para a la postre crear y difundir el conocimiento propio. Atendiendo lo establecido por la UNESCO, la sociedad de la información, tiene como características fundamental la disposición y acceso a una excesiva información a través de los diferentes medios electrónicos y de la Internet. Prevalece una amplia y creciente capacidad tecnológica para almacenar y difundir cada vez mayores volúmenes de información. En tanto que la Sociedad del conocimiento, exige transformaciones sociales, culturales, económicas que favorecen el desarrollo sustentable y reconoce como sus pilares, el acceso a la información para todos, la libertad de expresión, y la diversidad lingüística. Peter Drucker al hablar de la sociedad del conocimiento, destaca capacidad que han desarrollado sus miembros para realizar la selección, análisis apropiación y uso científico de la información para generar nuevo conocimiento. Lo que implica un cambio cualitativo en el uso y aplicación de la información para la generación de nuevos conocimientos, en lo cual juegan un papel determinante la educación y el aprendizaje. De igual manera se destaca la importancia de los procesos colaborativos y dinámicos de aprendizaje grupal, personal y social, los cuales fortalecen las habilidades y destrezas cognitivas motrices y afectivas que constituyen el factor de cambio en la sociedad. (Silvio 2002) Ante estos cambios que se han venido gestando de manera por demás acelerada a consecuencia de este proceso globalizante, se les manifiesta a las instituciones educativas del nivel superior el reto de formar profesionistas que tengan las competencias que les permitan identificar, analizar y resolver o proponer alternativas de solución, ante la problemática que producto de la globalización se les presenta en su ambiente laboral, personal y social; lo cuales además, han de contar con criterio científico y capacidad para el logro del aprendizaje autónomo, que les permita y facilite el mantenerse en un proceso de actualización constante y permanente

## 10 Marco teórico metodológico

El Modelo educativo, ha sido conceptualizado como una visión sintética de las teorías o enfoques pedagógicos que habrán de dar la pauta al análisis y construcción de programas de estudios, permitiendo a su vez su sistematizar el proceso de enseñanza; en ese sentido estos modelos han sido considerados como patrones conceptuales que permiten el diseño de esquemas en los cuales se incorporan y relacionan de manera sintética los elementos de un programa (CAP, 2012)

Otra manera de conceptualizar el modelo educativo, destaca que estos son patrones conceptuales que determinan los elementos y partes componentes, a la vez que establecen las relaciones que entre estos se manifiestan, al diseñar y crear un programa de estudios (definición, noviembre 6, 2014 en <http://definicion.de/modelo-educativo/>). Sin embargo, es importante destacar que al igual que todo modelo, los modelos educativos manifiestan adecuaciones y una tendencia al cambio o a la modificación, de acuerdo al momento histórico y las condiciones contextuales que prevalecen en la sociedad en la cual estos se han de instrumentar. Por otro parte, Modelo pedagógico ha sido conceptualizado como un sistema formal, a través del cual se establece la manera en que se han de interrelacionar docente y alumno con el conocimiento científico, ya sea para producirlo, innovarlo, conservarlo, o recrearlo, en un espacio y contexto socio-histórico y culturalmente determinado. Flórez (1999), al referirse a los modelos pedagógicos, destaca como sus elementos componentes relevantes: metas, conceptos, contenidos curriculares, relación maestro alumno, metodología y proceso evaluativo, y enfatiza en la importancia y el papel de cada uno de ellos juega, en el proceso formativo del estudiante. De igual manera, señala que en estos modelos se define y determina el tipo de personas que se han de formar en las instituciones educativas, así como las estrategias metodológicas, los saberes y contenidos que permitirán el logro de este tipo de persona, y el ritmo con el cual se habrá de llevar a cabo este proceso, destacando a su vez, el papel y la importancia de quien asume la responsabilidad de llevar a efecto este proceso (Flórez 1994, citado por Perdomo) Los modelos pedagógicos que se han identificado por quienes abordan la educación como objeto de estudio, se han clasificados de acuerdo a sus características y al papel asumido por el docente y el estudiante en el acto educativo, siendo los más mencionado, El tradicional, El tecnológico, El crítico, y El constructivista (Reyes, 2004).

Por otro lado y orientando su análisis a las cuestiones de la enseñanza, Zabalza (2009), destaca la existencia de tres Modelos de aproximación a la docencia: Empírico artesanal, Profesional, y Técnico-especializado. En atención a lo expuesto por los autores y desde la perspectiva de quienes elaboran el presente trabajo, se considera que los Modelos pedagógicos, han de estar orientados por el tipo de persona o estudiante que se pretende formar en las instituciones educativas, y centrados a su vez en el aprendizaje, lo cual corresponde con la filosofía de las instituciones, en que este se instrumenta; además, en estos modelos se incorporan elementos que de alguna forma contribuyen, aportan, y facilitan la formación que permitirá el desarrollo personal de los estudiantes, destacando entre ellos, los conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes, que a su vez son fundamentales para el desarrollo de sus competencias integrales.

De igual manera, en las propuestas del modelo pedagógico habrán de estar presentes los recursos didáctico pedagógicos que el docente ha de incorporar al proceso educativo, para coadyuvar al estudiante a mantenerse en un proceso de aprendizaje continuo y permanente; recursos que a su vez, tienen que ver con los métodos de enseñanza, aprendizaje e investigación, así como con la incorporación y uso adecuado de las Tecnología de la Información y la Comunicación a dicho proceso, de forma tal que estas tecnologías le permitan un proceso de socialización virtual sin límites de tiempo y distancia.

## 10.1 Enfoque de las competencias

Por lo que corresponde al concepto que dio la pauta para el desarrollo del enfoque de las competencias, es de señalarse que surge en el campo de la lingüística, incorporado inicialmente por Noam Chomsky en el año de 1965, para transitar posteriormente al ámbito laboral, en el cual las competencias se orientan al desempeño laboral de los empleados como una capacidad necesaria para la resolución de problemas en contexto. En ese sentido, es importante destacar que dicho concepto no tiene su raíz en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en la enseñanza o en el diseño del currículo escolar, ya que las competencias se identifican como vertientes originarias de una restructuración de capacitación en destrezas laborales y una certificación de puestos de trabajo provenientes del ámbito empresarial que toma como recurso metodológico el análisis conductual de puestos y tareas (Farfán, 2010). Por lo que respecta a las competencias, es importante destacar además, que se han desarrollado distintas tipologías para su análisis e incorporación al ámbito educativo. Tejada (1999) establece la existencia de dos tipos de competencias; genéricas y específicas. Las genéricas son aquellas que cuentan con un mayor nivel de transferibilidad, de unas profesiones a otras; en tanto que las específicas, comprenden las competencias propias de una profesión. De igual manera y atendiendo su nivel de aplicación, tipifica las competencias de la manera siguiente:

Técnicas, relacionadas con el dominio experto de tareas y contenidos, así como de conocimientos y destrezas necesarios en su ámbito de trabajo, competencias que ante la dinámica de cambio en la sociedad, exigen mantenerse en un proceso de actualización continua. Metodológicas, las cuales permiten desarrollar la selección y aplicación adecuada de métodos y procedimientos en las tareas a realizar, por tal razón, se consideran un factor importante para la búsqueda y elección de vías de solución. Sociales, competencias que permiten el desarrollo del trabajo colectivo y la colaboración armónica y constructiva. Participativas, las cuales están centradas en que las personas participen en la organización de las actividades en su entorno de trabajo, lo que implica la disposición a aceptar responsabilidades. De acción, son consideradas como la resultante final, integrada e indivisible del conjunto de las competencias. Respecto a las competencias que han de desarrollar los docentes para lograr un mejor desempeño profesional, y contribuir a elevar la calidad de la educación se tiene que de acuerdo con Perrenoud (2010), las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buen proceso de enseñanza aprendizaje son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, utilizar nuevas tecnologías, organizar la propia formación continua.

Mientras que para Zabalza (2009), las competencias que ha de desarrollar todo docente para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje son: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar contenidos curriculares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (comunicativa), manejo de nuevas tecnologías, diseñar a metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

## 10.2 Modelo pedagógico de Capacitación para el desarrollo de las competencias docentes

Objetivos: General y específicos

Capacitar al docente de la Universidad Autónoma de Nayarit en competencias que le permitan elevar la calidad educativa y lograr un mejor desempeño profesional docente.

Analizar los elementos y fundamentos básicos de la educación, las tendencias pedagógicas contemporáneas del siglo XXI.

Analizar la estructura general y los contenidos básicos de las Unidades de Aprendizaje.

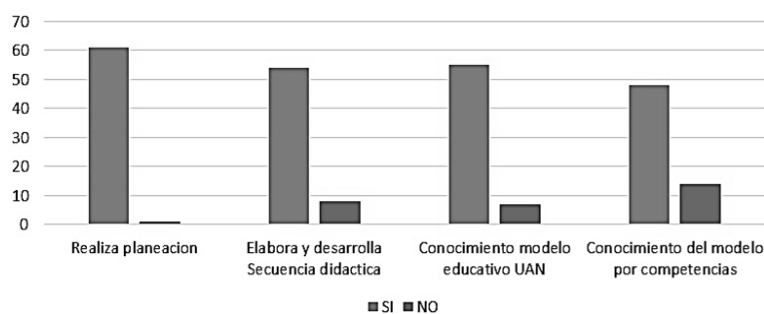
Analizar y proponer la incorporación de competencias genéricas, específicas y profesionales integrales en los docentes.

Proponer un modelo de capacitación docente desde el enfoque de las competencias y desde una perspectiva constructivista.

Diagnóstico situacional.

En base a un diagnóstico soportado en un cuestionario aplicado a un total de 62 docentes de la UAN en las diferentes áreas del conocimiento, en cual se buscaba identificar los conocimientos de los docentes en relación con el modelo de las competencias y sobre el del modelo educativo universitario, la problemática identificada, se manifiesta en la falta de capacitación pedagógica didáctica, el nulo o deficiente conocimiento del modelo de las competencias, que se refleja en la ausencia o en la deficiente planeación didáctica basada en el enfoque de las competencias, y con ello la falta de secuencias didácticas para llevar a efecto sus actividades de enseñanza aprendizaje, todo lo cual conlleva a que en la UAN, se siga utilizando el método tradicional de enseñanza y los recursos didácticos de una manera por demás deficiente. Como se puede observar en la gráfica 1; el 88.7% de los docentes respondieron que tiene conocimiento del modelo educativo de la UAN, mientras que el modelo por competencias respondieron conocerlo un 77.4% de los docentes entrevistados; sin embargo, la mayoría de los docentes (98.3%), aceptaron que realizaban el proceso de planeación, en tanto que la secuencia didáctica solo era realizada por el 78.2% del total de los encuestados.

**Gráfico 10** Diagnóstico sobre el enfoque de las competencias en la UAN



Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios aplicados a los docentes

Al realizar el cruce de estas respuestas con otras que se desprenden de las preguntas complementarias, se observa en la tabla 1, que los resultados no concuerdan con los mostrados en la gráfica 1; pues del total de los docentes, solo 24 demostraron tener conocimiento de lo que expresa el modelo educativo de la reforma, puesto que 20 respondieron que el modelo educativo de la UAN era por competencias, y cuatro señalaron que era un modelo constructivista, sin embargo, 28 de ellos no contestaron, y diez respondieron cosas que no tienen que ver con las características del modelo educativo planteado en la reforma. Además de que de ellos, solo diez pudieron destacar tres principios del modelo educativo de la UAN.

Por otro lado y en relación con los principios básicos del modelo de las competencias, se observa también el poco conocimiento que sobre este se tiene por parte de los docentes universitarios, que si bien, 48 de los 62 docentes entrevistados (77.4%) respondió conocer el enfoque de las competencias, tan solo 12 de ellos pudieron señalar tres exigencias para instrumentación de este en foque en un modelo pedagógico, en tanto que 30 dieron respuestas que nada tienen que ver con las competencias , del mismo modo 15 docentes no presentaron respuesta a la pregunta formulada.

**Tabla 10** Conocimiento del Modelo educativo de la UAN por parte de los docentes

No.	Preguntas	SI	NO
8	Conocimiento Modelo Educativo de la UAN	55	7
8.1	Conoce el enfoque Teórico Metodológicos en que se soporta el Modelo educativo de la UAN	47	15
8.2	Menciona el nombre del modelo educativo de la UAN	Docentes	
	Competencias	20	
	Constructivista	4	
	No contestaron	28	
	Otras respuestas	10	
<b>Tres principios básicos del modelo educativo de la UAN</b>			
	Tres principios	10	
	Dos principios	6	
	No contestaron	11	
	Otras respuestas	35	

Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado a los docentes de la UAN

Al cuestionárseles sobre el rol que de acuerdo al enfoque de las competencias ha de asumir el docente, 27 de ellos respondieron algo relacionado con lo que establece el enfoque, en tanto que 28 de ellos no contestaron y siete de ellos, contestaron cosas que no tiene relación ni con el rol del docente, ni con las competencias.

**Tabla 10.1** Conocimiento del enfoque de las competencias por los docentes de la UAN

No.	Tres exigencias del modelo por competencias	Docentes
10	Tres exigencias	12
	dos exigencias	5
	No contestaron	15
	otras respuestas	30
	Rol docente en el modelo por competencias	Docentes
	Guía	9
	Facilitador	14
	Coordinador	1
	Potencializador	1
	Gestor	2
	No contestaron	28
	Otras respuestas	7

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado a los docentes de la UAN

Por otro lado se puede observar en la tabla 3, que de los 62 docentes, tan solo 15 han realizado cursos de capacitación pedagógica en los últimos tres años, lo que es un indicativo de la poca preocupación sobre cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes universitarios.

**Tabla 10.2** Cursos de capacitación por parte de los docentes de la UAN

No. 7	Cursos de capacitación docente últimos tres años	Docentes
	Actualización disciplinar	18
	Formación pedagógica	15
	No contestaron	19
	Otras respuestas	10

Fuente: Elaboración propia con datos del cuestionario aplicado a los docentes de la UAN

En ese sentido y como consecuencia de los resultados obtenidos, es que se propone diseñar e instrumentar un Modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Con base a los lineamientos establecidos en la Ley Orgánica, la UAN asume como uno de sus objetivos prioritarios, ofrecer la educación media superior y superior, respetando los principios de una educación laica y gratuita, basada en el resultado del progreso científico, democrático y nacionalista, con lo que ha de contribuir al mejoramiento de la convivencia humana (Art. 1 Ley Orgánica de la UAN). De igual manera, la Ley orgánica enfatiza, en que debido a los constantes cambios que se manifiestan en la sociedad, se ha vuelto una exigencia para la UAN la modificación y ampliación de sus funciones, por lo que esta debe dejar de concebirse solo desde la perspectiva de la educación terminal orientada al otorgamiento de títulos y grados, y debe encaminarse a desempeñar un papel estratégico en la actualización de los conocimientos, atendiendo el paradigma de la educación permanente. Por otro lado, atendiendo los postulados básicos universitarios, se busca que la universidad sea una institución con alta calidad educativa, con capacidad de innovación, congruente con su naturaleza académica, pertinente en su entorno y cercana a las necesidades sociales; que luche por un marco de equidad y justicia social, humanista, generadora de valores básicos que permitan la construcción de mejores formas de organización social, con el ejercicio responsable de su autonomía y con estructuras de gobierno eficaces y ejemplares.

De acuerdo con el Estatuto de Gobierno de la UAN, se establece como responsabilidad prioritaria la formación de profesionistas que la sociedad requiere, la generación del conocimiento científico relacionado con el desarrollo social, la difusión de la cultura humanista, de las manifestaciones artísticas y de las innovaciones científico tecnológicas (Estatuto de Gobierno UAN 2004; 5) En base a los planteamientos estipulados en el Documento rector 2003, se puede observar que en él se destacan como una necesidad básica, el elevar la calidad y la determinación de la pertinencia de los programas educativos del nivel superior, atendiendo siempre las condiciones que privan en el contexto nacional e internacional. De igual manera se destaca como una de las características del modelo actual, la falta de flexibilidad, planes de estudio rígidos y con escasa actualización, así como un enfoque pedagógico magistral puro, basado en el tradicionalismo de la enseñanza, donde el docente es el centro, y el motor del aprendizaje, la memoria. Así mismo, se señala la necesidad de encaminar los esfuerzos de la universidad al desarrollo de un *modelo educativo* en el cual se establezca como principio, la educación permanente de los alumnos, lo que implica el aprender a aprender y desarrollar en ellos una disciplina del autoaprendizaje, buscando con ello romper el paradigma de la educación terminal. Dentro de los retos que se considera ha de enfrentar la universidad, se priorizan 1) La ampliación de cobertura en sus diferentes niveles educativos que se ofertan, buscando a su vez una mayor equidad en el acceso. 2) Mejorar la calidad de la educación, lo que implica la redefinición del papel del docente, buscando que su actividad y quehacer académico este centrada en el alumno, estableciendo a su vez estrategias y métodos que faciliten la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.



Del mismo modo se plantea la necesidad de que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar el buen desempeño en el cumplimiento de sus funciones, lo que a su vez le permite desarrollar nuevas formas de construcción y acceso al conocimiento, así como la incorporación adecuada y eficiente de las TIC al proceso educativo.

Consecuentemente, se considera importante la realización de programas de formación pedagógica, que den como resultado docentes que faciliten su actualización permanente y el desarrollo de una visión multidisciplinar; que contribuyan a la vez, a potenciar el mejoramiento de las habilidades y capacidades de los futuros profesionistas, que le permitan una mayor presencia y pertinencia en el mercado laboral, así como una mayor trascendencia en la sociedad. Ya que se establece, como finalidad de la formación universitaria, además de los conocimientos disciplinares, la adquisición de una serie de habilidades, valores, actitudes, y competencias, que se traducen en habilidades genéricas, competencias y capacidades para el trabajo; destacando entre dichas habilidades, la autorregulación del estudiante para el desarrollo de su aprendizaje, las habilidades de aprendizaje consciente, la comunicación en sus diferentes maneras y para diferentes contextos, el trabajo en equipo de manera eficiente y el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante la solución de problemas de acuerdo a sus características diversas. Fundamentos Teóricos del Modelo pedagógico de capacitación para el desarrollo de las competencias docentes. Filosóficos. Desde esta perspectiva el Modelo se propone desarrollar las competencias que le permitan al docente mejorar su desempeño profesional, con la finalidad de contribuir a formar un profesionista integral, acorde a las exigencias establecida en el modelo educativo propuesto en la reforma del 2003 en la UAN; por lo que el docente ha de contar con las competencias que le permitan incentivar y promover en el estudiante, el análisis y la crítica reflexiva respecto a los cambios que se dan en la sociedad; así como para promover su espíritu participativo, colaborativo, solidario, propositivo, creativo e innovador, sin dejar de lado la importancia del desarrollo de su autonomía y espíritu emprendedor. Además, en su desempeño, el docente analiza, interpreta y transforma de manera consciente y positiva su ambiente de trabajo, la forma de comunicarse y relacionarse con sus alumnos, sus pares académicos y con la sociedad Psicológicos. El docente desarrolla competencias que le llevan a asumir un comportamiento áulico democrático, que permite al alumno la expresión de sus ideas y opiniones de manera fundamentada, de igual manera, estas competencias le llevan a reconocer las diferencias de cultura, pensamiento y distintas formas de aprender de sus alumnos, identifica y atiende la situación problemática y las condiciones que prevalecen en el aula, buscando las mejores respuestas y soluciones para mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno y su desempeño docente Axiológico. El desarrollo de las competencias docentes exige un actuar fundamentándose en los principios éticos, de honestidad, responsabilidad, disciplina, integridad, respeto, colaboración, solidaridad, tolerancia, justicia, equidad y autonomía. Socioculturales. Se toman como factores, el contexto global en el cual se encuentra inserta la universidad, el medio ambiente en el cual se desenvuelve el profesor, la cultura que prevalece en el docente, la interactividad con los medios tecnológicos para el desarrollo de sus funciones, y su relación con los estudiante y sus pares académicos, estudia y atiende la problemática social y presenta propuesta de solución Pedagógicos. Las competencias adquiridas no solo le permiten el acceso, procesamiento y difusión de la información y el conocimiento entre los estudiantes y sus pares académicos, sino también, el desarrollo de habilidades y capacidades para la selección de estrategias didáctico-pedagógicas adecuadas a las situaciones y condiciones prevalecientes en su contexto, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de manera creativa e innovadora y favorezcan a su vez, el desarrollo de competencias profesionales integrales de los estudiantes.

### 10.3 Contenidos

1.1. Fundamentos de la educación: filosófico, pedagógico, sociológico y axiológico.

1.2. Las tendencias pedagógicas contemporáneas y el discurso posmoderno de la educación.

1.3. Importancia del rol docente ante los retos de la educación en la sociedad actual

1.4. Los fundamentos del sistema educativo mexicano.

Módulo II. El enfoque por competencias en la educación superior

2.1. EL concepto de las competencias.

2.2. El manejo del modelo por competencias

2.3. Los elementos y principios del modelo por competencias desde la perspectiva del constructivismo

Módulo III. La planeación por competencia desde la perspectiva constructivista para la educación superior

- La competencia de planeación en la educación superior.
- El proceso de planeación de la unidad de aprendizaje.
- El diseño del programa.
- Elaboración de secuencias didácticas.
- Mecanismos e instrumentos de evaluación por competencias para la educación superior.

La estrategia de aprendizaje.

Realizar un diagnóstico de necesidades de capacitación docente.

Elaborar Técnica motivacionales.

Se utilizará la técnica de Mesas de reflexión y análisis.

Uso de las tecnologías de la información y comunicación (tics).

La exposición oral y argumentación de la presentación.

El trabajo colaborativo.

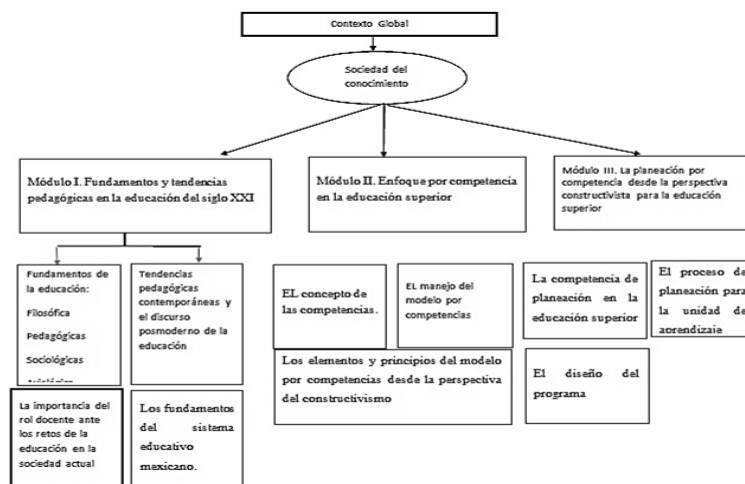
Manejo de textos y lectura.

La técnica del autoaprendizaje.

Finalmente la técnica de reflexión con docentes.

En el siguiente mapa se definen claramente:

**Figura 10**



Fuente: elaboración propia

Secuencias didácticas en el curso taller de capacitación pedagógica por competencias.

**Tabla 10.3**

Docente facilitador	Docentes capacitados
<p><b>Apertura:</b></p> <p>Al inicio del curso taller se realiza un diagnóstico a los docentes para detectar sus conocimientos previos relacionados con las tendencias pedagógicas y el modelo por competencias.</p> <p>Una vez detectado las necesidades se elabora la propuesta del curso taller.</p> <p>Al desarrollo del curso taller se inicia con una técnica de auto concepto para que el docente se conciba en el rol como docente en su estructura del yo presente.</p> <p>Posterior a ello se le presentan preguntas que son detonantes para el desarrollo de los fundamentos, tendencias pedagógicas y el modelo por competencias en la educación superior del siglo XXI.</p> <p>Una vez comprendido éstos se identifican los campos y objetos de estudio de la educación y pedagogía que les permita asimilarlo para lograr entrar a estas últimas.</p> <p>Para comprender los conceptos que se relacionan con las tendencias pedagógicas.</p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>Se trabaja el manejo del modelo por competencias para la planeación didáctica de la enseñanza aprendizaje que permita plantear soluciones a los problemas del contexto sociocultural en el que se encuentra.</p>	<p><b>Apertura</b></p> <p>Los docentes acceden a responder el cuestionario de manera a fin de manifestar sus debilidades para que estas sean solventadas y potencien sus capacidades.</p> <p>Se les presenta a los docentes la propuesta del curso taller.</p> <p>Los docentes acceden a realizar la técnica a través de la música terapia y elaboran una imagen de cómo se conciben ellos al iniciar el proceso educativo.</p> <p>Realizan comentarios pertinentes relacionados con la educación y distinguen las diferencias que existen entre una y otra pedagogía, así como las fuentes de donde se nutre el modelo por competencias.</p> <p>Los docentes aclaran sus dudas en relación a las diferencias y semejanzas que tienen la pedagogía con la educación.</p> <p>Comentan los conceptos y distinguen las diferencias que existen entre las distintas pedagogías.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Identifican y analizan los elementos que componen la competencia docente y la contextualizan en su proceso de enseñanza aprendizaje, que permita plantear soluciones.</p> <p>Exponen los docentes y les analizan de acuerdo a su experiencia, y las contextualizan para la solución de la problemática.</p> <p>Comentan críticamente el video</p>

## 10.4 Referencias

Centro de Asesoría Pedagógica tomada de:

[es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=102k](http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=102k) - Páginas similares

Delors Jacques et. al. (1994) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI Santillana. Ediciones UNESCO

Farfán Flores P. Emiliano, Irma Susana Pérez G., Mercedes González G., J. Jesús Huerta A. Araceli López O., René C. Crocker S., Leobardo Cuevas A., Osmar J. Matsui S. y Rogelio Zambrano G. (2010). Competencias profesionales integradas. Universidad de Guadalajara CUCS. Guadalajara, México.

Flórez Ochoa, Rafael: Evaluación Pedagógica y Cognición, McGraw-Hill Interamericana S.A., Bogotá, 1999.-Perdomo Cruz Bonita (2009). Modelos Pedagógicos En línea en <http://www.slideshare.net/BonitaPerdomoCruz/modelos-pedagogi...2009>. Consultado en Septiembre 2012

PerrenoudPhilippe (2010) Diez Nuevas competencias para enseñar. Edit. GRAO de IRIF S.L. Barcelona. 4ª reimpresión.

Reyes Pérez María Isabel (2004). Formación de profesores universitarios: un diagnóstico de necesidades. UABC. México

Silvio, J (2002) la virtualización de la Universidad Caracas, IESAL/UNESCO

Tejada Fernández José (1999). Acerca de las competencias profesionales. Revista Herramientas Núm. 56 (pp. 20-30) y 57 (8-14). En línea en <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf> - en caché. Consultado en octubre de 2012

Zabalza Miguel A. (2009). Competencias del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Edit. Narcea S.A. 2da. Edición, 2da reimpresión. España Madrid

Ley Orgánica de la UAN, Propuesta aprobada por el Consejo General Universitario en sesión Plenaria el nueve de mayo de dos mil tres. DECRETO 8500; Periódico Oficial del 23 de agosto de 2003. REFORMADA, DECRETO 8511; Periódico Oficial del 15 de noviembre de 2003.

Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit. Consejo General Universitario, Mayo 2004. Publicado en la Gaceta UAN el día 7 de mayo de 2004.

Documento rector. Reforma universitaria 2003. UAN

## **Competencias Docentes del Profesorado Universitario**

Claudia Lomelí

C. Lomelí  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

Frecuentemente, los docentes en las Universidades hacen uso únicamente de la tradicional clase magistral para compartir sus conocimientos a los estudiantes; empero, con el nuevo enfoque por competencias surge la necesidad de modificar las estrategias didácticas y metodológicas, mediante las cuales los docentes promuevan el desarrollo de competencias que los estudiantes requieren de acuerdo a las necesidades y particularidades del contexto. Tradicionalmente ser un buen profesor implicaba ser experto en su asignatura (Sarasola, 2011), sin embargo, este discurso se encuentra obsoleto. En la sociedad actual, los docentes no pueden tener una formación puramente de vocación o compromiso personal (como en la historia existieron), sino que se requiere que el docente cuente con un amplio grado de competencias para llevar a cabo sus funciones. Siendo el docente quien fomente y promueva el desarrollo de competencias en cada estudiante, se hace la siguiente pregunta: ¿Qué competencias debe poseer el profesor universitario para ser capaz a su vez de desarrollar competencias en sus estudiantes? Es primordial que los docentes se encuentren habilitados para tan ardua labor, que reciban capacitación real y no improvisada, que sean profesionales con experiencia para que puedan ofrecer a los estudiantes una formación profesional integral en la asignatura que enseñan. Implica pues la transformación del docente universitario. Advirtiendo este escenario, se lleva a cabo una investigación cuyo objetivo principal es: diseñar una propuesta de formación basada en competencias que logre la mejora del desempeño del profesorado universitario de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). La siguiente investigación invita a la reflexión y autoevaluación del docente sobre su labor educativa, para ello se realiza un análisis en el que se detectan aquellas competencias que se poseen, se deben adquirir y/o fortalecer, tomando como elementos de referencia el conocer las características y condiciones de trabajo; sus opiniones, experiencias y sobre todo detectar sus necesidades de formación, permitiendo así un diseño pertinente y contextualizado de la propuesta en competencias docentes, contribuyendo a fortalecer los procesos formativos de los estudiantes en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

## 11 Concepto de Competencia

El enfoque basado en competencias permite que la actividad se centre en los estudiantes, para facilitarles los procesos de adquisición de competencias y de experiencias de aprendizaje. Muchas y muy variadas son las acepciones que los autores dan al término de competencia, algunos se refieren a ella como: saber hacer, atributos, habilidades, acciones, actitudes, comportamientos, conocimientos implícitos, entre otras; indiscutiblemente, no basta con acumular una serie de conocimientos a lo largo de nuestra educación. El concepto de competencia ha causado múltiples debates entre expertos y a la fecha no se ha podido llegar a un acuerdo común sobre su significado. Tras algunas lecturas sobre el término de competencia se observó la existencia de dos vertientes que dan énfasis al término, uno de ellos es dentro del ámbito profesional y el otro dentro del ámbito educacional. La primicia de su origen se le da al autor David McClelland en la década de los años 70, en la búsqueda de una mejor predicción del rendimiento laboral. La definición que propone McClelland (1973) tomado por Zabala (2007) señala a la competencia “como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”. La Organización Internacional del Trabajo o de los Trabajadores (2004) tomado por Zabala (2007), propone que la competencia es la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1995) tomado por Juanas (2010) desde su perspectiva la define como la “capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo” (Real Decreto 797/1995).

Del análisis de estas definiciones se puede mencionar, que una competencia se refiere a una tarea o actividad exclusivamente laboral, al poner en práctica los conocimientos y las habilidades requeridos para afrontar las situaciones. Desde esta perspectiva, la competencia se ve relacionada con la necesidad de tener personas que sean capaces de desarrollarse de una manera eficaz y eficiente en el mercado laboral. En el ámbito educativo, es importante aquello construido por las grandes organizaciones quienes elaboran y proponen las nuevas políticas educativas; por lo que Zabala (2007) toma de la OCDE (2002) en su proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) la definición de competencia como “la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias”. Por su parte, el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003:80) define: Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (...), saber cómo actuar (...), saber cómo ser (...). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o un conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Una de las definiciones más destacadas en este ámbito considera la competencia como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.” (Perrenoud, 2004.11). Por otro lado, la definición que propone Tobón (2007) y que ha sido causa de muchos debates, menciona. Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. Como se puede observar el término competencia tiene múltiples definiciones y después de haber analizado las aportaciones de los diferentes autores desde la perspectiva del estudio se plasma la definición siguiente:

Las competencias para efectos de este documento y desde una perspectiva personal se entiende como el conjunto de habilidades, aptitudes y cualidades que posibilitan el llevar a cabo una acción independientemente del contexto que trate, de manera eficaz y eficiente, poniendo en práctica para ello los conocimientos que se han adquirido a lo largo de la vida y afrontando con responsabilidad las consecuencias de esos actos.

### **11.1 Competencias Docentes**

Constantemente se discute sobre la cantidad de competencias que el estudiante debe adquirir durante su paso por la Educación, pero es el docente quien también debe de desarrollar nuevas competencias que contribuyan en el logro de aprendizajes en los estudiantes, a través del uso de diferentes estrategias. “El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (Tobón, 2006:2).

Las competencias en el ámbito universitario las propone el Proyecto Tuning (2000); las divide en competencias genéricas y competencias específicas como sigue:

- Las competencias genéricas también denominadas básicas o transversales son aquellas que definen comportamientos elementales y habilidades necesarias para el desarrollo de cualquier individuo en distintos ámbitos. Se subdividen en:

- ✓ Instrumentales: se refiere a capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

- ✓ Interpersonales: se refiere a capacidades individuales como las habilidades sociales, (interacción social y cooperación).

- ✓ Sistémicas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento).

- Las competencias específicas son aquellas que se vinculan exclusivamente con un área de titulación, de contenidos más concretos. Tales competencias específicas dependerán del área de titulación.

Perrenoud (2004) sitúa a las competencias en 10 grandes grupos, que a su vez son divididas en competencias generales y específicas. Se hace alusión a ellas de una manera breve.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Gestionar la propia formación continua

Por su parte, Tobón (2006) clasifica las competencias generales o genéricas en:

- ✓ Competencia Técnica: ser capaz de hacer, en el sector profesional.
- ✓ Competencia Pedagógica: aquellas exclusivas de un formador.
- ✓ Competencia Tutorial: adicional a la transmisión e investigación.
- ✓ Competencia Investigadora: pertenecer al mundo de la investigación.

Zabalza (2004) analiza también las competencias requeridas por un docente universitario, alude a 10 competencias docentes:

1. Planificar el proceso enseñanza aprendizaje
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
4. Manejo de las nuevas tecnologías
5. Diseñar metodología y organizar actividades
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos
7. Tutorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza



## 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Tejada y Navío (2008), presentan una propuesta sobre las competencias del profesor universitario como sigue:

- ✓ Competencias ligadas a la función docente.
- ✓ Competencias ligadas a la función de investigación.
- ✓ Competencias ligadas a la función de gestión.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se elabora una propuesta de Competencias que el Docente Universitario debe poseer, siempre asociadas a sus funciones como profesor en el contexto de la educación superior, en su afán de mejora y aumento de la calidad de la educación. Se han dividido en tres apartados:

### 1. Competencias en su Función Docente:

- ✓ **Ámbito Pedagógico:** Organizar, planificar, diagnosticar, diseñar, elaborar, construir, guiar, evaluar, controlar.
- ✓ **Ámbito Cognitivo:** capacidad de abstracción, análisis y síntesis, reflexivo, autocrítico, conocer y dominar los contenidos de la disciplina, elaborar proyectos, resolución de conflictos.
- ✓ **Ámbito Social:** motivar, organizar, trabajo cooperativo, relaciones interpersonales, coordinación, interacción, gestión, autonomía, responsabilidad, ética, identidad personal y profesional, cultura general.
- ✓ **Ámbito de las TICs:** habilidades de uso y manejo de tecnologías de la información y comunicación, diseñar y elaborar actividades en campus virtuales, construir webs.
- ✓ **Ámbito Formativo:** formación continua y permanente, detectar debilidades y fortalezas de su práctica docente, actualizar y capacitar su profesión, trabajo en equipo.

### 2. Competencias como Investigador:

- ✓ Buscar, procesar y analizar información.
- ✓ Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- ✓ Actualizarse en áreas de investigación.
- ✓ Elaborar y gestionar proyectos de investigación.
- ✓ Implicar a estudiantes en investigaciones.
- ✓ Difundir los resultados de sus investigaciones.
- ✓ Colaborar con grupos.
- ✓ Dirigir tesis doctorales.
- ✓ Impulsar la innovación e investigación científica.

### 3. Competencias para su Internacionalización:

- ✓ Trabajar en contextos internacionales.
- ✓ Participar en investigaciones de diferentes países.
- ✓ Movilidad del profesorado.
- ✓ Publicaciones en revistas internacionales.
- ✓ Relaciones con profesores-estudiantes internacionales.

Las diversas clasificaciones de competencias docentes en sí, tienen puntos de coincidencias y se puede dar crédito a la que mejor se adecue a las condiciones del docente y su entorno.

## 11.2 Metodología

Después de revisar detalladamente el perfil del docente universitario y las funciones que debe desempeñar, así como las competencias que requiere para su labor educativa, está claro que el profesor debe asumir un nuevo papel. El profesor deberá estar en una constante renovación pedagógica, tecnológica, científica, es decir, deberá estar en formación permanente; deberán ser docentes propositivos, creativos, innovadores, influyendo de manera directa en la calidad educativa. Con estos antecedentes, la investigación que se presenta se enfoca en determinar las competencias docentes que el profesorado universitario de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) requiere poseer, adquirir, desarrollar o fortalecer para la mejora de su labor educativa. Detectar sus propias necesidades de formación, favoreciendo el diseño de una propuesta de formación basada en competencias que logre mejorar la calidad de su labor docente. Mediante la aplicación de un cuestionario como herramienta principal para la obtención de datos, los profesores expresaron de forma escrita y confidencial su situación personal, laboral y profesional actual, algunas opiniones respecto a la Unidad Académica donde prestan sus servicios y puntos de vista que servirán de guía para el diseño de la propuesta de formación.

El cuestionario que se aplicó consta de un total de 27 preguntas cerradas, de opción múltiple y dividida en 5 apartados: Datos Personales, Profesión Docente, Competencias Docentes, Formación Continua y Permanente y Evaluación Docente. Teniendo como puntos clave:

- Conocer en qué grado el profesorado universitario tiene noción del concepto de “Competencias Docentes”.
- Conocer en qué grado identifican el conjunto de competencias docentes que deben poseer para su práctica educativa.
- Identificar cuáles son las competencias docentes que consideran más relevantes para la mejora de su práctica educativa.
- Identificar cuáles son las competencias docentes que requieren adquirir o bien fortalecer de acuerdo a sus necesidades.

Se logró una muestra de 62 profesores que representan a docentes universitarios en activo de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la UAN, que imparten distintas asignaturas de los programas académicos dentro de la misma y quienes tuvieron la disposición para colaborar y comunicar sus experiencias.

## 11.3 Resultados

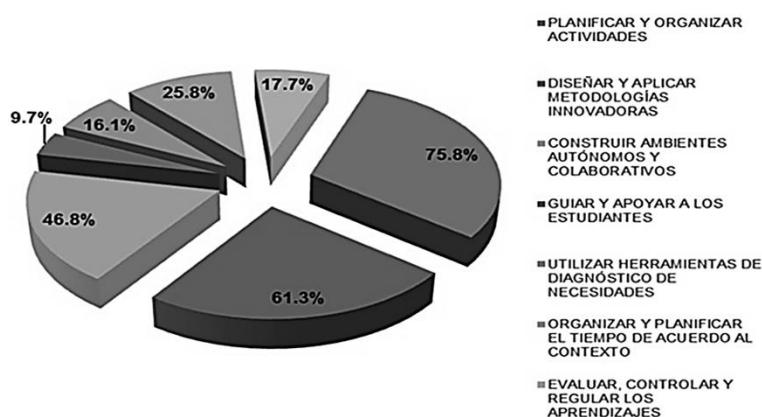
Toda vez que se han cumplimentado los cuestionarios, se dio inicio a la etapa del análisis de los datos obtenidos. Se llevaron a cabo las fases del análisis cuantitativo de los resultados y se exponen cinco pasos básicos para analizar los resultados del cuestionario como sigue:

- Codificar las respuestas.
- Crear una matriz y vaciar las encuestas.
- Recuento de respuestas para cada pregunta (variable) y cálculo de porcentajes.
- Elaboración de graficas de variables individualmente.
- Estudio de relaciones entre variables.

Para un primer paso del análisis, se realizó una descripción general de las distribuciones de las variables llamada distribución de frecuencias. “Una distribución de frecuencias es un instrumento útil para resumir grandes cantidades de datos” (Bisquerra, 1987:38).

Con este tipo de distribución se observa el valor contenido para cada uno de los datos; es decir, la frecuencia o el número de veces que ese valor existe dentro del total de casos del estudio, así como el porcentaje que representan esas frecuencias. Con esto, se obtendrá para el estudio una información valiosa. Al pedirle a los docentes que valoraran su noción acerca del significado de la expresión “Competencias Docentes”, el 45.2% del profesorado asegura tener un amplio conocimiento sobre lo que el concepto conlleva; siendo un 54.8% quien considera tener un nivel medio-alto de conocimiento sobre el concepto. Además, aseguran conocer en un grado muy alto (70.9%) las competencias docentes que requiere para la impartición de sus asignaturas; lo que arroja un grato panorama. Sin embargo, existe un menor porcentaje (29.1%) que señalan que su conocimiento sobre estas competencias es medio-bajo. En otro apartado del cuestionario, se pidió a los profesores enumeraran de mayor a menor grado de importancia, algunas competencias específicas del docente universitario de acuerdo a sus necesidades. Los resultados obtenidos fueron los que se muestran en el gráfico 11.

**Gráfico 11** Grado de Importancia de las Competencias Docentes según sus necesidades

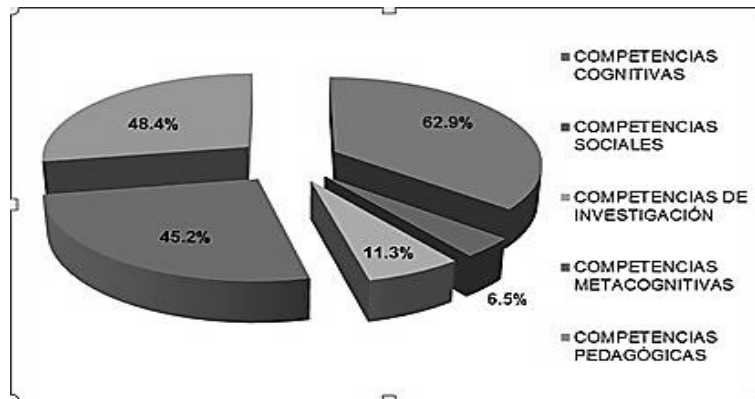


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la competencia de Uso y manejo adecuado de las TICs como herramienta para el desarrollo de sus asignaturas, un 75.8% del profesorado respondió utilizarlas en un alto grado y un 22.6% en grado medio. El tipo de herramientas tecnológicas que mencionaron utilizar con mayor frecuencia fueron en orden descendente: Proyector, redes y/o navegadores de internet, servicios TICs, Televisión y otros. Lo que se refiere a la competencia de Investigación, se arrojó que un 74.2% de los docentes si realizan tareas de Investigación, bien en su área o asignatura correspondiente en grado alto-medio. En el siguiente apartado, se hizo alusión a cuales son las competencias generales que para el profesorado universitario tienen mayor importancia para su experiencia como docente. En esta ocasión los resultados obtenidos pusieron a la cabeza del listado primeramente a las Competencias Cognitivas (conocimiento y dominio del área en que se desempeña) y le suceden de manera descendente, las Competencias Pedagógicas (planeación, organización, estrategias, evaluación), Competencias Metacognitivas (critico, reflexivo, autocritico, innovador, creativo), las Competencias de Investigación (proyectos, publicaciones, congresos) y las Competencias Sociales (relaciones interpersonales, trabajo en equipo, colaboración).

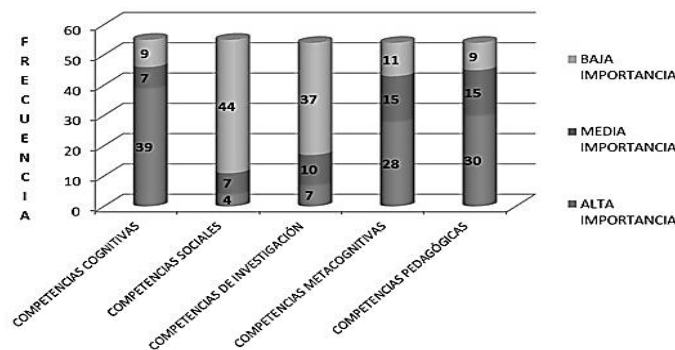
En los gráficos 11.1 y 11.2, se muestra de manera detallada los resultados:

**Gráfico 11.1** Competencias Generales por Grado de Importancia para el Profesorado Universitario



Fuente: Elaboración Propia

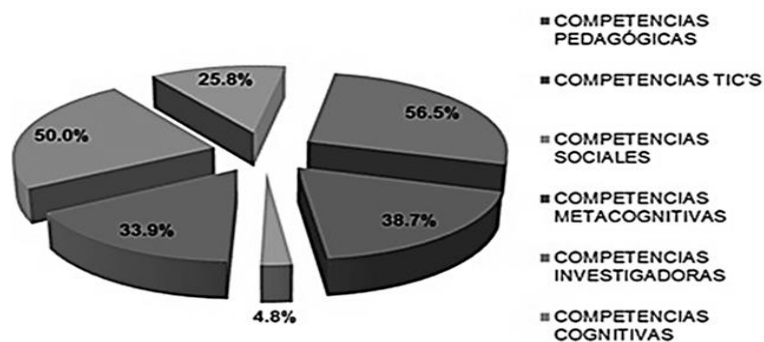
**Gráfico 11.2** Competencias Docentes por Grado de Importancia para el Profesorado Universitario



Fuente: Elaboración propia

Es una realidad que los docentes deben seguir un proceso de Formación Continua y Permanente en sus diferentes modalidades, las competencias docentes que ellos prefieren adquirir y/o fortalecer para mejorar su práctica son primeramente las Competencias Pedagógicas y muy cercana a esta preferencia se encuentra también las Competencias Investigadoras como observamos en la Gráfico 11.3.

**Gráfico 11.3** Preferencia del docente en cuanto a la adquisición o fortalecimiento de competencias.



Fuente: Elaboración Propia

Los profesores eligen fortalecer además, sus competencias en TIC's; está claro que hoy en día es indispensable que el profesorado se encuentre capacitado e incluya las tecnologías en sus programas de aprendizaje, la tecnología los aborda en cada ámbito de la vida y es necesario que los estudiantes se empapen de ella.

#### 11.4 Conclusiones

Hasta este punto de la investigación se ha observado como el profesorado universitario identifica las competencias docentes que debe poseer y hacen una reflexión sobre cuáles son aquellas que más utilizan, así como que competencias prefieren y desean adquirir y fortalecer. Las actitudes del profesorado ante la aplicación del cuestionario fueron diversas, en general, se puede hacer mención que se mostraron interesados en la temática de la investigación y participativos. Aunque hubo profesores que no mostraron interés alguno, quizá por falta de tiempo o rechazo a este tipo de medios de investigación; empero, sus comentarios fueron tomados en cuenta para el estudio y futuras investigaciones. Partiendo de los resultados obtenidos se podría pensar en la posibilidad de formar a los profesores de acuerdo a sus necesidades; en la adquisición y actualización de por lo menos las competencias básicas del docente universitario y ofrecer una formación continua y permanente a su profesorado, tanto de nuevo ingreso como a los de mayor antigüedad. Se plantea pues, a largo plazo elaborar una propuesta de formación docente basada en los resultados de la investigación, tomando en cuenta las aportaciones de los profesores sobre sus necesidades de formación.

#### 11.5 Referencias

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la Estadística aplicada a la Investigación Educativa*. (1ª ed.) Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona. 129-140.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2ª ed.) Madrid: La Muralla.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. (2ª ed.). Barcelona: Graó.

González, J. y Wagenaar, R. (2003): Proyecto Tuning: *TuningEducationalStructures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) [Consulta: 29 de Marzo 2012].

Juanas, A. (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1, (5).171-186. Madrid. Disponible en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/23/112.html> [Consulta: 16 de Mayo 2012].

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, Ma. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 16, 305-327.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197954> [Consulta: 15 de Marzo 2012].

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.

Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, Ma. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed.) México: McGraw-Hill.

Sarasola, M., & Von Sanden, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55 (4). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688169> [Consulta: 23 de Abril 2012].

Tejada, J.; Navío, A.; Ruiz, C. y Mas, O. (2008). Funciones y Escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 146, 115-132. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008) [Consulta: 18 de septiembre de 2013].

Tobón, S. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación. Universidad Complutense de Madrid.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540> [Consulta: 15 de Marzo 2012].

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. (1ª. ed.) Barcelona: GRAÓ.

Zabalza, M. (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. 106-178.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.) Madrid: Narcea.

## **La participación del profesorado en la definición de las competencias docentes**

Margarete Moeller & María del Carmen Navarro

M. Moeller & M. Navarro  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

Que es lo que hace a un “buen-profesor” universitario? ¿Qué es lo que “tiene que hacer”? Son preguntas que se pueden plantear a cualquier persona y de las cuales se obtendrá una gran diversidad de respuestas, dependiendo de factores como: el momento histórico, el grado de conocimiento del campo profesional, las diversas perspectivas ideológicas, económicas o pedagógicas, la posición en la estructura del sistema educativo o social, o la perspectiva particular o grupal de quienes conforman colectivos de académicos. En todo caso, cada una de estas respuestas comporta conocimientos, conscientes o no, creencias, mitos, representaciones sociales y de manera muy importante, intereses personales o de grupos de poder. A la universidad se integran seres humanos que portan una identidad social e individual de la que no pueden despojarse. Los profesores se incorporan con ese bagaje y desarrollan en su devenir como académicos, formas de pensamiento grupal y personal que orientan su práctica, sus actitudes y el sentido mismo que le dan a su vida académica. Las propuestas acerca de las competencias que debe tener podrán haber sido diseñadas considerando los requerimientos de un modelo educativo, o bien, las recomendaciones de organismos internacionales; sin embargo, son los actores educativos, principalmente los profesores, quienes se encargarán de desarrollarlas y ponerlas en práctica. Serán sus creencias sobre lo que debe hacerse y su posición ideológica acerca de las competencias que se supone debe tener, lo que determine en mayor medida las capacidades que desarrolle y ponga en práctica. Hace 33 años que trabajo en la Universidad. Como estudiante, profesora y funcionaria, he sido testigo, protagonista y sujeto de los procesos institucionales, así como del cambio gradual y sostenido que, a partir de las políticas de modernización educativa, han llevado a la Universidad Autónoma de Nayarit, de ser una universidad pública tradicionalista, a tratar de convertirse en lo que Ibarra (2001a) llamaba “una corporación burocrática moderna”, que produce profesionales y conocimientos bajo una lógica económica y una racionalidad de mercado. En esta situación, y considerando como señala Crozier (1980), que las burocracias están conformadas por individuos que forman coaliciones al margen del diseño organizacional, que se resisten al cambio, y que este ocurre en momentos de crisis bajo la figura de un “reformador autoritario” –en este caso el Estado, ante quienes los grupos se resisten mediante su capacidad de bloqueo, está por saberse qué y cuanto ha cambiado en realidad la práctica académica del profesorado. El propósito de este documento es analizar como los juegos y estructuras de poder en que se desenvuelve la vida académica, así como la perspectiva particular de los docentes o los grupos académicos, son los factores esenciales en la definición de las competencias a lograr por el profesorado. Esa partir de la realidad institucional, del análisis de su complejidad, como se encuentra posible pensar en las competencias docentes necesarias, deseadas y posibles para una educación de calidad.

## 12 Desarrollo

Para abordar el análisis de la conformación e implementación de las competencias del profesorado se han tomado como ejes de exploración:

- La percepción de los actores (imágenes de poder).
- Las relaciones inter-organizacionales (posiciones de poder).
- El efecto de las élites académicas y las políticas educativas (agencias de poder).

Se propone así, esbozar una conceptualización de las competencias docentes que surja de la interpretación de los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones, de manera tal que constituyan un insumo valioso para una gestión más consiente y responsable de las competencias de los académicos universitarios.



## Las actitudes y disposición del personal académico.

En el ambiente universitario actual, los profesores desarrollan sus actividades conforme a lineamientos administrativos, generando informes y documentos que por lo general nadie revisa o siquiera lee. La universidad se ha impregnado de burocracia, las normas, los reglamentos, los procesos, han constreñido el ejercicio profesional de los académicos universitarios. Es posible identificar en las prácticas, tanto académicas como de gestión, el modo en que el poder de la burocracia social e institucional, establece relaciones de dominación y desigualdad entre los integrantes de la comunidad universitaria y la forma en que estas relaciones se reproducen. Los profesores universitarios, por lo general tratan de ajustarse a lo que se espera: ser puntuales, no faltar a clase, preparar el curso, calificar, atender a tutorados, acudir a las reuniones académicas, tomar cursos, hacer investigación, publicar. Pero, ¿cuántos se dan el tiempo y se disponen a hacer otras cosas que no le son específicamente encomendadas?, como: discutir y proponer reformas al programa académico fuera del ámbito de la academia, sugerir modificaciones a los procesos de inscripción, proponer la creación de espacios para la permanencia de los estudiantes, que les pongan aire acondicionado a los salones y no solamente a los cubículos de profesores, tomar parte activa en la solución de problemas administrativos, ayudarle a un alumno a encontrar a un profesor, atender sus dudas por él, acompañarlo a resolver un problema en escolar. Es evidente que existe una tensión entre las actividades que se desarrollan por parte de los profesores y las demandas que ejerce la administración sobre ellos, sobre todo a partir de las políticas de modernización educativa; no solamente por la dificultad de reconciliar intereses individuales con los de la institución, sino porque la reforma educativa, las normas y procesos y el aparato burocrático universitario trabajan en contra de la formación de un sentido de comunidad. Se puede decir que se vive y se padece la burocratización que supone aplicar las normas y procesos institucionales, el uso excesivo e innecesario de procedimientos y normas para lograr cualquier resultado o tomar una decisión, los problemas que se derivan cuando no asiste un profesor o no ase a el aula un trabajador y a nadie le “toca” sustituirlo.

Los profesores son sujetos a procesos continuos de evaluación: de academias, de cuerpo académico, de formación, de desempeño, de opinión de estudiantes, de cumplimiento de la carga horaria, etc., cuando para ninguna de estas evaluaciones se le ha tomado en consideración para decidir bajo que parámetros se ha de ser evaluado en su práctica, más aún, no se ha considerado tampoco al planificar que objetivos institucionales se buscan con esos indicadores de desempeño. Al desarrollarse nuestra práctica en ese entorno burocrático y económico, se frena el desarrollo del potencial de acción del profesor. Se margina al profesor de la construcción del discurso institucional, con lo que estos aspiran no a los logros del aprendizaje y al desarrollo de habilidades de razonamiento crítico en el estudiante, sino a documentar una serie de requisitos que les permitan acreditar las evaluaciones y obtener retribuciones adicionales ligadas a las cuotas de producción académica que se les requieren. (Sunderland & Phil, 2001) En la actualidad, en todas las instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad en nuestro país, puede observarse en mayor o menor grado la incorporación de teorías administrativas de origen empresarial en la vida cotidiana y en la administración de este tipo de organizaciones. Derivado de ello, indicadores como la eficacia en el desempeño han hecho su aparición, estableciendo parámetros sustentados en paradigmas de instituciones que muchas veces son del todo diferentes de aquella en la que desempeñan sus labores los sujetos evaluados. Desde esta perspectiva, se puede señalar que el desempeño y la eficacia de los profesores, como sujetos y como grupos de una organización, depende no solamente de sus propias y personales aspiraciones, sino en gran medida del conglomerado total de integrantes, fuerzas, competencias, valores, expectativas y objetivos de quienes conforman la organización, así como de las características particulares de la misma.

En una organización educativa como la universidad, pueden identificarse dimensiones de desempeño administrativas, académicas, políticas y sociales. En nuestro caso, dichas funciones están dissociadas, respondiendo a propósitos y lógicas diferentes.

Y no es solo porque no cambian como el entorno lo requiere, sino porque la forma misma en que se comportan no corresponde a lo que supone Watson (1997), acerca de las organizaciones sanas, que son aquellas en las que sus integrantes no se dedican a buscar solamente sus intereses, sino que les importa el sistema y su supervivencia a largo plazo. En este sentido, la universidad no se comporta como una organización, abierta y flexible al entorno, sino como un sistema cerrado, en el que el poder juega el juego de la reproducción, y solamente se mueve en sentido positivo a partir de liderazgos efímeros y esfuerzos individuales. La forma de organización es burocrática, sin una formación profesional en gestión educativa, y por imitación de otras instituciones del mismo tipo, en lo que Powell y Di Maggio (2001) señalan como isomorfismo institucional; esto es, que se adoptan las estructuras que se consideran legítimas para una institución de este tipo.

Los objetivos institucionales responden a la política educativa nacional y a un paradigma de lo que la universidad mexicana “debe ser”; no emanan de la comunidad universitaria, no surgen de la reflexión interna, ni han sido negociados entre las fuerzas y los grupos políticos que confluyen en la universidad, ni mucho menos con agentes y sectores externos a la misma en su entorno regional.

Esto ha derivado en la falta de compromiso de los agentes con los objetivos institucionales, afectando su participación en la consecución de los mismos; como señala Ortega (1982), ya que se tiende a suponer que los comportamientos del profesorado serán los planeados, desde una lógica estructuralista, pero no se toman en consideración de las dimensiones relacionales, políticas y simbólicas que inciden en mucho mayor medida en lo que los profesores efectivamente realizan. En tanto que las prácticas sociales son tanto construidas como constituidas por personas, los que las realizamos formamos instituciones sociales y a su vez ellas nos forman. Esto impide el desarrollo de seres socialmente responsables (May, 1992), porque las ideas y objetivos de la institución se convierten en las categorías dominantes de su vida. Profesores y empleados, inmersos en el individualismo competitivo, actúan por lo regular de manera acrítica en cuanto al contexto y se perciben como recursos elaborando un producto que demanda un mercado. Esa percepción se contrapone totalmente al desarrollo de un concepto de comunidad académica.

El trabajo académico como práctica social, es algo que se aprende a través de un proceso de socialización (lo que vimos en nuestros propios profesores, lo que vemos que otros hagan, la reacción de nuestros estudiantes), proceso que también es político, porque los profesores en posición de poder (antigüedad, jerarquía, prestigio), determinan que comportamientos, valores y creencias son adecuados o inadecuados (Frost & Egri, 1991) Finalmente, el Sistema Educativo siempre ha situado la formación del profesional de la educación, o sea la profesionalización docente, en el contexto de un discurso ambivalente y contradictorio: por una parte, la retórica acerca de la importancia de esta formación y por la otra, la realidad de la miseria social y académica en que se le tiene inmerso.

### **12.1 La gestión universitaria**

La gobernabilidad de la institución, esto es, la capacidad real de las autoridades para tomar decisiones, ha dependido sobre todo del liderazgo y capacidad de negociación personal del rector o funcionario en turno, de su autoridad carismática como lo señala Weber (1994); lo anterior porque la autoridad formal en un entorno tan politizado se ve con frecuencia bloqueada o influenciada por la capacidad de bloqueo de los grupos políticos.

En la universidad, la división del trabajo se realiza por funciones, que se institucionalizan mediante normas, procedimientos y delimitación de autoridad jerárquica (Salazar, 2005). Esta forma de organización supone que en las instituciones las personas se esforzarán por cumplir con los objetivos; que las funciones son claras y las han acordado entre todos; que comparten expectativas; que cumplen con las normas; que prima la racionalidad; que las decisiones son sistemáticas, y que se hace uso legítimo del poder.

Pero en la experiencia de su operación puede apreciarse que domina el desarrollo mecánico de las tareas antes que el pensamiento crítico, y que los procesos de cambio y mejora institucional son en la mayoría de las ocasiones solo aparentes, esto porque el ambiente penetra las instituciones, como lo señalan Powell y DiMaggio (2001), demandando lo que se considera "adecuado". Pero las instituciones no son fácilmente maleables y cambian solo cuando los acuerdos sociales que han sostenido los regímenes institucionales se vuelven problemáticos. En la práctica cotidiana, las reuniones de trabajo son más bien informativas y burocráticas, se desestima la opinión académica y se privilegia la discusión de formas de ejecución de las normas. Esto permite reflexionar que cuando no se tiene un proyecto institucional, lo que se discute son las normas, como señala Kropotkin (1987), depositando el futuro de la institución en el acatamiento de la legislación. Es por ello que no pueden seguirse gestionando a partir de adecuaciones de teorías empresariales, o de manera inercial, copiando lo que hacen otros, sino que se requiere sustentar la gestión educativa en el análisis institucional, porque su metodología posibilita estudiar fenómenos sociales contemporáneos, para comprender las lógicas y racionalidades que prevalecen en la organización universitaria y diseñar a partir de ello formas y modelos de gestión educativa. El poder en la universidad no se limita a las relaciones al interior de ésta, sino que tiene su origen y extensión en la estructura social, en el Estado y en el contexto internacional. El poder no radica solamente en la estructura formal o informal, sino en los micro poderes que ejercen influencia en el aula, en las relaciones al interior de las academias, o entre cuerpos colegiados, en las evaluaciones, en los instrumentos y prácticas de evaluación, en las áreas administrativas. Superar el criterio de preservación del poder en la universidad la haría más crítica y más creativa, disminuyendo las dificultades para crear e implementar nuevas formas de actuación, en este caso nuevas competencias docentes. En este proceso, es preciso enfatizar la importancia del fortalecimiento de los departamentos, facultades e institutos en busca de sus propios proyectos académicos, políticos y pedagógicos, tan afectados por el poder y la injerencia de la administración central. Cuando una universidad cuyos objetivos están a merced de la administración, se establece "una ideología de los medios en perjuicio de una filosofía de los fines". La búsqueda de los fines pasa a ser obstaculizada por la negación de su dimensión política y por el creciente proceso de racionalización que penetra todas las dimensiones en el nombre mismo de la objetividad, la eficiencia, la productividad, en suma, de la razón técnica.

No se trata de liberar la definición de las competencias de todo sistema de poder -esto sería una quimera ya este acto en sí mismo implica poder-, sino de impulsar el poder académico frente a las formas de hegemonía política como señala Foucault (1992). Foucault (1993) cuestionó la representatividad de las reformas, cuando son elaboradas por personas que pretenden representar a los demás y hablar por ellos, asumiendo un poder que se pone al servicio de los intereses dominantes. Es necesario pensar en la definición de competencias no como una "reforma desde arriba" sino a partir de una acción innovadora de desarrollo que surja desde el profesorado. La naturaleza del trabajo académico supone una relación de poder distribuido, de un clima de libertad creativa y de actuación para la creación – por los profesores-, de los proyectos educativos. Un paso esencial sería rescatar la capacidad de las personas de manifestarse de forma crítica respecto de las estructuras y formas de organización, de los saberes y de las prácticas que requieren y de los recursos necesarios para el desempeño idóneo de su práctica.

Esto implica sustituir la evaluación (léase vigilancia) por el respeto y la confianza en el profesionalismo de los académicos. Las personas y las instituciones tienden a resistirse al cambio. Para conservar su eficacia y operacionalidad, como para mantener sus intereses, opondrán fuertes defensas que se manifiestan como valores en su forma de actuar, Así lo señala Lewin (1978). Pero también operan en las instituciones, impulsos de cambio, originados desde el exterior, desde la administración o a partir de los profesores. Estas resistencias y activadores deben reconocerse y ser considerados al diseñar propuestas de cambio institucional. El no tomarlas en cuenta es un factor clave para explicar porque las propuestas de cambio se logran solo de manera parcial.

En relación con los procesos de cambio, Acosta (2002) considera que la comunidad universitaria comparte consensos normativos básicos y que las relaciones entre sus miembros son esencialmente políticas; que es en este marco regulatorio en el que se toman decisiones orientadas por la necesidad de considerar la diversidad de intereses y percepciones que entran en juego. El modelo gestión universitaria –político-, consiste en que las demandas son gestionadas políticamente ante el gobierno universitario que toma decisiones entre las diferentes opciones políticas y decide su implementación. La universidad se ve fuertemente presionada para adoptar la racionalidad burocrática, ello por los procesos de evaluación a que es sometida y los lineamientos para el financiamiento; además de la presión social para desempeñarse como mecanismo de control y modelamiento social de los jóvenes, mediante lo que Foucault denomina microfísica del poder (1993). La respuesta de las universidades consiste normalmente, según Meyer y Rowan (1978), en revestir de ritual el espacio académico para mantener al margen a la burocracia externa de manera tal que haga imposible su interferencia.

## **12.2 Las políticas de docencia**

La universidad en tanto institución social, y siguiendo a Brunner (2005), es producto de los procesos interactivos entre el Estado y los diferentes grupos de la sociedad, interesados en construir un espacio institucionalizado de formación y difusión del conocimiento científico y técnico de la sociedad. Es así que las políticas nacionales de educación superior en México y los procesos de transformación de las organizaciones universitarias, evidencian el incremento del papel regulador del Estado en un paradigma neoliberal emergente que deja de lado el modelo del Estado benefactor tradicional. Los cambios en la política estatal como: el financiamiento ligado a la evaluación, la diferenciación de la oferta educativa, el fomento a la investigación, y el establecimiento de mecanismos de control remoto –vía comités de pares o auditorías externas-, para asegurar la calidad y pertinencia de sus funciones y servicios, han tenido fuerte impacto en los cambios en la organización universitaria; sin embargo no puede decirse que estas políticas determinaron los cambios, porque en la educación como en otros campos de políticas, existen relaciones de conflicto y negociación que modifican el resultado esperado (2000). Actualmente, la educación superior es más percibida socialmente como un proceso de calificación mediante el cual el gobierno regresa la inversión de dinero público. Esto ha determinado la necesidad de hacer cambios y reformas institucionales, dejando de lado la resolución de nuestros problemas regionales y nuestra función social de otorgar una garantía constitucional, para convertirnos en parte una industria educativa de clase mundial que contribuye al crecimiento económico. La disparidad entre los motivos neoliberales para el cambio y la visión humanista del papel de la educación superior en la sociedad es evidente. Los valores característicos del racionalismo económico (Meyenn & Parker, 1991): Más iniciativa y responsabilidad individual, menos financiamiento estatal, énfasis en la eficiencia antes que en la justicia social o la equidad y una política pública de productividad y productos, han sido adoptados íntegramente por el sistema de educación superior en nuestro país.

Estas estrategias oficiales presentan a las políticas como si fueran dictadas por necesidades sociales evidentes, cuando en realidad responden a imposiciones de agencias internacionales de los países económicamente desarrollados, como la OCDE, sin tomar en consideración a que esquema de valores corresponden y que implicaciones sociales puedan tener. Hay por ello un dualismo (Lemke, 1995) entre los temas sociales y los económicos. A partir de las recomendaciones de la OCDE, de los procesos de consolidación de los países europeos y de la “contaminación” gradual de las élites académicas de nuestro país, que realizaron estudios en el extranjero; se impulsa un nuevo paradigma de académico universitario, basado en el modelo de las Research Universities que impone nuevas prácticas y nuevas formas de docencia en las universidades. Para impulsar la implementación de este nuevo paradigma, se crea el Programa SUPERA en 1994, destinado a otorgar becas para estudios de posgrado y que establecía que el nivel ideal de la formación del profesorado universitario era el doctorado.

En 1996, con el PROMEP, que absorbe y sustituye al SUPERA, se establecen cuatro actividades esenciales que debe desarrollar el profesor: tutoría, investigación, docencia y trabajo colegiado. A partir de las evaluaciones de la OCDE en 2001, se recomienda establecer criterios de eficiencia y costo, que llevaron a la implementación de programas de estímulo económico diferenciado a los profesores en función de su grado y productividad académica: SNI, ESDEPED, PROMEP, CONACyT. En 2002 se evalúan los posgrados, creando el Padrón Nacional de Posgrado, entre cuyos criterios destaca el nivel de habilitación y la productividad del profesorado y hacia el 2007, el Plan Nacional de Desarrollo incluye un objetivo de consolidar el perfil y desempeño del personal académico. En forma paralela a estos requisitos que empiezan a imponerse a los académicos, se busca implantar modelos de gestión administrativos en la labor académica, centrados en indicadores de eficiencia, coherencia y control. En el caso de la docencia por el logro de objetivos de aprendizaje, la orientación al mercado de trabajo y la estandarización de lo que se enseña, mientras que en la investigación se valora en relación con su impacto y relevancia social. Se adopta una lógica fordista de gestión por objetivos que establecen cantidades y fechas a lograr, que privilegia la gestión de recursos para proyectos y el número de publicaciones realizadas. Estos factores reflejan tanto la orientación al mercado como el control burocrático moderno, dejando de lado la autogestión de los académicos.

### 12.3 Conclusiones

La docencia universitaria se lleva a cabo en un ambiente institucionalizado, en el que se perpetúan mitos, códigos y símbolos para legitimarla y para incrementar su potencial de éxito. En este marco, los académicos se articulan con un cierto margen de autonomía que permite su hacer técnico. El cambio, en este caso el desarrollo de ciertas competencias, se produce por lo general cuando las condiciones externas establecen fuertes presiones; sin embargo, como señala Porter (2005) no puede hablarse de un determinismo ni contextual, ni institucional sobre la vida académica, ya que esta se crea, se sostiene y se reforma en la práctica, en las actividades cotidianas, recuperando así el potencial de libertad del académico. La docencia universitaria puede percibirse desde este análisis como un campo de relaciones, como lo propone Bourdieu, formado por la estructura social de la Universidad, en una dinámica en que sus actores se convocan alrededor del acceso a bienes comunes y mediante capitales que se ponen en juego. Pero la vida académica como campo de relaciones está inserta a su vez en campos externos como el de la educación, la producción de conocimiento, el político, el cultural, el económico. Según advierte Porter (2005), la vida académica universitaria se ha reducido al mínimo, tanto por la apatía de los académicos, como por las dinámicas de poder y la carencia de instancias de negociación democrática de las decisiones, dando paso a la burocracia; no obstante lo cual, advierte muchos académicos desarrollan prácticas innovadoras al margen de los mecanismos de control.

La gradual adopción de criterios administrativos que ha llevado a burocratizar aún más las actividades docentes y que se trata de impulsar por las políticas actuales, requiere reconsiderarse a partir de que las tendencias más modernas en administración apuntan a menos control y más trabajo colegiado, como ha sido el caso de grandes empresas como IBM y General Motors . En la actualidad en administración se impulsa un modelo colaborativo(Adler & Heckscher, 2008) que reduce al máximo las normas, fomentando la iniciativa y la interdependencia entre los integrantes de la organización. Sus requisitos son: centrarse en un propósito común, en el que todos los niveles discutan de forma abierta y continua las estrategias; y conformar equipos interdisciplinarios y flexibles orientados a resolver las necesidades sociales. No se trata entonces de que alguien por muy sabio que sea establezca cuales deben ser las competencias de un docente, sino de reconocer a los docentes como sujetos activos, responsables y constructores de sus propios saberes profesionales.

Se recomienda tentativamente un modelo en el que a partir de procesos de información y reflexión individual y grupal, los profesores definan por sí mismos que competencias son importantes para su desempeño académico, que valoren ellos en qué medida las han desarrollado y que propongan que necesitan para mejorarlas; todo ello en un ciclo de superación gradual, a manera de la investigación-acción.

#### 12.4 Referencias

Acosta, S. A. (2002). *Ensayos sobre Cambio Institucional* (1a. ed., Vol. 1). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Adler, P., & Heckscher, W. K. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science* 19, 359-376.

Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, 31-49.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1980). *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*. Chicago: University of Chicago.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Frost, P. J., & Egri, C. (1991). The political process of innovation. *Research in Organisational Behavior*, No.13, 229-295.

Ibarra Colado, E. (2001a). La modernización de la universidad: hacia un nuevo régimen de gobierno. En E. (. Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*.(págs. 325-438). México: UNAM.

Kropotkin, P. A. (1987). *Kropotkin, Peter Alexeyevich. Textos escogidos. Selección de Mauricio Tragtenberg*. Sao Paulo: L.P.M. Editores.

Lewin, K. (1978). *la teoría del campo en la ciencia social (1951)*. Buenos Aires: Paidós.

Meyenn, B., & Parker, J. (1991). Education is not a hamburger. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Surfers Paradise, Queensland: Australian Association for Research in Education.

Meyer J. y Rowan, B. (1978). Notes on the structure of Educational Organizations . En e. Myer et al, *Environments on organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Ortega, M. (1982). Dimensiones del Comportamiento y la Cultura Organizacionales. *Documentos de Trabajo. No.56*. Centro de Desarrollo y Estudios Sociales y Administrativos.

Porter, L. (2005). *La Universidad de papel. Versión electrónica. CreativeComons*. Ensenada: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Powell, W. W. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1a. edición en español, 1a. reimpresión ed.). México, México, México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar, J. (2005). La organización empresarial. En J. (. Valero Matas, *Instituciones y Organizaciones Sociales*. España: Thomson Editores.

Sunderland, N., & Phil, G. (Otoño de 2001). *XMCA Research Paper Archive*. Recuperado el 17 de junio de 2010, de The role of academic community in higher learning: Alternatives to a drive-thru education: [http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Graham/acad\\_com.htm](http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Graham/acad_com.htm)

UAN. (1997). Propuesta de mejoramiento del profesorado de las Dependencia de Educación Superior vinculadas a los sectores productivos del Estado de Nayarit. *Documento institucional. Dirección de Planeación*. Tepic, Nayarit, México: UAN.

Watson, T. (1997). Organizational analysis as deconstructive practice/managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition. *Journal of Applied Management Studies* 6 (1).

Weber, M., Lassman, P., & Speirs, R. (1994). *Weber: political Writings*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Wetwood, R., & Clegg, S. (2003). *Power and Institutions. Debating Organization: Poin-Counterpoint in Organization Studies*. United Kingdom: Blackwell.

## **Competencias Docentes en Instituciones de Educación superior de calidad sostenida en relación a los retos de competitividad del país**

Alma Malacara & Pedro Madrigal

A. Malacara & P. Madrigal  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.



## Abstract

The competitiveness of a country or a region refers to the resources and capabilities to excel in their environment and the sustained quality of an institution of higher education (IES) has long-term and satisfying relationship with parts achieving results interested. What are the required teaching skills that allow IES get a quality and sustained success? And what are the HEIs need to assist in improving the levels of competitiveness of their environment? This paper presents an analysis of the skills that a teacher must acquire top level for HEIs are of quality and a description of the minimum necessary for Mexico and its regions more competitive. At the end the differences and discuss proposals to align.

## Introducción

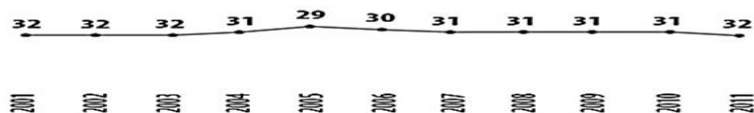
Las organizaciones en la actualidad, ante un mundo globalizado, requieren de estrategias que les permitan obtener ventajas competitivas para permanecer en el mercado, estas ventajas pueden ser resultado de la incorporación de calidad en sus procesos o bien de poseer recursos diferenciados, entre otras fuentes de capacidades distintivas. Para las Instituciones de Educación Superior (IES) siendo públicas o privadas, el escenario no es tan distinto, la diferencia es que en el sector educativo, no es una opción; ya que la decisión de no tener procesos de calidad, de no cumplir con la misión encomendada por la sociedad o de no generar recursos y capacidades para atender los retos de competitividad, desarrollo y progreso de las regiones y del país, es para muchos “un crimen social”.

La competitividad hace referencia a la capacidad que tiene una empresa o país de obtener rentabilidad en el mercado en relación a sus competidores y a la habilidad para crear un valor agregado que aumente la riqueza nacional, producto de la administración de activos o procesos, atracciones, globalidad o proximidad y la integración de esas relaciones dentro de un modelo económico y social. (Ibáñez, 2011). El nivel de competitividad en México en los últimos años de acuerdo con la medición que realiza anualmente el Foro Económico Mundial (FEM) en el Índice de Competitividad Global (ICG) ha sido medianamente estable<sup>5</sup>. Se ha ubicado a México en relación a todos los países evaluados, en los lugares 66/139, 58/142, 53/144 y 55/148 en los años de 2010, 2011, 2012 y 2013 respectivamente. Con una calificación total promedio de 4.3, siendo 1 la calificación mínima y 7 la máxima. En cuanto a organismos nacionales, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), en su Índice de Competitividad Internacional (ICI) presenta en la siguiente imagen, el comportamiento de México en los últimos años:

### Gráfico 13

#### Desempeño de México

Gráfica 4. Desempeño de México en el Índice General de Competitividad 2001-2011 (posición entre 46 países).



Fuente: IMCO.

Fuente: (IMCO, 2013)

<sup>5</sup> Véase tabla 2 en (Malacara, Plascencia, & Madrigal, 2014) en el resumen de resultados de los años 2010, 2011, 2012 y 2013.

Por otro lado, el término de calidad “sostenida”, aplicado a la gestión organizacional del sector educativo, sugiere que las IES con estas características, tengan recursos y capacidades para implementar calidad en sus procesos, con un enfoque hacia el cumplimiento de las necesidades y expectativas de sus partes interesadas y el logro de objetivos en el largo plazo. De acuerdo con (Sánchez, 2011): “La calidad, en este contexto, es mucho más amplia y abarca conceptos como el de pertinencia, cobertura, niveles de desempeño, eficacia y eficiencia.[...] la calidad no solamente son aspectos cuantitativos, si no que lleva muchos aspectos cualitativos difíciles de medir a simple vista pero que, en conjunto, permiten lograr una mejor enseñanza, unos mejores planes y programas, una mejor vinculación con las empresas y, sobre todo, un involucramiento de los alumnos hacia la investigación”(Pág.216).

Analizar la competitividad y calidad educativa a partir de las competencias docentes, es lo que se pretende afrontar en éste artículo. Para ello, se abordarán las capacidades del profesorado de nivel superior, desde la perspectiva de las variables del ICG del FEM y de los requerimientos de la norma de calidad del International Organization for Standardization (ISO) interpretadas en la IWA2:2007 traducida al español en la NMX-CC-023-IMNC-2008: Sistemas de gestión de la calidad-directrices para la aplicación de la norma 9001 en educación, con el fin de establecer un análisis que provoque un primer esbozo de un perfil docente para la competitividad y sostenibilidad de IES.

### 13 Desarrollo

1.- Competencias docentes. El estudio de las competencias docentes no es algo nuevo como tal, se ha abordado desde hace muchos años, entre muchos, algunas de las perspectivas de estudio de las fuentes consultadas son: desde la evaluación del desempeño en (Rueda, 2009), la percepción de sus actores en (Olaskoaga, Marúm, Rosario, & Pérez, 2012), desde los procesos de evaluación institucional en (Lucrecia, 2007), con la variable de la experiencia docente (Lafuente, 2010) y de las capacidades científicas (Vera, 2012). En (Ruiz, Mas, Tejeda, & Gámez, 2008), se presenta una propuesta de un perfil docente basado en competencias organizado por funciones de docencia, investigación y gestión. Para fines de éste artículo, se tomará como definición de competencia la de Comellas (Citado en (Ruiz, Mas, Tejeda, & Gámez, 2008) ”Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de saber, saber hacer y saber estar mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja”.

2.-El ICG y sus implicaciones en competencias docentes. El ICG utiliza 12 pilares para tener un acercamiento a la medición, estos son: instituciones, infraestructura, entorno macroeconómico, salud y educación primaria, educación especializada, eficiencia en el mercado de bienes, eficiencia del mercado de trabajo, desarrollo del mercado financiero, preparación tecnológica, tamaño del mercado, sofisticación en los negocios, e innovación, cada uno de éstos pilares tiene otras variables que en su conjunto determinan el nivel de competitividad de un país. Las competencias requeridas al personal docente para que las IES coadyuven a la mejora de los niveles de competitividad en el entorno identificadas en el presente análisis son:

- Calidad en la enseñanza de matemáticas y ciencias.
- Calidad de gestión.
- Acceso y manejo de internet.
- Servicios de investigación y formación.

- Actividades de formación profesional y docente.
- Acceso a la tecnología y a procesos de transferencia.
- Capacidad de innovación.
- Calidad en la investigación científica.
- Colaboración con la industria.
- Registros de patentes.
- Investigación y desarrollo.
- Calidad en la enseñanza de las áreas de especialización.
- Mayor cobertura en la educación superior y en capacitación para el trabajo.
- Confianza en el ejercicio profesional.

En lo general, las IES requieren de profesores que formen profesionistas en diferentes áreas de especialidad con los más altos estándares de calidad, por las variables del ICG, con mayor énfasis en los programas académicos relacionados con:

- ✓ Derechos humanos, transparencia, ética en los negocios, fiabilidad en los servicios públicos y gobernantes, protección de la inversión y eficiencia en el marco legal, esto en relación a la variables de Instituciones.
- ✓ En infraestructura, calidad en el diseño, construcción y gestión de carreteras, ferrocarriles, puertos, transporte aéreo, suministro eléctrico y telefonía.
- ✓ Manejo de las variables macroeconómicas, PIB, inflación, deuda pública, ahorro.
- ✓ Salud y educación básica, acceso y calidad en servicios, esperanza de vida.
- ✓ Calidad, cobertura y calidad en la educación superior y educación continua
- ✓ Mercados, competencia, importación-exportación, gestiones para la apertura de negocios, en otros de la variable de eficiencia en los mercados.
- ✓ En la variable de eficiencia del mercado laboral, relaciones laborales, flexibilidad laboral, eficiencia en la contrataciones y despidos, productividad y fuga de cerebros.
- ✓ Manejo de las variables del mercado financiero, solidez de bancos, bolsa de valores, disponibilidad de servicios financieros
- ✓ Preparación y acceso a la tecnología, internet, absorción de tecnología en el sector empresarial
- ✓ En cuanto al tamaño del mercado y sofisticación de negocios, aumento en número y calidad de proveedores locales, estrategias de clusters, desarrollo de ventajas competitivas y cadenas de valor, control y mejora de los procesos de producción, distribución, comercialización y gestión empresarial.

2.- La Calidad Sostenida en las IES y las implicaciones de la docencia. Los principios sobre los cuáles una institución educativa debe conducir su gestión con el propósito de obtener un desempeño de calidad, son según (Instituto Mexicano de Normalización y Certificación[IMNC], 2008) “enfoque a procesos, el entendimiento de las competencias básicas, la optimización de toda la organización, el liderazgo visionario, el enfoque basado en hechos, la colaboración de socios, el involucramiento de las personas y la mejora continua” (pág. XV) de los cuáles se distinguen las siguientes contenidos relacionados con el tema en cuestión, el perfil docente:

- ✓ Esfuerzo colectivo específico en la creación de valor para el educando.
- ✓ Apoyar la innovación para mantener ventajas competitivas institucionales.
- ✓ Procesos operativos eficientes (optimización de recursos).
- ✓ Gestión con toma de decisiones basadas en hechos.
- ✓ Involucramiento en los objetivos organizacionales.

- ✓ Uso máximo de la competencia, experiencia, destreza y creatividad.
- ✓ Mejora del procesos de aprendizaje personal para facilitar el incremento de experiencia de una manera innovadora y creativa.

Para que las IES logren calidad y éxito sostenido, se proponen cuatro principios adicionales:

**Figura 13.1**



Fuente: Elaboración propia basada en IWA2:2007 (IMNC, 2008)

Para la identificación y análisis de las competencias docentes requeridas en las IES que pretenden gestionar la calidad de forma sostenida, se observaron los capítulos 4: Sistema de gestión de la calidad en la organización educativa, 5: Responsabilidad de la dirección en la organización educativa, 6: Gestión de los recursos en la organización educativa, 7: Realización del servicio educativo y 8: Medición, análisis y mejora en la organización educativa de la IWA2:2007; y sus equivalentes en la ISO9004:2009.

Las competencias requeridas al personal docente para lograr calidad y éxito para las IES identificadas en el presente análisis son:

- Operar y documentar los procesos que le competan dando cumplimiento a la normatividad aplicable.
- Facilitar a revisión los registros de cursos, planeación de actividades educativas e informes de investigación.
- Conocer la relación de la visión, misión, políticas y valores institucionales con el trabajo académico.
- Tener disponibilidad para coadyuvar al cumplimiento de objetivos institucionales.
- Asumir la responsabilidad y autoridad en los procesos que le competan.
- Desarrollar habilidades en el área de comunicación y relaciones interpersonales.
- Alinear sus actividades de formación, competencia y toma de conciencia a sus responsabilidades en las IES.
- Trato respetuoso a los educandos.
- Recibir información cuando los requisitos de aprendizaje cambien.
- Colaboración en comisiones de revisión del diseño y desarrollo de planes de estudio.
- Identificación de tópicos globales, temas a impartir, métodos aceptados en la enseñanza y establecer indicadores que determinen el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza.
- Los contratos de investigación deben ser identificados y factibles de trazabilidad.

- Ser observados para determinar el seguimiento al programa de estudio.
- Ser objeto de evaluación en expedientes y evaluaciones de cursos.
- La evaluación del desempeño docente es parte de la evaluación del servicio educativo y puede incluir varias pruebas.
- Trabajar en equipo y habilidades para la transmisión del conocimiento.
- Participación en actividades de procesos de mejora, reconocimiento y recompensa, realizar tutorías y adiestramiento profesional

3.- **Discusión.-** Las variables del FEM en relación a las competencias docentes tienen su punto de inflexión en la calidad de la enseñanza para una mejora en la práctica profesional, así como prácticas relacionadas con investigación y desarrollo tecnológico. Por otro lado, las competencias exigibles a los docentes, por parte de estándares internacionales de calidad en gestión también están relacionadas además de la calidad de la docencia; calidad de gestión de procesos y cumplimiento de objetivos institucionales, por lo que la relevancia de la docencia estará en manos en muchas ocasiones de que las IES mejoren su gestión o la orienten hacia la pertinencia. Derivado de las competencias docentes identificadas en los dos ejes de análisis, el ICG y la norma ISO, se destaca que los profesores de educación superior que las IES y el país requieren para ser más competitivos y de calidad sostenida deben por lo menos:

1) Saber...

- ⇒ Alto Conocimiento específico a su área profesional.
- ⇒ Alto conocimiento del contexto y de las demandas específicas tanto de los sectores productivos como de la sociedad.
- ⇒ Tecnología de punta tanto para la enseñanza como para el ejercicio de su área profesional.
- ⇒ Procesos para la generación de conocimiento científico, tecnológico e innovación.

2) Saber hacer...

- ⇒ Calidad, pertinencia y eficiencia en la enseñanza.
- ⇒ Calidad de gestión y cumplimiento tanto de los procesos como la normatividad institucional con el fin de documentación y seguimiento de los mismos.
- ⇒ Investigar, transferir el conocimiento y registros de propiedad intelectual.
- ⇒ Aplicación de tecnologías tanto en los procesos de enseñanza como en el ejercicio de su profesión.
- ⇒ Habilidades en el área de comunicación, relaciones interpersonales y trabajo colaborativo.
- ⇒ Práctica empresarial confiable y con experiencia.

3) Saber estar...

- ⇒ Procesos de vinculación universitaria y colaboración con la industria.
- ⇒ Procesos de formación terciaria, educación continua.
- ⇒ Procesos de formación, profesionalización y actualización personal.
- ⇒ Procesos de tutoría y proyectos con estudiantes.
- ⇒ Foros nacionales e internacionales en donde se discuta el avance científico, tecnológico e innovación de su área profesional.

4) Saber ser:

- ⇒ Compromiso con la filosofía institucional.
- ⇒ Disponibilidad para el trabajo y para la evaluación del mismo con fines de mejora.
- ⇒ Comportamiento ético, responsabilidad social y ambiental.
- ⇒ Respeto a los educandos y a todas las personas de la organización.
- ⇒ Abierto al aprendizaje, al cambio y gestor del mismo.
- ⇒ Creativo e innovador.

### 13.1 Conclusiones

El análisis de las competencias docentes como elemento de mejora en los niveles de competitividad del país y de las instituciones representa una perspectiva limitada si no se acompaña con reflexiones de implicaciones en la gestión de las instituciones y procesos de evaluación curricular, sin embargo, sí constituye un camino libre y despejado hacia la pertinencia de la educación.

Las IES que tengan el propósito de obtener calidad y éxito sostenido, requieren un mayor compromiso en la pertinencia del diseño de sus sistemas de gestión ya que de ello dependerá en gran medida la calidad de la práctica docente y la evolución de la misma. Pero un primer paso para ello, podría ser el rediseño del perfil o las competencias que se espera observar en sus profesores e implementar una estrategia para la consecución de ello. Las competencias docentes requeridas en la panorama descrita en el presente artículo, admite esfuerzos adicionales tanto para los profesores como para las IES; acciones inmediatas que podrían darse al interior de los centros educativos es el establecimiento de procesos que aseguren que los profesores posean el dominio o expertise en las unidades de aprendizaje asignadas, así como proveer o facilitar un ambiente que propicie la autogestión de habilidades de investigación, creatividad e innovación, desarrollo y transferencia de tecnología. Por su parte, los profesores deberán trabajar en la construcción de una nueva visión personal congruente con la IE a la que pertenece, que demuestre una mayor apertura a la evaluación, mejora, innovación y colaboración en la industria; pero lo más importante que se asuma el compromiso social de su profesión. El artículo presenta un análisis que contribuye a la discusión científica del tema, se cumple con los objetivos establecidos y pretende invitar a los lectores a un autoanálisis de la práctica docente en lo individual y a la realización de diagnósticos institucionales, regionales o sectoriales para el diseño de propuestas de mejora o como material de insumo a estrategias para el logro de la competitividad y/calidad sostenida en las IES.

### 13.2 Referencias

Arbeláez, C. D., Correa, C. L., & Encarnación, M. A. (2012). Problemas, retos, competencias y aspectos de calidad en la enseñanza de la auditoría: una aproximación a las percepciones de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 55-84.

Danvila, D. V., & Sastre, M. A. (2007). La generación de una ventaja competitiva sostenible a través de la formación. *Forum Empresarial*, 78-103.

Ibáñez, R. M. (2011). Diagnóstico de la Calidad y Sector turístico en México. *Reyna María Ibáñez Pérez DIAGNÓSTICO DE LA CALIDAD Y COMPETITIVIDAD DEL SECTOR TURÍSTICO EN MÉXICO Cuadernos de Turismo, núm. 28*, 121-143.

IMCO. (2013). *Instituto Mexicano para la competitividad*. Obtenido de [http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2011/10/indice\\_de\\_competitividad\\_internacional\\_2011.pdf](http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2011/10/indice_de_competitividad_internacional_2011.pdf)

Instituto Mexicano de Normalización y Certificación. (2008). *Sistemas de gestión de la calidad-directrices para la aplicación de la norma NMX-CC-9001-IMNC-2000*. México.

Instituto Mexicano de Normalización y Certificación [IMNC]. (2009). *Gestión para el éxito sostenido de una organización-Enfoque de gestión de la calidad*. México.

Lafuente, G. M. (2010). Calidad y experiencia docente en educación superior. *Historia de la educación Latinoamericana*, 177-196.

Lucrecia, C. d. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnia*, 7-29.

Malacara, A., Plascencia, T., & Madrigal, P. (2014). Problemática actual de la competitividad en Bahía de Banderas, Nayarit. *XIV Asamblea General de ALAFEC*. Panamá.

Olaskoaga, L. J., Marúm, E. E., Rosario, M. V., & Pérez, L. D. (2012). Los académicos frente a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior. Percepción y. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 689-711.

Quiroz, E. (2009). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*, 93-99.

Rueda, B. M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE*.

Ruiz, B. C., Mas, T. Ó., Tejeda, F. T., & Gámez, N. G. (2008). iFunciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Rev. educ. sup vol.37 no.146 México abr./jun. 2008*. Competencias docentes requeridas en entornos de calidad y competitividad

Sánchez, N. S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 213-217.

Vera, N. J. (2012). Competencias científicas de docentes de Educación Superior Tecnológica en México. *Universidades*, 4-17.

Vesga, R. J. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 89-100.

## **La formación Integral docente: Docentes de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río**

Oscar Robles

O. Robles  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.



## **Abstract**

This study is the result comprehensive research on teacher training in the Academic Unit South, Ixtlan del Rio, based on the meanings attributed to the teachers under study. The goal: to investigate representing teachers in the Academic Unit South, Ixtlan del Rio, from the Autonomous University of Nayarit, comprehensive teacher training. The methodology was based on a qualitative approach, using techniques of a Focus Group, a group of 20 teachers who teach in the, computer educational program right. You get to have some conclusions that most teachers are trained in professionalizing and very few in teaching, teacher training and say that this is very important and comprehensive training is to be formed in all, in teaching, research, tutorials, bonding, human relations, guidelines and regulations of the educational institution.

## **Introducción**

La formación humana integral es el eje fundamental para la transformación del individuo y de la sociedad, de la cual también forman parte los estudiantes, docentes e instituciones de educación superior (IES), desde esta perspectiva, basada en el paradigma de desarrollo Humano Integral, se desprende el presente trabajo, el cual es el resultado de investigación cualitativa que analiza la importancia de la Formación Integral Docente, desde los docentes, de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río, a fin de reflexionar y revalorar el deber y el derecho que posee el docente para formarse. La formación docente ha sido constante en los últimos años, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se les demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y didáctico. Uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación integral del docente. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente la formación integral del docente. La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual. Partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar. La labor del académico reviste un nuevo compromiso social, derivado en parte de una nueva etapa marcada por los acelerados cambios tecnológicos y de información, así como por los nuevos conflictos sociales y ecológicos. Para este autor, la labor del académico de hoy, se dirige hacia la conformación de una actitud propositiva y multidisciplinaria, capaz de obtener las conexiones entre las disciplinas, fomentar una participación más cercana hacia los problemas de su entorno y estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos (Cervantes, 1999).

## **14 Desarrollo**

Esta investigación es de corte cualitativa, orientada a las experiencias, individuales subjetivas de los docentes de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río. Se basa en el enfoque de la fenomenografía, que al igual que la fenomenología, sitúan el contenido en lo cualitativo, pero la fenomenografía implica la descripción de cosas tal como uno las experimenta, por lo cual se decidió desarrollar la investigación bajo este último enfoque. Para efecto de la recuperación de la información se ha llevado a cabo la técnica de grupos focales y la observación no participante. La técnica de FocusGroup, está basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas, realizadas a grupos homogéneos. En donde el grupo fue de 10 profesores de derecho y 10 profesores de Informática de esta Unidad Académica.

La formación del docente universitario en el contexto actual. La formación es el recurso facilitador, es la estrategia que se requiere para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. En la actualidad, este valor y reconocimiento dado a la formación, es un cambio significativo en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Si analizamos, tal como señalan Esteban y Madrid (2007) que en nuestra Unidad Académica del Sur, no ha existido una cultura institucional que considerase la formación un elemento fundamental. La formación es innegable para adaptarse a la nueva estructura curricular. El conocimiento acumulado en la Unidad Académica del Sur, no es suficiente, se necesita romper viejas estructuras y abrirse a nuevas formas de hacer y vivir la enseñanza. Las recomendaciones desde la Unión Europea marcan la necesidad de renovación para mejorar la calidad docente. La universidad no puede ni debe quedar ajena a los nuevos cambios sociales y a las nuevas demandas que se solicitan en la formación. No se trata de formar al docente universitario con una mera instrucción o adiestramiento. Se trata de inculcar una formación que capacite al docente en la adquisición de nuevas competencias que le acrediten para ocupar el protagonismo que le otorga el nuevo sistema de enseñanza actual, con la suficiente autonomía para decidir y organizar acerca de la formación que necesita. La formación debe concebirse como un proceso flexible, contextualizado y ajustándose a las necesidades y competencias del docente y del contexto, tal como señalan González y González (2007). Siguiendo a Perrenoud (2004), en las competencias del docente actual para conseguir una enseñanza eficaz, a la competencia tradicional de dominar los contenidos de una disciplina, se suman las competencias de promover experiencias abiertas en los que se cuente con la participación activa de los estudiantes, sus conocimientos previos, el impulso del trabajo en equipo y asumiendo la heterogeneidad del grupo, entre otras. Todo ello supone un cambio radical en el modelo docente. El docente debe ser competente y eficaz para ser protagonista en el nuevo paradigma educativo y obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **14.1 La formación integral docente**

La formación integral del docente debe ser impulsada por él mismo, quien es egresado del mismo proceso educativo. La tendencia en las nuevas propuestas de educación superior, radica en fortalecer la formación integral del ser humano; es decir, una formación y humanísticos que promuevan transformaciones sociales. Razones por la que se propone la formación integral del docente con base en esos componentes. La educación es parte de un proceso socio - histórico complejo, continuo, contradictorio, por medio del cual, el ser humano de una manera integral e integrada, adquiere una visión del mundo y se capacita para actuar en él, transformándolo, de acuerdo a sus necesidades histórico - sociales y determinados patrones culturales. Proceso que se da por la interacción del ser humano con la naturaleza, la sociedad y la cultura de acuerdo con una determinada concepción del hombre, el mundo y la vida, y por capacidad educadora y educable, que posee según su propia naturaleza. UAN-Plan de desarrollo Institucional visión 2030. Los profesores son el elemento esencial en la facilitación del aprendizaje de los estudiantes, por ello, se convierten en prioridad institucional. En estos últimos años, el trabajo de formación de profesores se intensificó y nos permite afirmar que de contar con 432 profesores de tiempo completo PTC, ahora tenemos 683; de ellos 212 PTC contaban con posgrado, o sea el 49%; en 2010 lo incrementamos a 507 profesores, es decir el 74.23%. De igual forma sólo teníamos 20 profesores de tiempo completo con doctorado, menos del 5%; hoy tenemos 100 profesores con doctorado, que representan cerca del 15%. Por otra parte, en el 2001 solamente 32 profesores, el 7%, contaban con perfil PROMEP, en 2010 llegamos a 209 profesores, poco más del 30%. Por otra parte, 49 de cada 100 profesores contaban con posgrado, ahora 74 de cada 100 lo ostentan. Sólo 20 profesores tenían doctorado ahora lo tienen 100. Únicamente 32 profesores tenían perfil PROMEP, hoy lo tienen 209.

En su justa dimensión, estos cambios impactan favorablemente la calidad y competitividad de nuestra institución. En un entorno de globalización, las Instituciones de Educación Superior deben orientar sus acciones a formar profesionales capaces de competir en ese contexto, por ello, la UAN promueve la internacionalización y movilidad, tanto de sus alumnos como de sus profesores. En la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río, Actualmente existen en informática 2 profesores con perfil promep, 4 de los profesores cuentan con posgrado y dos de ellos estudiando un doctorado.

En Derecho 2 de ellos tienen perfil promep, 2 tienen doctorado, 2 están estudiando el doctorado, una de ellas, tiene maestría y una más está estudiando una maestría. En derecho dos profesores participan en un cuerpo académico en consolidación. Sin embargo, la tendencia en las nuevas propuestas de educación es fortalecer la formación integral del ser humano, una formación general con base en sus componentes científicos, tecnológicos, éticos y humanísticos para promover transformaciones sociales (Gamus, 1997). Componente ético. La ética constituye el modelo referencial de la moral; es el patrón universal al que se remiten y con el que se conforman los distintos códigos morales y la praxis particular. La ética no puede enseñarse con lecciones de moral. Al respecto, Morín (2000) argumenta que la ética debe formarse en las mentes a partir de la propia conciencia del ser humano el cual es al mismo tiempo <individuo, parte de una sociedad y parte de una especie>, interrelaciones de las cuales no escapa el proceso educativo. Entre los principios que debe poseer el docente para garantizar el aprendizaje en el aula, Perdomo (2000) menciona los siguientes, dar clases con amor, esperanza, caridad, prudencia, justicia, fortaleza, templanza, conocimiento, inteligencia, aconsejando, con orden, con verdad, para la vida, en paz, con humildad, manifestando lo esencial, con valor, alegría, poder, honestidad, con paciencia, diligencia, sin ego y sabiduría. Componente Científico. Es de observarse que la búsqueda del conocimiento es una función inherente al rol del docente de educación superior en la actualidad. Sin embargo, existe una separación de roles en la vida académica; unos están para producir el conocimiento, es decir, los investigadores; otros transfieren esos conocimientos a la sociedad convertidos en servicios y aplicaciones que se traducen en actividades de vinculación; y un último grupo encargado de transmitir esos conocimientos, los docentes. Por lo tanto es necesario que los docentes construyan sus propios conocimientos, para lograr que los estudiantes hagan lo mismo. Esto define al docente como aquél que ha logrado construir sus propios conocimientos con relación a la disciplina que enseña, a través de un proceso de investigación, no con fines de producción científica, sin descartarlo, pero sí con la intención de comprenderla, analizarla y aplicarla, para entonces sí, poderla enseñar. En este contexto se propone la formación de profesores desde una perspectiva docencia-investigación-vinculación, la cual implica un proceso de modificación que se configura a partir de situaciones de problematización, comunicación y toma de conciencia. La investigación debe ser una tarea fundamental para el docente y representar una estrategia de un modelo pedagógico alternativo.

Para que la práctica educativa adquiera un carácter científico se requiere, en primer lugar, dejar de percibirla como una actividad rutinaria apoyada en la tradición, y que el docente deje de percibirse a sí mismo como un simple aplicador de técnicas de enseñanza, sin cuestionarlas ni valorarlas. El docente no debe asumir esporádicamente el rol de investigador ya que esta actividad constituye el sustrato permanente que fundamenta, orienta y transforma su práctica educativa, sometiéndola de manera constante a la crítica y a la reflexión. Lo antes expuesto evidencia que la formación del docente constituye un requisito a los fines de contribuir con la misión de la educación superior: construir conocimientos y hacerlos disponibles en beneficio de la sociedad. Componente Pedagógico.

En este componente, es importante aclarar una característica de la Unidad Académica del Sur, Ixtlán del Río, la mayoría de los docentes son profesionistas egresados de alguna licenciatura y no han realizado pocos estudios que los capacite para el ejercicio de la docencia; es decir, que los forme como profesores. El ser experto en un área o materia es una condición necesaria, más no suficiente para ser un buen profesor. En el mismo orden de ideas, afirmamos que aunque el docente conozca la materia, esto no asegura que el mismo domine los principios y mecanismos para su enseñanza, cuestión que refleja la necesidad de formarlo paralelamente, en el área de la pedagogía, sin olvidar que la didáctica es la forma más instrumental y operativa de la pedagogía, pues se refieren a las metodologías de enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. Por esta razón el profesor debe estar en capacidad de aplicar coherentemente las estrategias didácticas dentro del modelo pedagógico Institucional.

**Componente Humanístico.** La formación del docente en el área humanística es una obligación primordial de la institución, porque éste es un ser humano que debe formar a otros seres humanos, con base en el respeto hacia la dignidad humana, a fin de crear condiciones de vida favorables a nivel personal y social. En este componente el planteamiento de la enseñanza estará inspirado en principios y criterios que le permitan al docente discernir las mejores propuestas de instrucción, de acuerdo con las condiciones reales y las expectativas de los alumnos con miras a su formación, dicha formación es la cualificación y el avance que logran las personas en este proceso, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad Sin embargo, esta visión humanista de la educación, se ha desviado de sus fines fundamentales en la formación del docente, para centrarse en otros aspectos como los políticos y administrativos, por lo que se hace necesario rescatarla. En la actualidad la reflexión pedagógica necesita ser flexible, abierta, interdisciplinaria y multimetodológica, especialmente permeable a lo humano, pues su misión esencial es la de generar humanidad, facilitar que las personas se formen a la altura de su cultura y de su época y le den sentido a su vida. Por lo tanto, ser un docente competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas, un proceso de enseñanza y aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante (González, 2000).

**Componente Tecnológico.** En este apartado cabe señalar que el personal docente y de investigación de las IES, en la nueva sociedad del conocimiento, se formen paralelamente, en la inclusión de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los docentes deben manejar con facilidad estas herramientas, ya que hoy constituyen uno de los ejes del desarrollo tecnológico y forman parte de una nueva cultura educativa, en la cual los protagonistas serán la innovación, la educación, la experiencia basada en conocimientos tácitos y sobre todo, la creatividad de los individuos. Los cambios que esta cibercultura ha generado, no dejan de lado las instituciones cuya materia prima es el conocimiento, como lo son las IES, en las cuales el docente debe convertirse en un guía importante hacia el desarrollo de habilidades eficientes en la búsqueda de nuevos conocimientos. Al respecto, Flores (2001) indica que en la era del conocimiento, un sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo interactivo que comprometa a los profesores, los estudiantes y el objeto del saber, definidos a partir de su carácter de procesadores de información que interactúan como participantes de un proceso cibernético más amplio. Lo antes expuesto se fundamenta en el nuevo paradigma, denominado por la UNESCO (Delors, 1996), como modelo basado en el conocimiento, en el cual el grupo (profesores, estudiantes y otros actores del proceso educativo) cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración. La llegada de este nuevo paradigma plantea la preparación del cuerpo docente para los cambios que el mismo exige. El nuevo docente, por lo tanto, debe estar preparado para un cambio radical de su papel, reforzando y actualizando sus conocimientos, no sólo en su disciplina, sino también en las nuevas tecnologías.

## 14.2 Conclusiones

Que los profesores tienen que estar formados en un todo, en didáctica, investigación, en tutorías, relaciones humanas, leyes y reglamentos de la institución educativa y de manera permanente. Que los profesores de informática están más formados en la parte de didáctica y menos en la parte profesionalizante y que se necesita desde hace algo de tiempo y que es por falta de gestiones. Que muchas veces los profesores están formados en muchas cosas pero que en el desarrollo de las clases no aplica su formación docente. Que la universidad se apoya muy poco en la modalidad a distancia para la formación o actualización docente, para tutorías o el trabajo de academias. Lo que implica para los profesores de la Unidad Académica, mucho gasto. Que en algunas veces algunos profesores de la Unidad Académica pueden ser profesores de formador de profesores, pero por falta de recursos o utilización de algunas modalidades, se han cancelado sus participaciones. Que muchas veces se ha apreciado que cuando un nuevo profesor ingresa a la Unidad Académica, el profesor se va formando en el camino. Y que no se cuenta con cursos básicos de formación docente. En los diferentes componentes éticos, pedagógicos, científicos, humanísticos o tecnológicos.

## 14.3 Referencias

- Aurora, L. (2009). Las ciencias naturales y sus tecnologías en la formación del docente integral. Un estudio en la práctica. *Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en la educación*, 7, 36.
- Cervantes, E. (1999). La Valoración del Trabajo Académico: Cómo Evaluar al Profesorado. *41*, 223-229.
- Escobar María, F. Z., Duque Jorge. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores en la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-89.
- Espinoza Norelkys, P. M. (2003). La formación Integral del Docente Universitario como una alternativa a la Educación Necesaria en Tiempos de Cambio. *38*, 483-506.
- Estrada, P. M. C. (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno*.
- Gamus. (1997). La educación y el trabajo del Futuro. 45-67.
- Jorge, N. C. (2008). La historia, la Cultura y el arte en la Formación Universitaria Integral del Docente de Ciencias Exactas y Naturales. *1*, 37-46.
- Martina, P. (1999). Que necesidades de formación perciben los profesores.
- Profesorado, C. d. d. y. M. d. A. a. t. d. F. I. (2009). Programa de Formación del profesorado 2008-2020.
- Tulio, M. (2010). La cuestionada calidad de la formación Integral del profesional del Caribe colombiano. *Dimens. Empress*, 8, 71-77.
- UAN. (2011). Plan de Desarrollo Institucional. *Gaceta UAN*, 60.
- Zahonero Adela, B. M. (2012). Formación Integral del Profesorado: Hacia el desarrollo personal y de valores en los docentes. **20**.

## **Evaluación docente en Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit**

Romy Cortez & Dalia Castillo

R. Cortez & D. Castillo  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit,  
2015.

## Introducción

De acuerdo con Davenport y Prusak (citados por Rizo, 1999) el conocimiento es una integración dinámica de experiencias, valores, información contextualizada e ideas que proveen un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información; y pierde validez cuando no transforma las actitudes de las personas y no se incorpora a las instituciones en forma de documentos, rutinas, procesos, normas y prácticas organizacionales. Bajo este paradigma las actividades de enseñanza y aprendizaje se diseñan en función de su contribución a la formación integral del estudiante como persona y profesional. Esto implica al profesor, la construcción de escenarios que permitan al estudiante mostrar todo su potencial intelectual a través de actividades que le sean significativas, de ahí que la evaluación del desempeño docente se está convirtiendo en el elemento clave de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, entendida esta como el compromiso de atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo y físico, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo; observando un balance entre información-formación y entre enseñanza-aprendizaje (Robles y Llamas, 2010).

Consecuentemente, la evaluación del desempeño docente ha tomado gran relevancia, deviniendo en una diversidad de investigaciones en este respecto. Dichas investigaciones se han conducido primordialmente al desarrollo conceptual de la evaluación del desempeño docente a través de autores como Rodríguez, 2012 y Valdés (2006); al diseño y análisis de instrumentos y sistemas de evaluación, como los desarrollados Tejedor (2008), Valdés (2006), Alok (2011); a la determinación de la relación entre las variables del desempeño docente con el rendimiento académico de los estudiantes (Chacón, s/f). En otros enfoques investigación se encuentra a Tucker (2005) y Nikolic & Cabaj (2000) quienes centran sus contribuciones en la descripción de las buenas prácticas educativas, evaluativas y las características del buen profesor o el profesor exitoso. Por su parte, Rueda, 2009; Tucker, 2005; Pulido, 2005; Cánovas, 2004; Valdés, 2006; Rizo, 1999 desarrollan aportaciones referentes a revelar variables y dimensiones que habrán de considerarse para evaluar el desempeño docente. La Universidad Autónoma de Nayarit UAN implementó en 1998 la evaluación del desempeño docente derivado del Programa de Estímulo al Desempeño Académico PROMEP, dicha evaluación se operativizó por una Comisión Central que coordinaba el Programa de Estímulos al Desempeño Académico; la evaluación del desempeño docente se realizaba mediante la aplicación de una encuesta dirigida a los alumnos, tomando como referencia el semestre anterior; se evaluaba solo a los profesores de educación superior que ostentaran un nombramiento de tiempo completo, un solo grupo por profesor y se consideraba como datos válidos hasta 40 encuestas. Una vez obtenidos los resultados, la comisión técnica emitía una lista con el puntaje obtenido; inicialmente el resultado era entregado a los directores de las facultades, después estos proporcionaban el resultado a cada profesor, cabe señalar que no se encontró disponible ningún registro que señale las dimensiones e indicadores correspondientes al cuestionario. Posteriormente, en 2004 la responsabilidad de esta evaluación correspondió a la Dirección de Desarrollo del Profesorado, dependiente de la Secretaría de Docencia (antes Secretaría Académica) y su aplicación solo se haría una vez al año, se consideran solo 20 encuestas por cada profesor y son los coordinadores de los programas académicos quienes se encargan de la aplicación de las encuestas en las fechas sugeridas por la Dirección de Desarrollo del Profesorado; la aplicación del instrumento se realizaba en el mes de noviembre antes de los exámenes finales del semestre a todos los profesores que hayan tenido grupo. Para 2008 el cuestionario evolucionó a 22 reactivos, contemplando cuatro categorías: planeación pedagógica, desempeño en el aula, actividades fuera del aula y compromiso en clase; cada una de ellas se valora por los 22 reactivos (de los cuáles tampoco se identificó un sustento teórico), los reactivos son contestados con una escala ascendente de 1 como el valor más bajo a 5 como calificación más alta; se aplica al término de cada semestre.

Seguidamente en 2009 tras los análisis realizados por Tejeda y Torres y (Bravo & Torres, 2009), se observó que el cuestionario y las categorías no están construidas debidamente, ocasionando que el instrumento sea contestado arbitrariamente; los resultados son presentados con gráficas simples que no dejan al descubierto cuales son las fallas de los docentes que los profesores no toman la evaluación como una forma de mejoramiento del proceso educativo para elevar la calidad de la educación, adicionalmente concluyeron la necesidad de evaluar el instrumento constantemente. Ante tales consideraciones, son evidentes los importantes avances en la materia, no obstante, aún quedan cuestiones inconclusas como la definición buen profesor, la homogeneidad de indicadores para evaluar el desempeño, la integración de diversos agentes en la evaluación, la obligatoriedad, entre otras; y es precisamente en este marco que surge una propuesta de evaluación para el desempeño docente del Programa Académico de Matemáticas en el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de la Institución.

## 15 Desarrollo

La presente investigación se concibió bajo un enfoque mixto, siendo los profesores del Programa Académico de Matemáticas del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías la población de estudio. Para su realización, se asumió la evaluación del desempeño docente como, un proceso sistemático que permite la obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el resultado educativo para lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de la comunidad, misma que no ha de verse como una estrategia de vigilancia, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del desempeño docente, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen docente (Valdés, 2006). Durante el desarrollo de la investigación se transitó por las siguientes etapas:

Etapa I. Determinación de las dimensiones e indicadores.

- Organización y planificación del curso: Evalúa el hecho de que al inicio del semestre, el profesor comente con los estudiantes sobre qué se espera de ellos, qué temas se van a cubrir, recursos a utilizar y criterios de evaluación.
- Cumplimiento de obligaciones: Evalúa el hecho de que el profesor asista puntualmente todas las sesiones de clase programadas durante el semestre.
- Desarrollo de la docencia: Evalúa la forma en la que el profesor utiliza aspectos didácticos en las diferentes actividades de aprendizaje, que promueva el aprendizaje continuo.
- Recursos didácticos: Evalúa el comentar sobre los recursos didácticos se emplean en el desarrollo del curso.
- Evaluación: Valora el comentar sobre cómo se va a evaluar durante el curso y el uso de técnicas e instrumentos de evaluación.
- Relaciones interpersonales: Evalúa que el profesor el profesor promueva una comunicación clara y efectiva, así como un clima de respeto.
- Valoración global: Evalúa el desempeño del profesor en el curso.
- Desempeño del estudiante: Evalúa el interés y participación del estudiante (Alok, 2011; Gutiérrez, 2010; Rueda, 2010; Rueda & Luna, 2008; Danielson, 2008; Danielson, & McGreal, 2008; Elizalde y Reyes, 2008; Sotelo, 2005; Nikolic, & Cabaj, 2000; Valdés, 2002, 2006; Zambrano, Meda y Lara, 2005).



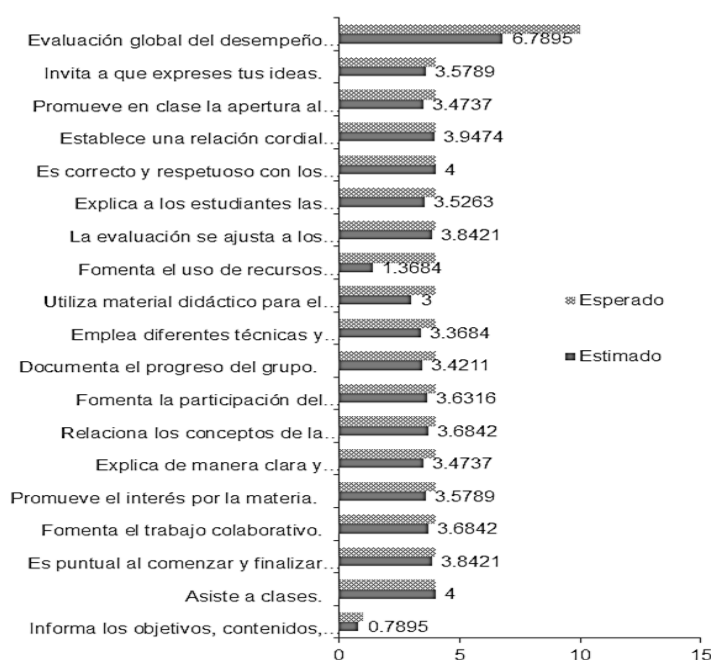
## Etapa II. Elaboración del instrumento de evaluación del desempeño docente.

Para la redacción de los ítems se adoptaron principalmente las siguientes consideraciones: utilizar el tiempo presente, relacionar su contenido con el rasgo, evitar incluir dos contenidos en un ítem, evitar el uso de dobles negaciones, ítems que discriminen entre los de actitud positiva y los de actitud negativa; el formato de respuesta se ajustó al de categorías ordenadas (Anexo I). La construcción del instrumento finalizó con un estudio piloto y la estimación de propiedades métricas; la valoración conceptual y de constructo se basó en la técnica Delphy en la cual el 73.3 % de los participantes mostró un alto nivel de competencia y valoró de manera positiva el instrumento, mientras que la consistencia o confiabilidad se desarrolló a través del Alfa Cronbach generando índices superiores al .40 de correlación.

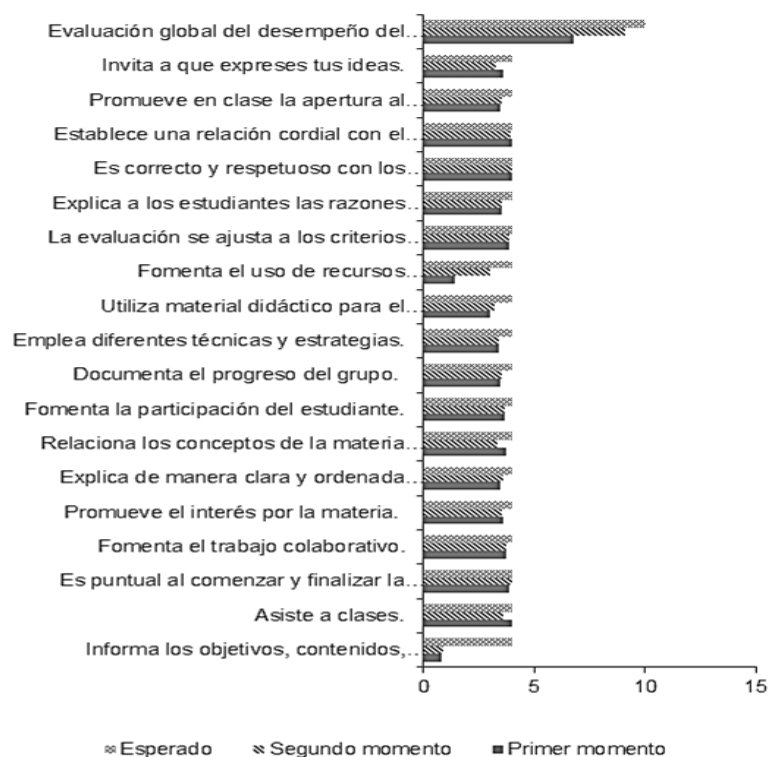
Etapa III: Implementación del instrumento: El instrumento se administró a los estudiantes en dos momentos.

- **Primer momento:** Se aplica la encuesta en la cuarta semana del semestre y se procesa la información recabada a través de la estadística descriptiva; los datos obtenidos se proporcionan de manera veraz y confidencial al docente en la semana cinco. Los resultados se concentraron en la siguiente gráfica, en ella se observa una valoración global de 6.7 y en este sentido los argumentos señalaron áreas de mejora en las categorías de recursos didácticos y evaluación.

**Figura 15** Evaluación del desempeño docente primer momento



- **Segundo momento:** Se suministra el instrumento en la semana 14 del semestre y una vez procesados los datos se entrega el informe al profesor en la semana posterior; se establece la diferencia de medianas a través Wilcoxon mostrando valoraciones superiores en el postest en las siguientes dimensiones: cumplimiento de obligaciones, desarrollo de la docencia, evaluación, relaciones interpersonales y valoración global, obteniendo en esta última un 9.08. Las justificaciones en esta fase señalan rasgos positivos, como se visualiza en la figura 13.1.

**Figura 15.1** Evaluación del desempeño docente segundo momento

Simultáneamente a los momentos señalados, se implementó un estudio de caso único apoyado en entrevistas semi-estructuradas, cuya reflexión se centraba: en la relevancia (grado de importancia del instrumento para la evaluación del desempeño docente propuesta, en otras palabras, cualidad de novedad teórico y práctica que representa la futura aplicación del instrumento), viabilidad (posibilidad de implementar el instrumento para la evaluación del desempeño docente en la Universidad Autónoma de Nayarit bajo las condiciones actuales) e impacto en la docencia (posibilidad de incidir favorablemente en el desempeño profesional docente). Se retomaron diversos argumentos de la entrevista y se configuraron las siguientes unidades de análisis:

**Tabla 15**

Unidad	Conglomerado de razones
Relevancia	Interés en conocer la evaluación de su desempeño docente desde la perspectiva de sus estudiantes.
Viabilidad	Las preguntas no son insidiosas, son abiertas y no te hacen que selecciones en una medida, no son tendenciosas. La participación de los estudiantes en ambas fases fue nutrida, sin embargo, en la primera a diferencia de la segunda, los estudiantes tuvieron dificultades para los cuestionamientos no puntuales.
Impacto en la docencia	La información le parece confiable porque cree que no es una manera que te indica la manera de trabajar del maestro. La información recabada cumple con la función de la evaluación, porque proporciona elementos para mejorar la práctica. Los resultados de la primera fase marcaron sus objetivos puesto que señalaron en qué medida era necesario el cambio, que necesitaba aportar para mejorar la clase, para mejorar el desempeño de los estudiantes. Derivado de los resultados de la primera fase tomó más en cuenta a los alumnos. Y buscó mejorar en: la dinámica de las clases, uso de materiales y tecnología en clase, así en hacer preámbulo. Esta experiencia inicialmente le resultó desagradable porque los comentarios y resultados no eran muy positivos, pero al encontrar el lado objetivo, identificó los aspectos que debía mejorar. Posteriormente al observar una valoración más alta y comentarios positivos le resultó evidente el beneficio de la experiencia, no solo para él, sino también para los estudiantes. Referente a los resultados de la fase dos, identificó las conductas docentes a fortalecer, a modificar y a adquirir, así como las acciones que podría emprender para alcanzar sus objetivos. Existe un incremento notable en la valoración del estudiante sobre el desempeño global del profesor, así como en la del propio estudiante.

De las razones manifestadas se puede inferir que el instrumento propuesto tiene novedad teórico-práctica, así mismo es posible fundamentar y concluir el impacto en la docencia, puesto que se indicó de manera favorable en el desempeño del profesor colaborador; en el sentido de la viabilidad, las declaraciones muestran posibilidades de implementar la estrategia para la evaluación del desempeño docente en la UAN.

### 15.1 Conclusiones

El trabajo realizado permitió observar que el instrumento propuesto contribuye al perfeccionamiento de la evaluación del desempeño docente del Programa de Matemáticas y con ello a los esfuerzos institucionales por mejorar la calidad de la educación, toda vez que la incorporación de elementos cuantitativos, cualitativos y de satisfacción, permite asumir las diversas funciones del proceso evaluativo.

### 15.2 Bibliografía

Arbesú, I. (2004). *Evaluación de la Docencia Universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consultado en enero 24, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002305>.

Alok, K. (2011). *Student Evaluation of Teaching: An Instrument and Development Process*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Consultado en marzo 9, 2012 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ946147.pdf>.

Aylett, R., Gregory, K. (Ed.). (1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Routledge.

Bravo, M. (2005). El método Delphy. *Su implementación en una estrategia didáctica*. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado en enero 11, 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/804Bravo.PDF>.

Bravo, N. y Torres, H. (2009). *Evaluación docente, desde la perspectiva del estudiante de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Consultado en mayo 22, 2011 de <http://www.google.com.mx/url?q=http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/4019&sa=U&ei=YvlpUOP8KY3YyAHq9ICoBA&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNHJNUfHGKTs1igLOBd3YB9xRSOqw>.

Cánovas, L. y Fasciolo, G. (2004). *Evaluación de desempeño docente. Valoración de la situación funcional*. Consultado en agosto 12, 2011 de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/159/canovasAgrarias1-04.PDF](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/159/canovasAgrarias1-04.PDF).

Chacón, R. (s/f). *Evaluación del desempeño docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes*. Consultado en agosto 11, 2012 de <http://www.monografias.com/trabajos88/evaluacion-del-desempeno-docente/evaluacion-del-desempeno-docente4.shtml>.

Danielson, C. (2008). *Handbook for Enhancing Professional Practice: Using the Framework for Teaching in your School*. Alexandria: Association for supervision and Association for Supervision & Curriculum.

Danielson, C., McGreal, T. (2008). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria: Association for supervision and Association for Supervision & Curriculum.

Elizalde, L., Reyes, R. (2008). *Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Consultado en enero 2, 2012 de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>.

Estrada, A. e Iturbide, M. (2010). *La evaluación como instrumento de Fortalecimiento de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas: "Una estrategia para contribuir al desarrollo regional"*. Consultado en 4 de agosto 2011 de <http://site.ebrary.com/lib/uvirtuaeducacionsp/docDetail.action?docID=10384242&p00=evaluaci%C3%B3n%20instrumento%20fortalecimiento%20calidad%20educativa%20universidad%20aut%C3%B3noma%20chiapas%3A%20%22una%20estrategia%20para%20contribuir%20al%20desarrollo%20regional%22>.

Gutiérrez, E. (2010). *Uno modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos*. Consultado en junio 22 de <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/RLE3221Gutierrez.pdf>.

Muñoz, R. y Lozano, R. (2011). *Procesos de evaluación del desempeño docente, como oportunidad de mejora y desarrollo de la competitividad para la universidad politécnica de Tulancingo: Una aproximación a una metodología*. Consultado en agosto 12, 2011 de <http://congreso.inie.ucr.ac.cr/memoria/documentos/5/Proceso%20de%20evaluacion%20del%20desempenio%20docente-R%20Munioz%20y%20R%20Lozano.pdf>.

Nikolic, V. Cabaj, H. (2000). *Am I teaching well?: Self-Evaluation Strategies for Effective Teachers*. Scarborough: Pippin Publishing Corporation.

Pulido, A. (2005). *Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario*. Consultado en marzo 18, 2012 de <http://www.univnova.org/documentos/proprios/APS/10.pdf>.

Rizo, H. (1999). *Evaluación del docente universitario*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Consultado en abril 15 de 2011 de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341864.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf).

Robles, M. y Llamas, V. (2010). *Retos de la Educación de Calidad*. Consultado en febrero 5, 2012 de <http://site.ebrary.com/lib/uvirtuaeducacionsp/docDetail.action?docID=10384525&p00=retos%20educaci%C3%B3n%20calidad>.

Rueda, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en la Universidad*. Revista electrónica de investigación educativa. Consultado en marzo 20, 2012 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300002&script=sci_arttext).

Rueda, M. (2008). *La evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Publicas en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Consultado en enero 6, 2012 de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art1\\_htm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1_htm.html).

Rueda, M. y Luna, S. (2008). *Introducción: La docencia universitaria y su evaluación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Consultado en enero 12, 2012 de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>.

Rueda, M. (2010). *La evaluación del desempeño docente en las Universidades Públicas en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa .Consultado en agosto 10 de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art6\\_htm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6_htm.html) de diciembre 28.

Sotelo, P. (2005). *Evaluación no formal-profesionalización del profesorado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Tejeda, A., y Torres, H. (2009). *Evaluación docente en la UAN, ¿simulación o realidad?* Consultado en mayo 22, 2011 de [http://www.google.com.mx/url?q=http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/4021&sa=U&ei=O\\_ppUI\\_fE6KsywHhhIGIBQ&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNGnrGywMBbGp68UA\\_eeGNYvVW7dIlg](http://www.google.com.mx/url?q=http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/4021&sa=U&ei=O_ppUI_fE6KsywHhhIGIBQ&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNGnrGywMBbGp68UA_eeGNYvVW7dIlg).

Valdés, H. (2006). *Los docentes en el sistema educativo cubano: análisis de su carrera, desarrollo profesional y evaluación de su desempeño*. Consultado en agosto 12, 2011 de [http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes\\_sistema\\_educativo\\_cubano\\_analisis\\_carrera\\_desarrollo\\_profesional\\_evaluacion\\_desempeno\\_valdes.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_sistema_educativo_cubano_analisis_carrera_desarrollo_profesional_evaluacion_desempeno_valdes.pdf)

Zambrano, R., Meda, R. y Lara, B. (2005). *Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED)*. Revista de Educación y Desarrollo. Consultado en Marzo 20, 2012 de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf).

### 15.3 Anexo I

Cuestionario de Opinión Sobre el Desempeño Docente		
La retroalimentación consciente de los estudiantes puede ayudar a mejorar la eficacia de la enseñanza. Esta herramienta está diseñada para ese propósito y tu cooperación es muy apreciada en ese sentido. Solicitamos responda con responsabilidad y precisión a las cuestiones presentadas. Si sobre algún aspecto no tiene opinión formada, elija la opción "no se sabe". 0: No se sabe 1: Nunca 2: Casi nunca 3. Algunas veces 4. Siempre		
<b>SOBRE EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE</b>		
1.	Informa los objetivos, contenidos, bibliografía y material recomendado	Si ____ No ____ ⓪①②③④
2.	Asiste a clase	⓪①②③④
3.	Es puntual al comenzar y finalizar la actividad docente	⓪①②③④
4.	Fomenta el trabajo colaborativo.	⓪①②③④
5.	Promueve el interés por la materia.	⓪①②③④
6.	Explica de manera clara y ordenada, destacando los aspectos más importantes.	⓪①②③④
7.	Relaciona los conceptos de la materia con sus aplicaciones.	⓪①②③④
8.	Fomenta la participación del estudiante.	⓪①②③④
Por favor explica las razones de la puntuación asignada.		
9.	Documenta el progreso del grupo	⓪①②③④
Menciona ¿cómo?		
10.	Emplea diferentes técnicas y estrategias	⓪①②③④
11.	Utiliza material didáctico para el desarrollo de los temas.	⓪①②③④
Menciona algunos ...		
12.	Fomenta el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de tu aprendizaje.	⓪①②③④
13.	La evaluación se ajusta a los criterios establecidos.	⓪①②③④
14.	Explica a los estudiantes las razones de los fallos en la evaluación	⓪①②③④
15.	Es correcto y respetuoso con los estudiantes	⓪①②③④
16.	Establece una relación cordial con el grupo	⓪①②③④
Por favor explica las razones de la puntuación asignada.		
17.	Promueve en clase la apertura al dialogo reflexivo con un clima de confianza y	⓪①②③④

	respeto.	
18.	Invita a que expreses tus ideas.	①②③④
19.	Evaluación global del desempeño del profesor	①②③④⑤ ⑥⑦⑧⑨⑩
Por favor explica las razones de la puntuación asignada.		
<b>SOBRE DESEMPEÑO COMO ESTUDIANTE</b>		
	Asisto a las actividades diariamente	①②③④
	Me siento satisfecho con lo aprendido	①②③④
	Me parece significativa esta asignatura para mi formación	①②③④
	Evaluación de mi desempeño como estudiante de esta materia.	①②③④⑤ ⑥⑦⑧⑨⑩
Por favor explica las razones de la puntuación asignada.		
Gracias por tu participación!!		

**Apéndice A . Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit***Presidente*

López – Salazar, Juan. BsC

*Rector*

*Vocales*

Flores - Soto, Cecilio Oswaldo. PhD

*Secretario General*

Rubén Bugarín Montoya. PhD

*Secretario de Investigación y Posgrado*

Jorge Ignacio Peña González. MsC

*Secretario de Docencia*

Arturo Sánchez Valdés. BsC

*Secretario de Servicios Académicos*

José Ricardo Chávez González. BsC

*Secretario de Educación Media Superior*

Edgar Raymundo González Sandoval. BsC

*Secretario de Vinculación y Extensión*

Marcela Luna López. BsC

*Secretaría de Finanzas y Administración*

**Apéndice B . Consejo Editor ECORFAN**

Berenjeii -Bidisha, PhD  
Amity University, India

Peralta Ferriz- Cecilia, PhD  
Washington University, E.U.A

Yan Tsai- Jeng, PhD  
Tamkang University, Taiwan

Miranda Torrado- Fernando, PhD  
Universidad de Santiago de Compostela, España

Palacio- Juan, PhD  
University of St. Gallen, Suiza

David Feldman- German, PhD  
Johann Wolfgang Goethe Universität, Alemania

Guzmán Sala- Andrés, PhD  
Université de Perpignan, Francia

Vargas Hernández- José, PhD  
Keele University, Inglaterra

Aziz-Poswal , Bilal.PhD  
University of the Punjab, Pakistan

Hira- Anil , PhD  
Simon Fraser University, Canada

Villasante – Sebastian, PhD  
Royal Swedish Academy of Sciences, Suecia

Navarro Frómeta -Enrique, PhD.  
Instituto Azerbaidzhan de Petróleo y Química Azizbekov, Rusia

Beltrán Morales -Luis Felipe, PhD.  
Universidad de Concepción, Chile

Araujo Burgos -Tania, PhD.  
Universita Degli Studi Di Napoli Federico II, Italia

Pires Ferreira Marão- José , PhD  
Federal University of Maranhão, Brasil

Raúl Chaparro- Germán , PhD  
Universidad Central, Colombia



Gandica de Roa- Elizabeth, PhD  
Universidad Católica del Uruguay, Montevideo

Quintanilla Cóndor- Cerapio, PhD  
Universidad Nacional de Huancavelica, Peru

García Espinosa- Cecilia, PhD  
Universidad Península de Santa Elena, Ecuador

Alvarez Echeverría -Francisco, PhD.  
University José Matías Delgado, El Salvador.

Guzmán Hurtado- Juan, PhD  
Universidad Real y Pontifica de San Francisco Xavier, Bolivia

Tutor Sánchez -Joaquín PhD  
Universidad de la Habana, Cuba.

Núñez Selles- Alberto, PhD.  
Universidad Evangelica Nacional, Republica Dominicana

Escobedo Bonilla- Cesar Marcial, PhD.  
Universidad de Gante, Belgica

Armado Matute- Arnaldo  
José, PhD.  
Universidad de Carabobo, Venezuela

