

Colección “La Universidad Pública Estatal, líneas y escenarios”

Políticas Públicas y autonomía universitaria

HERNÁNDEZ-GUERRERO, Felipe

Coordinador



ECORFAN-México

Coordinador

HERNÁNDEZ-GUERRERO, Felipe. PhD

Editor en Jefe

VARGAS-DELGADO, Oscar. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Políticas Públicas y autonomía universitaria

Ninguna parte de este escrito amparado por la Ley 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. Visite nuestro sitio WEB en: www.ecorfan.org

Primera edición

ISBN-CL: 978-607-8534-85-2

ISBN-V: 978-607-8534-79-1

Sello Editorial ECORFAN: 607-8534

Número de Control C: 2019-02

Clasificación C (2019): 100919-0102

A los efectos de los artículos 13, 162, 163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169, 209, y otra fracción aplicable III de la Ley del Derecho de Autor

Collections

Definición de Collections

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en las Áreas de investigación CONACYT y PRODEP respectivamente, en las Subdisciplinas: Administración de Empresas Turísticas-Administración de Instituciones de la Salud-Administración y Evaluación de Proyectos-Agricultura Sustentable y Protegida-Agroalimentos-Agrobiotecnología-Agroforestal-Agroindustrial-Agronomía-Agrotecnología-Antropología-Arqueología-Arquitectura-Arte y Diseño-Biología-Biología Marina y Manejo de Cuencas-Biomédica-Biotecnología-Botánica-Cardiología-Ciencias de la Comunicación -Ciencias de la Tierra-Ciencias Empresariales-Ciencias y Tecnología de Alimentos-Cirujano Dentista-Contaduría-Criminalística y Ciencias Periciales-Derecho Civil-Derecho Fiscal-Derechos Humanos-Desarrollo de Negocios-Diabetes-Diseño gráfico-Diseño y Moda Industrial-Econometría-Educación Física y Ciencia del Deporte-Educación y Docencia Electrónica y Telecomunicaciones-Energías Renovables-Enfermería-Farmacobiología-Finanzas-Genómica Alimentaria-Geociencias-Gerontología-Gestión de PyMES-Gestión Urbana-Humanidades-Industrias Alimentarias-Informática-Informática Administrativa-Ingeniería Aeronáutica-Ingeniería Bioquímica-Ingeniería de Petróleos-Ingeniería en Agronegocios-Ingeniería Forestal-Ingeniería Industrial-Ingeniería Química-Innovación Sustentable Agrícola-Lengua y Cultura-Logística y Transporte-Mantenimiento Industrial-Mantenimiento Petrolero-Manufactura Aeronáutica-Matemáticas Aplicadas-Mecánica Automotriz-Mecatrónica-Medicina-Mercadotecnia-Metrología Industrial-Minería-Nanotecnología-Nefrología-Negocios Internacionales-Nutrición-Pediatría-Procesos Industriales-Química Industrial-Quiropráctica -Recursos Naturales-Robótica-Seguridad Industrial y Ecología-Seguridad Pública y Ciencias Forenses-Seguridad y Automatización Industrial-Sistemas Automotrices-Sistemas Computacionales-Sistemas de Calidad-Sistemas de Producción Agropecuarios-Sociología-Tecnología Ambiental-Tecnología Farmacéutica-Tecnologías Bioalimentarias-Tecnologías de la Información-Tecnologías de la información y comunicación-Tecnologías de Manufactura-Telemática-Terapia Física-Topográfica e Hidrología-Turismo y Zootecnia.

ECORFAN-Mexico S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT.

Alcances, Cobertura y Audiencia

Collections es un Producto editado por ECORFAN-Mexico S.C en su Holding con repositorio en México, es una publicación científica arbitrada e indizada. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de las Área de investigación CONACYT y PRODEP respectivamente con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Ciencias. El horizonte editorial de ECORFAN-Mexico® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD
University of Lehman College

MOLAR - OROZCO, María Eugenia. PhD
Universidad Politécnica de Catalunya

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

GARCÍA - Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

VILLALOBOS - ALONZO, María de los Ángeles. PhD
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Comité Arbitral

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD
Universidad Marista de México

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

CORTÉS - DILLANES, Yolanda Emperatriz. PhD
Centro Eleia

FIGUEROA - DÍAZ, María Elena. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cesión de Derechos

El envío de una Obra Científica a ECORFAN Collections emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones científicas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación de la Obra Científica y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORC ID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor de la Obra Científica.

Detección de Plagio

Todas las Obras Científicas serán testeadas por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandara a arbitraje y se rescindiría de la recepción de la Obra Científica notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todas las Obras Científicas se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homólogo de CONACYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del ECORFAN Collections con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de la Obra Científica Modificado para Edición-Publicación.

Políticas Públicas y autonomía universitaria

Public Policies and university autonomy

HERNÁNDEZ-GUERRERO, Felipe. PhD

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Felipe, Hernández-Guerrero* / **ORC ID:** 0000-0003-3959-4160

DOI: 10.35429/C.2019.2.1.223

Políticas Públicas y autonomía universitaria

El Collection ofrecerá 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 (RESEARCH GATE, MENDELEY, GOOGLE SCHOLAR y REDIB), el Collection 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

Prefacio

Las actuales circunstancias de la Educación Superior en México y en el resto del mundo, hacen evidente la necesidad de generar espacios donde se analicen problemas de complejos y se generen planteamientos integrales. El discutir la Educación Superior en México y expresamente la Educación Universitaria Pública, implica generar ejercicios reflexivos y profundos, donde no sólo se discuta el proyecto educativo, sino también se aborde el proyecto social, económico y político del país. No podemos hablar de universidad al margen de nuestra realidad nacional.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Nayarit cumple con su responsabilidad social formando a los futuros profesionistas de manera integral y pertinente; lo cual requiere de una reflexión constante acerca de las necesidades de la institución y de la sociedad, a fin de innovar políticas institucionales, eficientizar procesos, diseñar nuevos programas, generar estrategias para el desarrollo del conocimiento y realizar actividades para fortalecer el contacto cercano con la sociedad.

El Programa Institucional de Seminarios Universitarios (ProISU) se inscribe en el proceso de discusión del Modelo Universitario, con el objetivo de generar espacios de discusión y reflexión torno a temáticas emergentes que contribuyan al desarrollo de materiales y publicaciones que contribuyan a fortalecer la calidad académica de la institución.

Es preciso agradecer el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior, en específico de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) a través del Programa de Apoyo de la Educación Superior 2017 (PADES) para la publicación de estos materiales.

La colección “La Universidad Pública Estatal, líneas y escenarios” se presenta como un esfuerzo colectivo de actores pertenecientes tanto a la UAN; esta se encuentra compuesta por 5 volúmenes:

- Volumen I: “Vinculación y Extensión Universitaria y su Contribución con el Entorno”
BERNAL-TRIGUEROS, Adriana
- Volumen II: “Políticas Públicas y autonomía universitaria”
HERNÁNDEZ-GUERRERO, Felipe
- Volumen III: “Democracia y Derechos Humanos”
MORÁN-NAVARRO, Sergio Arnoldo
- Volumen IV: "Panorama actual de la Educación Superior en el mundo"
GONZÁLEZ-BASILIO, Sofía
- Volumen V: “Pensar la universidad pública en tiempos de crisis. Contribuciones a propósito de la gobernabilidad institucional”
TOSCANO-DE LA TORRE, Beatriz Angélica
ARIAS-GUZMÁN, Andrés Augusto

Las obras reúnen un conjunto de trabajos de análisis, ensayos, en torno a la función de la docencia en la Universidad, se agradece la participación de todas y todos en la construcción de esta por lo que cada colaborador se hace responsable de su obra independiente.

ZEA-VERDÍN, Aldo A. MsC
Director del Collection

Introducción

En el devenir histórico de la humanidad, ha sido una exigencia social, generar y adquirir conocimientos innovadores para satisfacer las necesidades básicas del hombre, reducir el esfuerzo y el desgaste en el trabajo, así como para alcanzar mayores niveles de comodidad y bienestar, en consecuencia y como resultado del proceso de globalización, en el cual se exigen mayores niveles de producción y rendimiento, y se manifiesta una exacerbada competencia, así como un constante cambio en la producción y difusión de la información y el conocimiento, se vuelve indispensable que desde la escuela se le brinde al alumno el apoyo necesario para desarrollar las competencias y habilidades que le permitirán hacer frente a las exigencias de la sociedad del nuevo siglo.

Es relevante que el alumno en la educación del nivel superior, adquiera el perfil profesional necesario para hacer frente a una realidad que vivirá al integrarse a la sociedad una vez egresado de la institución educativa, y es menester que la escuela, responda a las demandas de la sociedad, de una formación con mayor calidad, equidad y mejor rendición de cuentas,

La educación es un tema de interés público, ya que todo ser humano tiene derecho a una educación de calidad que promueva la autonomía personal y la libertad; derecho que la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) ha estipulado y difundido en una serie de instrumentos jurídicos para que todos los países miembros de la ONU, cumplan con lo establecido, de allí que se pugne en estos países, entre los que se cuenta México, por mejoras en la educación

Es mediante la educación que se imparte en las instituciones educativas y de las competencias desarrolladas en ellas, que el alumno puede realizar los cambios necesarios encaminados a una mejor calidad de vida y a elevar al bienestar del hombre, además de que esto permite dar paso a un cambio de paradigma en cuanto al avance de la ciencia, en lo cual juega un papel de gran relevancia la investigación que en dichas instituciones se realiza.

El sistema educativo mexicano, tiene como obligación otorgar una educación de calidad con equidad a los alumnos, tal como se señala en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y se retoma en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 del Gobierno de México, y sin embargo, pese a los esfuerzos realizado a la fecha, en el país existen y persisten importantes problemas y rezagos educativos, en comparación con otros países del mundo.

Buscando aportar en pro de la educación universitaria, se realizó el *Seminario Política Pública y autonomía Universitaria*, en el cual se abordaron una serie de tópicos y surgieron un conjunto de propuestas de política institucional, cuyo propósito está centrado en contribuir a mejorar la calidad de la educación superior que brinda la Universidad Autónoma de Nayarit.

Estas propuestas fueron recogidas e integradas en el libro que aquí se presenta, y comprende una serie de reflexiones y análisis de los docentes relacionadas con la formación del docente universitario, el desempeño como profesional de la docencia y su mejora de la práctica docente, todo ello, con la finalidad de brindar una educación de calidad.

Los trabajos que se presentan, se organizaron en líneas temáticas sobre: Evaluación y formación docente, Internacionalización de la universidad, Trabajo colegiado y, Educación virtual, mismas que permitieron realizar un diagnóstico y una propuesta de política institucional para la mejora del desempeño docente en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Hernández G. Felipe, en el artículo “La evaluación docente como política institucional para una educación superior de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit”, atendiendo el Enfoque del Marco Lógico, presenta una propuesta de Política institucional encaminada a evaluar al docente desde la perspectiva institucional; en la cual además de proponer la sistematización de la evaluación del docente, se destaca que en este proceso habrán de participar, tanto la administración central, los miembros de la academia en la cual participa el docente, el propio docente y los estudiantes, se establecen criterios y mecanismos de evaluación, y se plantea la necesidad y la importancia de llevar a cabo el proceso de retroalimentación del docente, sin lo cual la evaluación no tendría mucho sentido.

En relación con la temática sobre la Internacionalización de la Universidad, **Herrera R. Jesahe**, en el artículo titulado “La Formación Idiomática de los Universitarios en la Política de Internacionalización de la Educación Superior.” analiza la relación entre globalización, internacionalización y educación. Explica además, las diferentes razones, enfoques y métodos que permitirán llevar a la Educación Superior a los niveles de internacionalización, y describe además, cómo se enfoca esta Política en las instituciones universitarias mexicanas.

Se centra en la Política de internacionalización de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente, en el cómo el aprendizaje de idiomas participa en esta Política. Por su parte **Zepeda H. Karim Jesús** en “Diagnóstico de la formación idiomática de los profesores de la UAN”. Señala que la internacionalización ha sido malinterpretada. No se trata sólo de ofrecer programas de movilidad, sino que es necesario entender el cambio de una manera holística: por lo que es importante considerar los programas de estudios, la formación y movilidad de tanto de profesores como de estudiantes, y aprendizaje de idiomas, involucrando en ello la cultura y tradiciones de los países a los cuales corresponda el idioma a aprender. Además de que a través del lenguaje, podemos acceder a diferentes fuentes de información y es importante involucrar las necesidades y propensiones de los estudiantes.

Respecto a la línea de trabajo de Educación virtual y a distancia, **Zepeda M. Gabriel**, en su “Análisis y propuesta de competencias TIC para los docentes de educación superior”. Se tiene como propósito el disminuir la brecha digital entre las distintas generaciones de maestros, y por tanto, se analizan diversos organismos que promueven estándares TIC, concluyéndose con una propuesta de diagnóstico y acreditación de competencias TIC para los docentes de educación superior, cuyo objetivo está orientado a mejorar la práctica docente a través de la incorporación de estas tecnologías y lograr un aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por su parte **Rivera R. Talina**, en su propuesta de “La Educación a distancia en la Universidad Autónoma de Nayarit. Una Nueva Realidad en Educación Superior” analiza el impacto que están teniendo las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior, principalmente, en lo que se refiere a la educación a distancia en su fase virtual en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Vargas F. Víctor, En “Desarrollo y Apropiación de Competencias Digitales y Desarrollo de Cursos en Línea” se propone identificar los procesos formativos que se encuentran registrados en el Desarrollo del Profesorado, para contar con un catálogo de los diferentes tipos de cursos, seminarios, talleres, y otros eventos académicos que se han llevado a cabo, esto con la finalidad de obtener información que sirva de retroalimentación para los próximos procesos formativos de los docentes. Para ello, se consideran diferentes fases entre las cuales se estará contemplando el diagnóstico y la captura de información, acerca de la actualidad en las competencias y conocimientos del docente.

Respecto a la formación docente **Martínez R. Juan**, en su “Diagnóstico de necesidades de formación docente de los profesores de la UAN para una política pública de calidad en la enseñanza” concluye que un porcentaje significativo de los docentes requieren de algún grado de formación en cuestiones pedagógico-didáctico, lo que implica la necesidad de implementar estrategias por parte de la Universidad Autónoma de Nayarit encaminadas a la formación de sus docentes y con esto a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Salazar C. Judith con su “Trabajo colegiado como propuesta para mejorar la calidad de la práctica docente” se propone como objetivo, describir las implicaciones que tiene el trabajar colegiadamente en la figura denominada: academia. Y destaca que el trabajo colegiado debe ser un espacio en donde el docente se sienta libre para expresar lo que acontece en su práctica docente, y que sus ideas sean tomadas en cuenta para el fortalecimiento de la práctica misma. Y agrega que es importante, que cambie el sentido de la evaluación del trabajo colegiado, nos es posible que la misma se determine en el cumplimiento de indicadores meramente cuantitativos; es necesario, procesos que permitan la retroalimentación colectiva y sin simulaciones, que los miembros de la academia evalúen su actuar en la misma. Esta es la fórmula para que los docentes sean conscientes de lo que implica trabajar colaborativamente.

Ruíz D. Alma Gisela, en “Comunidades de práctica: Una alternativa para la mejora del trabajo de academias en la Universidad Autónoma de Nayarit” señala que el cultivar comunidades de práctica docente, es sin duda una oportunidad que permite mejorar los niveles de calidad de las instituciones educativas. El tener en cuenta lo que se requiere para la conformación de una comunidad de trabajo colegiado, permitirá implementar aquellas acciones que contribuyan a su conformación y garanticen el éxito para lo que han sido propuestas.

Corona T. Gabriela, con su reflexión titulada “Constitución de las academias como órgano de trabajo colegiado” hace un análisis para proponer que las academias de nivel superior, sean constituidas como órganos colegiados; lo cual debe ser considerada como medida fundamental que está impresa en la ley orgánica de la Universidad, y determina que el docente propiciará el cumplimiento de las funciones sustantivas que se enmarcan en el documento rector “Docencia, Investigación y Gestión” todo esto, con el único fin de desarrollar de manera eficaz y eficiente su desempeño docente, con un compromiso institucional y social.

Ibarra S. Lidia S. presenta “Políticas públicas de alimentación y nutrición en el contexto de la autonomía universitaria”, documento que pretende dar a conocer un análisis reflexivo realizado en torno a la asociación que debe existir entre el desempeño en el ámbito universitario y la promoción de la salud, con el fin de motivar y proporcionar líneas de acción encaminadas a mejorar las condiciones de vida del docente dentro de las instituciones de educación superior.

Gutiérrez D. Irene, por su parte, en su trabajo “Constitución de Políticas Públicas basadas en evidencias de investigación acción en el aula de clases”. Señala la necesidad de implementar políticas públicas por parte de la UAN y de cada una de las unidades académicas de acuerdo a las necesidades surgidas a los docentes en el desempeño de la actividad docente.

Plascencia B. Mónica O., realiza una “Propuesta de política institucional de capacitación para el ejercicio de la libertad de cátedra” resume que en nuestra universidad se carece de lineamientos que expliquen u orienten sobre lo que se entiende por libertad de cátedra, es por eso, que se propone una clase de política institucional en la Universidad Autónoma de Nayarit que permita orientar y capacitar a los docentes al respecto. Lo anterior permitirá contribuir a una mejora de la calidad educativa.

González B. Víctor, en su ejercicio de análisis de “Política de formación docente para la mejora de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit” reflexiona sobre los elementos y criterios considerados para la definición de la calidad educativa, por los organismos evaluadores, para con base en ello, establecer normas y reglamentos que abonen a la formación docente.

Por último en lo que respecta a la evaluación **Vidales P. Juana E.**, con su trabajo titulado “Planeación y evaluación educativa, una necesidad de organizar y medir de manera coherente lo que se quiere y debe lograr con los estudiantes en el aula”. Señala que la “Planeación Áulica” y la “Evaluación Educativa”, juegan un rol fundamental, por lo que dichos instrumentos se deben diseñar como un si fuese un traje a la medida en cada institución educativa. Actualmente, ante la falta de estas herramientas con bases metodológicas y aplicadas de forma sistematizada en la Universidad Autónoma de Nayarit, su uso y aplicación se ha concretado en un simple requisito administrativo, sin impactar tras una reflexión profunda sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

Nuestro Agradecimiento y reconocimiento a todos los docentes participantes en este seminario, titulado *Política Pública y autonomía Universitaria*, el cual forma parte del Programa Institucional de Seminarios Universitarios (PROINSU), lo mismo vaya para todos aquellos que de alguna manera u otra, apoyaron para que este fuera llevado a buen puerto, en especial, a la Maestra Alejandra Estefanía Pastrana Martínez, al responsable de la Unidad de Desarrollo Institucional, Maestro Aldo Zea Verdín, a los miembros de la Dirección de Desarrollo del Profesorado de la Secretaría de Docencia, y sobre todo, al Rector Jorge Ignacio Peña González, por su apertura, dedicación y empeño en el desarrollo y mejoramiento de la educación superior de nuestra Universidad, la Universidad Autónoma de Nayarit.

“Por lo nuestro a lo Universal”

Contenido

Constitución de Políticas Públicas basadas en evidencia de investigación acción en el aula de clases	1
Resumen	2
Abstract	2
Introducción	2
Evolución de la política pública desde los años cincuenta a finales de siglo XX	2
Implementación de políticas públicas en el siglo XXI	4
¿Qué es Política Pública?	6
Implementación de políticas públicas educativas basadas en evidencia	6
Constitución de comunidades de aprendizaje en la educación	7
Aspectos del papel del líder	8
Procesos implicados en la creación y el desarrollo de las comunidades docentes de aprendizaje	8
Investigación acción en el aula de clases	9
Principios Éticos	9
Conclusión	10
Referencias	11
Política de formación docente para la mejora de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit	13
Resumen	14
Abstract	14
Introducción	14
Contexto	14
Metodología	16
Antecedentes de la formación docente	16
Marco teórico	17
Marco legislativo de la educación	17
Algunos planteamientos sobre la formación	18
Modelos de Formación docentes para la educación superior	20
Resultados	21
Agradecimientos	28
Conclusiones y recomendaciones	28
Recomendaciones	28
Referencias	29
El trabajo colegiado como propuesta para mejorar la calidad de la práctica docente	32
Resumen	33
Abstract	33
El trabajo colegiado como propuesta para mejorar la calidad de la práctica docente	34
¿Qué es ser docente?	34
El fundamento de las academias	35
Implicaciones del trabajo colegiado	38
Propuestas hacia el trabajo colegiado	39
Agradecimiento	40
Conclusiones	40
Referencias	41
Políticas públicas de alimentación y nutrición en el contexto de la autonomía universitaria	42
Resumen	43
Abstract	43
Introducción	43
Metodología	44
Seguridad Alimentaria	44
Hambre y desnutrición	45
Situación del hambre en México	46
Programas alimentarios y políticas asistenciales para la seguridad alimentaria en México a partir de la década de los ochenta	46
La perspectiva de la seguridad alimentaria en las políticas alimentarias	50
Universidades y promoción de la salud	54
Conclusiones	56
Referencias	57

Diagnóstico de necesidades de formación docente de profesores de la UAN para una política pública de calidad en la enseñanza	62
Resumen	63
Abstract	63
Introducción	63
Formación docente	64
La calidad de Educativa	68
Políticas públicas en educación en México	69
Metodología	71
Resultados	71
Agradecimientos	82
Conclusiones	82
Referencias	82
Planeación y evaluación educativa, una necesidad de organizar y medir de manera coherente lo que se quiere y debe lograr con los estudiantes en el aula	85
Resumen	86
Abstract	86
Introducción	86
Planeación de la clase	87
Evaluación Educativa	88
Contexto actual	90
Y entonces ¿Qué es lo se debería hacer?	92
Agradecimiento	92
Conclusiones	92
Referencias	92
Constitución de las academias como órgano de trabajo colegiado	94
Resumen	95
Abstract	95
Introducción	95
Antecedentes	96
Desarrollo	98
Propuesta	100
Conclusión	103
Referencias	104
La evaluación docente como política institucional para una educación superior de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit	106
Resumen	107
Abstract	107
Introducción	107
Contexto internacional	108
Contexto Nacional	108
Contexto estatal	110
Situación laboral estatal de los jóvenes de acuerdo a su nivel de estudios e ingresos	111
Problemas identificados en el sector educativo	111
Propuestas estratégicas identificadas para mejorar la calidad de la educación	112
Marco teórico	112
El papel del docente y la educación de calidad	112
La evaluación para la educación de calidad	113
Propuesta: La evaluación docente como Política Institucional para una educación superior de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit	114
Referencias	122
La educación a distancia en la Universidad Autónoma de Nayarit. Una nueva realidad en Educación Superior	124
Resumen	125
Abstract	125
¿Se encuentra la Universidad Pública Mexicana bajo un nuevo paradigma en cuanto a la educación a nivel superior?	126
El reforzamiento de la Educación Superior a Distancia en México	129
Referencias	138

Desarrollo y apropiación de competencias digitales y desarrollo de cursos en línea	140
Resumen	141
Abstract	141
Introducción	141
Competencia	142
Competencia digital	143
Nuevos roles del docente y el alumno	146
Educación virtual	148
Docente en educación virtual	150
Caso Universidad	151
Propuesta	151
Referencias	154
La Formación Idiomática de los Universitarios en la Política de Internacionalización de la Educación Superior	156
Resumen	157
Abstract	157
Globalización, internacionalización y Educación	157
Razones, enfoques y métodos para la internacionalización de la Educación Superior	159
La internacionalización de la Educación Superior en México	161
La internacionalización en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	162
La formación idiomática como parte de la internacionalización de la Educación Superior	163
Propuesta para la formación idiomática de los universitarios en la Política de Internacionalización de la UAN	164
Agradecimiento	165
Referencias	165
Análisis y propuesta de competencias TIC para los docentes de educación superior	167
Resumen	168
Abstract	168
Introducción	168
Las TIC en la agenda estratégica	168
Competencias TIC	169
Estándares de competencias TIC	170
Modelo de competencias en TIC	173
Propuesta para diagnosticar y evaluar competencias en TIC	174
Conclusiones	174
Anexo	175
Referencias	176
Comunidades de práctica: Una alternativa para la mejora del trabajo de academias en la Universidad Autónoma de Nayarit	178
Resumen	179
Abstract	179
Introducción	179
Comunidades de práctica	179
Conformación de comunidades de práctica	181
Plan de acción para la integración de una comunidad de práctica	183
Conclusiones	187
Referencias	187
Diagnóstico de la formación idiomática de profesores de la UAN	189
Resumen	190
Abstract	190
La internacionalización	190
La internacionalización en la UAN	191
¿Cuáles son las razones para aprender inglés?	192
¿Qué implica aprender una lengua?	193
El MCER y la descripción de los usuarios de la lengua	194
Descripción global de los usuarios y niveles	194
La enseñanza del inglés para atender necesidades más específicas	196

Conclusiones y propuesta	196
Referencias	197
Propuesta de política institucional de capacitación para el ejercicio de la libertad de cátedra	199
Resumen	200
Abstract	200
Introducción	200
Referentes teóricos	200
Problema	201
Método que se desarrolló para la elaboración de la propuesta de la Política Educativa	203
Resultados	205
Anexos	206
Agradecimiento	207
Conclusiones	207
Referencias	207

Constitución de Políticas Públicas basadas en evidencia de investigación acción en el aula de clases

Constitution of Public Policies based on evidence of action research in the classroom

GUTIÉRREZ-DUEÑAS, Irene

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Irene, Gutiérrez-Dueñas* / **ORCID**: 0000-0002-9125-6639

Resumen

El presente trabajo es una propuesta para que las políticas públicas educativas se constituyan en base a evidencia, tomando en consideración un meta-análisis, así como también la constitución de comunidades de aprendizaje, e investigación acción en el aula de clases. Iniciamos un recorrido sobre cómo se han implementado las políticas públicas educativas, desde los años cincuenta hasta a finales del siglo XX, como impactó el proceso de globalización, y los resultados que se obtuvieron al implementar a inicios del siglo XXI, el modelo por competencias en la educación, como política pública educativa en México. Además se hace una breve reseña de lo que es review y una meta-análisis, así como también, que se define que son las comunidades de aprendizaje, y lo importante de que las academias sean constituidas como cuerpos colegidos y en ellas se instituyan comunidades de aprendizaje. También se plasma en el documento, la importancia de realizar investigación acción en el aula de clases. Por último se realiza una propuesta para implementar políticas públicas en las universidades, tomando en consideración su contexto y se mencionan los pasos a seguir para elaborarlas.

Políticas públicas, Review, Investigación-acción, Comunidades de aprendizaje

Abstract

The present work is a proposal for educational public policies to be based on evidence, taking into account a meta-analysis, as well as the constitution of learning communities, and action research in the classroom. We began a journey on how educational public policies have been implemented, from the fifties until the end of the 20th century, how the globalization process impacted, and the results that were obtained when implementing at the beginning of the 21st century, the model for competencies in education, as a public educational policy in Mexico. There is also a brief review of what is review and a meta-analysis, as well as what is defined as the learning communities, and the importance of the academies being constituted as collegiate bodies and where communities of learning. It is also reflected in the document, the importance of conducting action research in the classroom. Finally, a proposal is made to implement public policies in universities, taking into consideration their context and the steps to be followed to elaborate them are mentioned.

Public policies, Review, Action research, Learning communities

Introducción

El desarrollo y evolución de los pueblos ha hecho necesario la implementación de políticas públicas en diferentes ámbitos con el propósito de que la ciudadanía mejore su estilo de vida. Sin embargo podemos ver que la evolución del surgimiento, y la implementación inicial de estas políticas, tuvo un buen principio al cual se le han restado y sumado elementos que han hecho que estas políticas públicas no resuelvan de manera importante los problemas de la sociedad, porque en la actualidad estas no se hacen de acuerdo a los diagnósticos reales ni se aplican de acuerdo al contexto, por varios procesos, uno de ellos es la globalización, lo cual ha dado como resultado que se apliquen políticas públicas en contextos diferentes a donde fueron diagnosticadas esas necesidades. De forma concreta se relata el caso de la implementación del modelo basado en competencias en México, donde el contexto no es el adecuado porque las condiciones no son las ideales. Por lo tanto es necesario que retomen, la forma de implementación original, la cual se basa en la evidencia real del lugar en el cual se iban a poner en marcha. Por esta razón en este documento se hace esta propuesta, que implica regresar al origen. Iniciando un meta-análisis, además de constituir comunidades de aprendizaje en las universidades y realizar investigación acción. Todo esto con la finalidad de que se implementen políticas públicas educativas en cada una de las universidades dependiendo de su contexto.

Evolución de la política pública desde los años cincuenta a finales de siglo XX

Los estudios políticos en el ámbito académico surgen relativamente hace poco tiempo. Su inclusión data de los años cincuenta, y su inicio fue en países democráticos liberales, el objetivo fue explorar los recursos de las ciencias sociales para desarrollar políticas públicas. Fue hasta cincuenta después de su inicio, cuando formaron un campo de estudio reconocido.

Actualmente los gobiernos emplean a políticos expertos con la finalidad de que les orienten, y creen estrategias que los ayuden a resolver problemas sociales, así como también para que fomenten y justifiquen las decisiones políticas, encausando a la sociedad en distintas direcciones. Razón por la cual se puede deducir que los estudios políticos, están vinculados de forma intrínseca a los procesos de cambio (Rizvi y Lingard, 2013).

Al inicio de su desarrollo, casi todos estos estudios estaban basados en “ciencias políticas”, con el propósito de investigar, la mejor manera de desarrollar las políticas públicas, desde -su formulación, implementación y evaluación. Esto permitía centrarse en las necesidades del estado, y desarrollar programas en base a estas necesidades, y asegurarse de que se cumplan con efectividad y eficiencia (Rizvi y Lingard, 2013).

Los gobiernos estaban convencidos que los problemas a los que se enfrentaban, se podrían solucionar a través de la aplicación rigurosa de las estrategias diseñadas, basadas en la investigación de los científicos sociales. De esta manera surge el enfoque “racionalista” de los procesos políticos, que tenía ciertos pasos, en los cuales estaban implicados desde el análisis del contexto político, la explicación de una variedad de opciones políticas, la selección de la política que se considera mejor, la aplicación y evaluación (Rizvi y Lingard, 2013).

Este enfoque racionalista basado en los estudios políticos, se desarrolló durante un periodo, en el que se creía que la intervención del gobierno era deseable y necesaria para resolver los problemas sociales. Porque se pensaba que si se invertía monetariamente en los problemas sociales, esto podría asegurar una mayor igualdad de oportunidades, distribuyendo de manera equitativa donde se detectara mayor necesidad. Pero para lograr esto se requería de que las investigaciones mostraran resultados reales, para que el asesoramiento se basara en atender las necesidades detectadas, con el objetivo de que los programas creados tuvieran un impacto significativo en el en la resolución de los problemas detectados (Rizvi y Lingard, 2013).

Sin embargo este esquema se dejó de seguir cuando incursionaron otras fuentes de información de los problemas sociales y surgieron grupos de presión que de forma continua ocultaban sus intereses particulares y proporcionaban una información no realista para que las políticas públicas tomaran un rumbo distinto, tendientes a resolver problemas no reales, encaminados a favorecer intereses particulares (Rizvi y Lingard, 2013).

Durante los ochenta el racionalismo en el que se basaban el implemento de políticas públicas empezó a decaer, por varios motivos. El principal fue que este enfoque ya no producía conocimiento fiable que se pudiera generalizar, otro motivo fue precisamente que la visión positivista en el que se basaba el racionalismo estaba cada vez más desacreditado, dentro de estos motivos uno que tuvo relevancia particular fue nuevas exposiciones teóricas dentro de las que se encuentran el feminismo, la teoría crítica, el posestructuralismo y poscolonialismo, así como la supuesta neutralidad de valores, sin dejar de largo las teorías económicas keynesianas, en las cuales se basaban muchas intervenciones políticas, las cuales perdieron valor (Rizvi y Lingard, 2013).

En su lugar tomaron auge las ideologías del mercado formuladas por el neoliberalismo las cuales se tomaron en cuenta en todo el mundo. No obstante quizá lo más significativo para el cambio de políticas públicas fue, los procesos emergentes de la globalización y cambio de contextos políticos y económicos. De manera impresionante la caída del muro de Berlín generó un cambio significativo en el pensamiento político en todo el mundo, dando lugar a la globalización del capitalismo y a la aparición del neoliberalismo, lo que a su vez dio un cambio a la forma en que se hacen, implementan y evalúan las políticas públicas (Rizvi y Lingard, 2013).

Razón por la cual las políticas públicas pasan de desarrollarse en un ámbito nacional a un sistema global. Aun cuando de forma particular son los gobiernos nacionales lo que tienen autoridad para establecer sus políticas públicas particulares, ya no es determinante porque se tienen que tomar en cuenta las políticas públicas globales. Estos cambios han afectado a todas las políticas públicas generales lo que incluye sin lugar a dudas las políticas educativas (Rodríguez, 2000).

En los años noventa del siglo XX se abrió un gran debate sobre los problemas de la educación superior, en todo del mundo, tanto en el ámbito de definición de políticas públicas, nacionales, como en el de los organismos internacionales, sin importar si estaban desarrollados o atrasados. Se reunieron múltiples voces para dar a conocer sus posturas, modelos y soluciones, con el objetivo claro de mejorar la universidad. Entre los organismos reunidos en este debate se encuentra la UNESCO, la cual se formó en noviembre de 1946 inicialmente la conformaban 37 países, actualmente está conformada por 188. Es destacable señalar que el propósito fundamental de esta organización es la promoción de la educación para todos, entre otras cosas. Razón por la cual desde su formación ha dado énfasis a solucionar en diferentes aspectos la problemática educativa (Rodríguez, 2000)

Es relevante mencionar que en octubre de 1998 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en esta fecha se publicó un documento, cuyo título fue: Cambio y Desarrollo en la Educación Superior. Este documento fue la culminación de un proceso que inició la UNESCO en 1995. El proceso tuvo lugar en lugares diversos del mundo, y el propósito fue recolectar los puntos de vista de los académicos, directivos, sociedad civil, entidades de gobierno. Es destacable mencionar que se llevaron a cabo conferencias en diferentes partes del mundo de 1996 a 1998, con cuatro temas que fueron; relevancia, calidad, financiamiento y administración, y cooperación (Rodríguez, 2000).

Otra organización similar a la UNESCO es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura OEI fundada en 1949, fungió como un brazo educativo de las reuniones cumbres de mandatarios. A partir de la primera conferencia que se realizó en Guadalajara en el año 1991, ha promovido y convocado las conferencias de ministros de Educación, y su participación es como promotora de reuniones cumbres cada año, y ejecución de algunos programas educativos que se le asignan (Rodríguez, 2000).

Existe un organismo que vincula instituciones de enseñanza superior cuyo propósito es vincular instituciones de enseñanza superior para que exista cooperación e intercambio es la Organización Universitaria Interamericana (OUI) esta se fundó en 1980. Actualmente tiene afiliadas 390 instituciones de Canadá, Estados Unidos América Latina y el Caribe. Desde su fundación al año 1999 celebró 12 congresos generales, y estableció algunos institutos, con el afán de que existiera cooperación entre los que se encuentran. El instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU), la Red Interamericana para la Calidad Ambiental, y el Colegio de las Américas, entre otros (Rodríguez, 2000).

En México todas estas reuniones tuvieron un impacto relevante, ya que el gobierno Federal mexicano, implanto políticas para modificar el funcionamiento de las Escuelas Superiores (ES) con el objetivo de responder a las políticas internacionales, y a la dinámica económica, dado que el país ya se encontraba inmerso en la globalización (Rodríguez, 2000)

Fue durante esa década, que el sistema mexicano fue evaluado por diversos organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Una vez evaluado recibió recomendaciones que debía atender para mejorar en el ámbito educativo (Rodríguez, 2000).

Implementación de políticas públicas en el siglo XXI

Hasta aquí se puede decir que se tiene una reseña de la implementación de políticas públicas desde los años cincuenta al término del siglo XX, pero como inicia México en el ámbito educativo en el siglo XXI (Rodríguez, 2000).

Al inicio del siglo XXI se tiene un panorama amplio sobre las necesidades que tiene el sistema educativo en nuestro país. Las exigencias son mayores en este ámbito porque, vivimos en una época de grandes transiciones sociales, y los cambios son necesarios ya que existe un periodo de crisis, en nuestro país. Las exigencias para incorporarse en el mercado laboral demandan mayor complejidad. En estos momentos se le da a la educación una importancia prioritaria para poder avanzar y sanar los problemas. Se empieza reestructurando la educación básica, en 2004 preescolar, 2006 secundaria y 2009 primaria. Con un modelo basado en competencias, con el propósito de elevar la calidad de la educación. Este modelo enfatiza la importancia del uso que se hace de los conocimientos en situaciones reales, lo cual estimula la capacidad de pensar y reflexionar. Razón por la cual se pueden tomar decisiones propias en situaciones semejantes (Quiroz, 2007).

Ramírez y Medina (2008) manifestaron que la UNESCO señaló que las nuevas generaciones del siglo XXI deberían estar preparadas para enfrentar los retos educativos con nuevas competencias y conocimientos.

Cabe señalar que la implementación del modelo por competencias en la educación preescolar, primaria y secundaria no ha tenido el éxito esperado, porque este modelo es una adaptación del modelo que se lleva en los países europeos que nos llevan de ventaja más de 20 años en el sistema educativo. Existen muchas razones por las cuales este sistema educativo basado en competencias no ha funcionado y lamentablemente los resultados que se tienen al ser evaluados por organismos internacionales nos colocan en un lugar inferior con respecto a otros países (García y cols. 2008).

Con el propósito de seguir con este modelo se han realizado diversas tareas dentro de las que se encuentran la evaluación de los profesores, esto ha originado muchos problemas, ya que se ha detectado que algunos profesores de México carecen de preparación.

Cabe señalar que esta preparación se podría adquirir porque las competencias no miden lo que una persona sabe, sino lo que es capaz de hacer. Por lo tanto todo docente puede formarse si tiene la disposición necesaria para hacerlo (García y cols. 2008)

Tobón en el 2009 describió 10 acciones esenciales que debe hacer todo docente que trabaje por competencias.

- Claridad en las metas: se refiere a planificar y verificar que los estudiantes conozcan los aprendizajes que se esperan y comprendan el sentido de las actividades. Planear y actuar: orientar a los alumnos para que en toda actividad direcciones, planeen, actúen y evalúan lo que hacen
- Formar y movilizar saberes: en las actividades que aborden los alumnos relacionar los tres saberes esenciales de las competencias, saber ser, saber hacer y saber conocer.
- Aplicar estrategias a las acciones: emplear estrategias que estimulen la autonomía y la motivación en las clases para que los estudiantes sean poseedores y constructores de su conocimiento.
- Comunicación asertiva para entendernos: dirigirse a los demás de manera positiva o negativa con franqueza para entenderse y resolver los problemas pertinentes con base en el dialogo.
- Ambiente de trabajo: generar ambiente de trabajo, confianza, optimismo y condiciones físicas apropiadas como luminosidad, buen clima entre otras cosas. Actividades pertinentes con sentido: Busca la transversalidad del tema con otras actividades y situaciones de la vida.
- Aplicación de la metacognición: reflexionen en torno a sus logros y mejoren su actuación. Tener recursos necesarios: buscar los materiales y recursos necesarios de acuerdo con las actividades y situaciones de vida.
- Resolución de los problemas del contexto: relacionar las actividades con problemas reales y a partir de ello desarrollar las competencias y establecer la evaluación

En conclusión menciona que desarrollar el enfoque de competencias en el terreno educativo es configurar un sistema centrado en el estudiante, con el objetivo de que exista una vinculación estrecha entre conocimiento y comprensión, lo cual lo posibilitará a tener una práctica efectiva en cualquier contexto. Con la consigna de que a pesar de que este plan educativo por competencias se centra en el estudiante es el maestro el que tiene que lograr los objetivos que plantea el modelo, por lo tanto exige mucho más del docente que otros modelos que se han puesto en marcha en siglos pasados, de hecho un docente que no esté dispuesto a prepararse en este modelo, nunca va a obtener buenos resultados (García y cols, 2008).

Es necesario mencionar que a pesar de que la implementación de este modelo en los ámbitos de educación básica, no ha dado los resultados deseados, también se implementó en algunas universidades de México en la educación superior, y al igual que en la educación básica no ha resultado el adecuado para el contexto (García y cols, 2008). En el desarrollo de este trabajo se ha hablado de políticas públicas, razón por la cual debe quedar bien claro este término, por esto a continuación se describe.

¿Qué es Política Pública?

El término más simple es el que define DYE en el año 1992 es “cualquier cosa que los gobiernos decidan hacer o no hacer” otra definición más completa es conjunto de acciones que se plasman en un documento, con la finalidad de ponerse en acción, para crear cambios, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de una sociedad, o sea que implica el proceso y el producto (Taylor y cols. 1997, citado por Fazal y Bob, 2013). Una tercera definición es, son acciones de gobierno con objetivos de interés público, sustentadas en un diagnóstico, con el objetivo de tener una influencia positiva sobre la vida de los ciudadanos (Corso, 2014). Política pública educativa, tomando en consideración las definiciones anteriormente plasmadas sobre política pública, se puede definir como política pública educativa, a una serie de acciones que son implementadas con el propósito de que los ciudadanos mejoren su vida, por medio de la educación.

Implementación de políticas públicas educativas basadas en evidencia

Para que se produzca un cambio sustantivo en el área educativa es necesario que se implementen políticas públicas basadas en la evidencia, lo que por muchos años se han tratado es establecer de esta manera, tanto en México como en otros países. No obstante como se analizó en el inicio de este documento se ha perdido la forma de implementación inicial que era precisamente así. En los últimos años se ha discutido sobre la importancia que tiene que la evidencia sea de calidad, para que la política pública educativa realmente impacte. Razón por la cual se han tomado en cuenta las opiniones de los expertos en el área educativa para que se puedan formular buenas políticas públicas. Estos expertos manifiestan que el éxito depende de la información que se obtenga de diversas fuentes como: son conocimiento especializado, los datos de investigaciones internacionales y nacionales, entre otras.

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005) afirmó que la administración 2000-2006 consideró los resultados de la investigación educativa como un elemento fundamental para la toma de decisiones, esto recalca la importancia que tiene el conocimiento especializado para la formulación de políticas públicas en el ámbito educativo. La misma SEP manifestó que el fomento de la investigación educativa busca promover y apoyar el desarrollo de la educación básica para implementar acciones cuyo objetivo es mejorar el logro educativo.

Es importante señalar que en los países donde democráticamente se eligen sus gobernantes les interesa ser consistentes en sus políticas y lo pueden lograr a través de diseños, implantaciones y evaluaciones de estas, para dar mejor resultados y no perder simpatías, lo que hace mucho más necesario establecer políticas basadas en evidencia. Pablo Latapí (2008) mencionó que la fundación de centros de investigación como el Centro de Estudios Educativos, contribuyó por medio de un novedoso enfoque pluridisciplinario al desarrollo de diagnósticos cuantitativos tanto de la cobertura como de la eficacia de los servicios escolares en los tres niveles del sistema educativo. Asegurando que se depuraron datos sobre el financiamiento público y privado de la educación, incluso se hicieron comparaciones internacionales, se realizaron pronósticos, además de realizar propuestas de metodologías y nomenclaturas para abordar problemas, en la educación de forma específica. Estas observaciones son reforzadas por algunos académicos dentro de los que se encuentran Carmen García Guadilla y Fernando Reimers. (Maldonado, 2005).

Otra razón para construir política pública en base a evidencia es la dispersión de esfuerzos para evaluar políticas y programas orientados a elevar el logro escolar de los jóvenes y niños. En México desde hace varios años han existido evaluaciones de políticas educativas, como mero requisito de las agencias financiadoras, como investigaciones independientes, o como parte de regulación gubernamental.

Para construir políticas públicas basadas en la evidencia se deben de realizar investigaciones sistemáticas o review (revisión) Ya que estas constituyen la base para realizar las políticas públicas basadas en evidencia. En estas revisiones se deben de investigar los pros y las contras del tema se deben realizar siguiendo una metodología establecida, para organizar toda la información que se encuentre del tema de interés. Porque de esta manera tenemos un panorama global de todo lo que existe sobre el tema.

Tiene como propósito integrar de forma sistemática y objetiva los resultados de todos los estudios que existen de un determinado tema desde todas las aristas del problema, con el objetivo de determinar el “estado del arte” en ese campo de estudio lo que significa que debes de conocer este tema a profundidad.

La realización de una meta-análisis sigue una estructura similar a las de cualquier investigación empírica. Una revisión sistemática es una revisión científica, en la cual se revisa la literatura sobre un tema partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos para recoger los datos e información de estas investigaciones, con el objetivo de sacar conclusiones válidas sobre la pregunta de investigación. Y si a los resultados de todos los estudios se les puede aplicar métodos estadísticos estamos hablando que lo que se ha realizado es una meta-análisis. O sea que no siempre las revisiones sistémicas o review son considerados meta-análisis. Por lo tanto se puede definir el meta-análisis, como el análisis estadístico de una gran colección de resultados de trabajos individuales cuyo propósito es integrar los hallazgos obtenidos (Glass, 1976).

La metodología para realizar una meta-análisis tiene a la vez semejanzas y diferencias con el desarrollo de un estudio empírico. Una de las diferencias es que no tiene participantes seleccionados a partir de una población o poblaciones, porque precisamente los estudios empíricos existentes sobre el tema es lo que suple a la población. Existen seis etapas para realizarlo que son:

1. **Formulación del problema:** Al igual que cualquier investigación empírica la primera fase es plantear el problema. Plantear la pregunta de forma clara y concisa. Generalmente se realizan meta-análisis para plantear preguntas concretas cuyo objetivo es evaluar la eficacia de tratamientos o programas que nos ayuden a resolver problemas o disminuirlos.
2. **Búsqueda de los estudios:** Buscar estudios empíricos que hayan abordado la pregunta de investigación. Definir cuales se van a tomar en consideración
3. **Codificación de los estudios:** Elaborar un manual de en el que se hagan explícitos los criterios mediante los cuales se han de codificar las características de los estudios. Para no afectar los resultados en caso de que incluyas estudios con características diferentes y te pueda sesgar los resultados de tu meta-análisis.
4. **Cálculo del tamaño del efecto:** El tamaño del efecto es un índice que mide el grado en que existe el fenómeno que se está investigando, y se asemeja al tamaño de muestra el estudio empírico.
5. **Análisis estadístico:** Se crea una base de datos en las que las filas son los estudios y las columnas son las variables potencialmente moderadoras de los resultados.
6. **Publicación:** La publicación como la de cualquier otra investigación incluye. Introducción, método, resultados discusión y conclusiones.

Constitución de comunidades de aprendizaje en la educación

Igual de importante que el meta-análisis para establecer políticas públicas educativa es la implementación de comunidades de aprendizaje en las universidades, estas se definen como proyectos de transformación social y cultural, basadas en el aprendizaje dialógico, a través de una participación educativa (Vall, 2000). Esta estructura está caracterizada porque el trabajo y la toma de decisiones se hacen en equipo. La finalidad principal es que todos contribuyan al aprendizaje del otro. Estas comunidades no surgen para compensar, sino para crear sinergismo que es la suma de todas las partes con un extra, lo que caracteriza el trabajo en equipo (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

La conformación de escuelas como Comunidades de aprendizaje, ayuda a que el aprendizaje de los alumnos vaya unido al desarrollo de los docentes, además que exista un aprendizaje significativo entre colegas, lo que permitirá mejorar la educación (Krichesky y Murillo, 2011).

En los centros donde existen comunidades de aprendizaje se deben de distinguir por atender la diversidad, y en conjunto realizar las estrategias que permitan abordar inquietudes de todo el alumnado sin importar, sus características particulares. Aquí es esencial que exista un líder (Molina, 2005).

Molina (2005) manifiesta que si se integra la autoridad y liderazgo compartido entre el director y profesores, la comunidad de aprendizaje puede desarrollar de forma adecuada la misión y la visión.

Aspectos del papel del líder

En su artículo Molina (2005) menciona seis aspectos que el líder debe cultivar:

1. Una visión compartida.
2. Compromiso en las decisiones
3. La democracia activa y la indagación colectiva
4. Liderazgo eficaz.
5. El aprendizaje se vuelve colaborador
6. Estructuras organizativas que apoyan el aprendizaje continuo.

Es imprescindible que el director, programe un tiempo para generar diálogo con los profesores. Y en ese tiempo se determinen las acciones que se van a realizar, y se constituya como un líder para animar a los profesores a la acción, facilitando los medios oportunos para que puedan hacerlo, debe ser ejemplo a seguir. Sin embargo si el Director no está dispuesto a realizar tal papel. Otra persona se puede constituir como líder. (Escudero, 2009).

Procesos implicados en la creación y el desarrollo de las comunidades docentes de aprendizaje

1. Indagación ambiental, que consiste en la realización de actividades encaminadas a recabar información del entorno.
2. Visión y metas compartidas por la comunidad, que confieren sentido de dirección coherente y concertado a la planificación de la acción y modos de realizarla.
3. Colaboración, entendida como trabajo conjunto y un clima de apertura y confianza para el gobierno del centro y la formación del profesorado.
4. Toma de iniciativas y asumir riesgos, apertura a la innovación, al diseño y desarrollo de proyectos centrados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, del profesorado y del centro como un todo.
5. Revisión regular, seguimiento y evaluación reflexiva y crítica de proyectos, prácticas y resultados, tomándolos como base para decisiones futuras.
6. Reconocimiento del trabajo bien hecho por el profesorado y valoración del esfuerzo, las iniciativas y los logros conseguidos.
7. Formación y desarrollo del profesorado, entendida como un asunto institucional, y traducida en oportunidades, relaciones, tiempos y otros recursos necesarios para la formación docente en el lugar de trabajo (Gutiérrez y cols, 2017).

Estos siete procesos en el fondo, están haciendo alusión a tres grandes dimensiones: a) Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado; b) deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros; y, c) articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica), con el propósito de generar conocimiento de la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo para la práctica (Gutiérrez y cols, 2017).

En conclusión, la principal fortaleza de una CPA radica en su capacidad por incrementar los niveles de conocimiento de todos los participantes de cualquier comunidad, que en este caso sería la educativa, con la finalidad de mejorar la práctica de todo el centro al mismo tiempo. Para que esto suceda tienen que existir, algunas condiciones culturales y estructurales dentro de las escuelas, lo que permitirá que se constituyan CPA sólidas, en las cuales la participación colaborativa se perciba, y el trabajo sea de equipo, lo cual se notará si existe un sinergismo al interior de las Unidades Académicas en las cuales existan (Gutiérrez y cols, 2017).

Investigación acción en el aula de clases

Otro parámetro para tomar en cuenta en este trabajo es la investigación-acción como estrategia de reflexión participativa, cuya finalidad principal es provocar una autorreflexión del docente, sobre su práctica, lo que le permitirá hacer consciente de sus deficiencias y aciertos. Si todos los docentes realizan estas autoreflexiones y las socializan al interior del plantel en reunión de academias, se podrán emprender acciones en conjunto para mejorar el acto educativo (Gutiérrez y Arce, 2015).

El objetivo de realizar investigación acción en las universidades 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 adecuada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes que les permita alcanzar las competencias planteadas. El docente debe 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 re significar el papel de las academias (Gutiérrez y Arce, 2015).

Para Cohen y Manion, 1989 citado por La Torre (2013), la investigación acción, es una intervención que se realiza en un lugar pero que se puede proyectar a una escala mayor, O sea que si funciona en una academia, puede funcionar todas las academias, en una Unidad Académica, en la universidad y en el mundo entero.

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, de su propia práctica tomen conciencia de investigar en la acción para contar con elementos de análisis y de reflexión en los procesos que genera la vinculación con sus pares en los espacios de Academia (Gutiérrez y Arce, 2015).

Por su parte Kemmis y McTaggart (1988) citado por (Gutiérrez y Arce, 2015) 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 convicción de mejorar sus propias prácticas, (b) es autoreflexiva y cíclica, porque se planifica, se pone en acción, se observa y se analiza, (c) es colaborativa, intervienen todas las personas involucradas en ella (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) analizan las situaciones de forma crítica (k) los cambios se impulsan progresivamente.

Pring (2000) puntualiza que son cuatro las características 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. Cabe mencionar que la investigación acción es precisamente eso investigar la acción, con el objetivo de mejorarla. Para realizarla se inicia planteando preguntas, las cuales no se han podido responder, a lo largo de la práctica, se intenta resolverlas implementando estrategias, y si no se logra se redefinen, hasta que se tengan las respuestas que se requieren (La Torre, 2013).

Principios Éticos

Después de analizar la evolución de la implementación de políticas educativas en el ámbito educativo, y la metodología que sigue el meta-análisis. Se considera que la implementación de las políticas públicas en el ámbito educativo, no se ha hecho de forma adecuada, porque si bien se ha tomado en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas por organismos especializados, los parámetros tomados en cuenta no corresponden a los contextos donde se han aplicado. Contrariamente a lo que se ha supuesto que una política educativa puede funcionar de forma adecuada, en cualquier país, sin importar sus características particulares, los resultados obtenidos demuestran lo contrario.

En el caso concreto de las competencias, cabe mencionar que su implementación en México no se ha realizado adecuadamente, razón por la cual los alumnos de educación básica han obtenido los parámetros más bajos, en relación con los de otros países.

Sin embargo es muy interesante señalar, el proceso de la implementación de políticas públicas basadas en la evidencia, sigue siendo útil, pero como inicialmente se realizaba, antes de que existiera la globalización. Lo cuestionable es el proceso de globalización para la implementación de políticas públicas en la educación es que a todo el mundo se le trata de la misma manera sin tener en cuenta las particularidades que tiene cada país, estado e inclusive cada universidad en particular.

Esta reflexión es lo que nos lleva a plantear el diseño de políticas públicas tomando en cuenta las características propias de cada universidad e inclusive de cada Unidad Académica, porque lo que resulta adecuado para una, no lo es para otra. Considerando estas particularidades es que se hace la propuesta de implementar políticas públicas en la Universidad Autónoma de Nayarit, basadas en la evidencia, esto se podría definir cómo hacer un saco a la medida de cada universidad.

Con esta finalidad se propone una metodología que lleve los siguientes pasos.

Paso 1.- Realizar un review, un meta-análisis o ambos de lo que existe con respecto a la implementación de políticas públicas educativas en el mundo.

Paso 2.- Diagnosticar los problemas en el ámbito educativo en cada una de las unidades académicas por medio de la investigación acción.

Paso 3.- Constituir comunidades de aprendizaje, teniendo como cuerpo colegiado las academias.

Paso 4.- Realizar reuniones institucionales con todos los coordinadores de academia

Paso 5.- Elaborar políticas públicas institucionales, tomando en consideración todas las deficiencias encontradas.

Conclusión

Se considera que si se siguen estos cinco pasos con compromiso de parte de todos los involucrados se pueden implementar políticas públicas educativas a nivel local, las cuales ayudarán a que el proceso educativo sea más eficiente.

Siempre será mejor que se tomen en cuenta las opiniones personales de las personas involucradas, porque tal vez como manifestó Gil M. (2018) en la conferencia titulada la Política Educativa y los Indicadores de Calidad para la Educación Superior que tuvo lugar en Tepic, Nayarit, algunas veces los docentes creemos que estamos transmitiendo el conocimiento de manera adecuada, y sólo si realizamos investigaciones que involucren a los estudiantes conoceremos su opinión sobre este hecho y tal vez nos llevemos sorpresas no tan agradables.

Esto puede hacer que reestructuremos la forma de impartir clases, si realmente nuestro objetivo es que el alumno aprenda. Algo que resulta importante también manifestó es el hecho de que tomemos en cuenta la época y el contexto actual, porque y también el hecho de tener una trayectoria en el campo de la educación nos pueda hacer creer que ya no necesitamos prepararnos en pedagogía.

Por estos motivos y muchos más que pueden surgir al momento de discutir ciertos temas en las comunidades de aprendizaje de la universidad, debemos de estar dispuestos a aprender cada día, porque a veces la falta de humildad nos lleva a pensar que los que están mal son los alumnos, y nos cuesta aceptar críticas constructivas tanto de nuestros compañeros como de los alumnos e incluso de algunas personas en las que impactan nuestra manera de enseñar, como es el caso concreto del área de la salud, donde podemos incluir incluso a los que hacen uso de los servicios que se prestan en las clínicas.

Referencias

- 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/sicoelosh?script=sci_arttex&pid=S1669-2721201200020003&Ing=es&nrm=iso.ISSN1669-2721
- Alcalde, A., Buitago, M., Castanys, M. Fàlces, M. Flecha, R. (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Ed Laboratorio Educativo. Impreso España.
- 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/imágenes/docpics/doclineas/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](file:///C:/Users/IRENE/Documents/Trabajo%20colaborativo%202004.pdf)
- Escudero, J.(2008) Para seguir pensando la formación en centros. Recuperado de <http://revista.cepjaen.es/articulos.html>
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Revista Agora para la EF y el Deporte, 10, 7-31.
- García, B Loredo, J Luna, E y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista Iberomericana de evaluación educativa. Vol. 1 #3.
- Glas, G.V. (1976) Primary, secondary, and meta-analysis of research. Educational Researcher, 10, 3-8.
- Gutiérrez, I. y Arce, R. (2015) Investigación Acción una estrategia de Reflexión Participativa para fortalecer las Academias del Docente Universitario. Ciencias de la Docencia Universitaria Ecorfan-México.
- Gutiérrez, I., Arce, R., Corona, M. & Amaral I. (2017) Comunidades de Aprendizaje estrategia innovadora de capacitación y transformación sociocultural de las IES. Congreso Journal, Celaya, México.
- Hord, S. (Ed.) (2004). Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers Collage Press. Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. Journal of Teacher Education, 51(3), pp. 221-227.
- Latapí, P (2008) Andante con brío, Memorias de mis interacciones con los secretaries de Educación (1963-2006) Ciudad de México: FCE.
- Maldonado. A. (2005) “Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México”. Revista de la Educación Superior, vol XXXIV (2), num. 134, abril-junio.
- Molina, E.(2005).Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). Professional learning communities: a synthesis of a five-year study. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Krichesky, G y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 9(1), pp. 65-83. Recuperada en junio 10, de 2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

- Rizvi, F y Lingard, B. (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Editorial Morata. Madrid, España.
- Rodríguez, J. (2012) Comunidades de aprendizaje del profesorado. Tendencias Pedagógicas. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf
- Rodríguez, R. (2000) “La Reforma de la Educación superior. Señas del debate internacional a fin del siglo” Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 2 No. 1
- Sánchez-Meca, J. (2010) Como realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. Aula Abierta, Vol. 38 núm 2, pp. 53-64
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Tobón, T. (2009) “Antología El enfoque por competencias”, Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias
- Torres, R. M. (2005) ¿Qué rol docente para qué modelo de sociedad?, en: *Revista Colombiana de Educación* N 47, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad

Política de formación docente para la mejora de la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit

Teacher training policy for the improvement of educational quality at the Universidad Autónoma de Nayarit

GONZÁLEZ-BERNAL, Víctor Manuel

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Víctor Manuel, González-Bernal* / ORC ID: 0000-0002-6221-6734

Resumen

Durante las últimas tres décadas, las políticas educativas han sido dirigidas a atender los indicadores institucionales de calidad y la búsqueda de acreditación de programas educativos, que desde los organismos internacionales han direccionado, lógica que obedece a relaciones económicas internacionales. El problema de la formación docente en el nivel superior, es la falta de establecer una política institucional que enfatice sobre las mejores formas de capacitación y actualización docente, puesto que ello impacta de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y con ello a los indicadores de calidad exigidos por los organismos evaluadores. El objetivo del trabajo es reflexionar sobre los elementos considerados de calidad por instituciones evaluadores, a fin de establecer normas y reglamentos que abonen a la formación docente. Revisan antecedentes de políticas públicas educativas y los modelos de formación docente y la relación entre docencia, investigación vinculación de la educación superior para entender la lógica de la calidad educativa y la continuidad del proyecto de Educación Superior Autónoma Pública. Aporta lineamientos, para entender la relación que existe en las diferentes esferas de poder tanto al interior como al exterior de la Universidad Autónoma de Nayarit. Se revisaron distintos artículos de revistas especializadas en el tema, así como también los datos de Informes de la Rectoría, compendios de estadísticas de la UAN, SEP, UNESCO, OCDE, INEGI.

Política, Formación docente, Pedagogía, Calidad educativa

Abstract

During the last three decades, educational policies have been aimed at addressing institutional quality indicators and the search for accreditation of educational programs, which international organizations have addressed, logic that obeys international economic relations. The problem of teacher education at the higher level, is the lack of an institutional policy that emphasizes on the best ways of teacher training and updating, as this directly impacts on the process of learning of students and thereby to the quality indicators required by the evaluating bodies. The objective of the work is to reflect on the elements considered of quality by evaluating institutions, in order to establish norms and regulations that pay for teacher training. They review the background of public education policies and models of teacher training and the relationship between teaching, research linking higher education to understand the logic of educational quality and the continuity of the Public Autonomous Higher Education project. It provides guidelines to understand the relationship that exists in different spheres of power both inside and outside the Autonomous University of Nayarit. Different articles of specialized journals on the subject were reviewed, as well as the data of Reports of the Rectorry, compendiums of statistics of the UAN, SEP, UNESCO, OECD, INEGI.

Politics, Teacher training, Pedagogy, Educational quality

Introducción

Contexto

Es de considerar que la implementación de un instrumento de política pública para la educación superior de calidad, implica un proceso de relaciones de poder entre los distintos grupos que se encuentran en las diferentes dimensiones de la sociedad y concretamente en el ente regulador de la actividad social; el Estado, a fin de lograr los consensos adecuados entorno a los intereses que involucra el recurso económico, para destinarlo hacia una política para tal situación. Subyacen dimensiones de poder que tienen que ver con los ámbitos internos y externos al sistema educativo en general. Lo que lleva a establecer que el poder, control político y económico de toma de decisiones en torno al manejo y control de los recursos y de los procesos de gestión que operan las instituciones de educación, obedecen a estructuras jerárquicas que tienen el control de ellos. La diversidad de tramos de poder y control con que operan estas estructuras, están conformados por variados grupos, en donde cada uno de ellos actúa en dos aspectos; el primero en "*el estado de autonomía*", en el cual, las personas se sienten responsables de sus actos y utilizan su propia conciencia como guía de comportamiento y el segundo en "*el estado agéntico*", donde las personas que se encuentran en esta situación consideran que forman parte de una estructura jerárquica y sostienen que las autoridades son las responsables de sus actos y utilizan las órdenes (autoridades) como guía de acción correcta (Milgram, 1974).

En este sentido y considerando este último aspecto, se entiende que al diseñar políticas públicas para la calidad de la educación y el hecho de implementarlas, es porque sienten que forman parte y ocupan un rol en la estructura jerárquica establecida en el sistema, por lo que la obediencia se concreta en ser eficiente burócrata pero en un estado de conformidad. En cambio en el estado de autonomía, es no estar sometido a las órdenes de una autoridad en un contexto jerárquico.

En este escenario las Instituciones de educación superior públicas de tipo Autónomas de México, obedecen a una estructura jerárquica, donde el poder y control de los recursos es manejado por los grupos jerárquicos, y que son esencial para el buen ejercicio de sus acciones, puesto que la tendencia a seguir es el uso (sedicioso) del poder en contextos grupales (Reicher, Haslam y Smith, 2006 y 2012).

En este contexto, el rol de la educación superior en la sociedad actual, debe ser parte importante para que estos grupos de poder atiendan y lo plasmen en sus planes de trabajo, puesto que con ello concretizan la acción efectiva y agradan a sus superiores jerárquicos. Es de considerar que las Instituciones de Educación Superior Públicas y Autónomas (IESPA) se enmarcan en los planes de los grupos de poder que controlan los recursos con que han de operar y que tienen retos que asumir y cumplir.

En este sentido la SEP (2016), planteó que uno de los retos para el país es que se requieren de una selección cuidadosa del personal docente para asegurar que sean los mejores quienes lleguen al salón de clases a fin de lograr una educación de calidad.

Maheu (1966) apunta en la misma dirección, al señalar que una de las funciones del docente es que se localiza en el centro de los problemas que actualmente se encuentran las universidades del mundo entero, donde la educación de calidad es parte importante para adaptar a las necesidades del hombre y de la sociedad.

Sobre esto, Investigaciones recientes han comprendido la relación vinculante que tiene la formación del profesorado con la categoría de calidad de la educación, como es evidente en Lago, Gamboa y Montes (2014), Montes, Gamboa, y Lago (2013), Alarcón (2014) y Múnica (2014).

En este sentido, la formación del docente desde la disciplina y pedagogía para el desempeño de sus funciones académicas, es un elemento esencial para el logro de una educación de calidad, con el fin atender a las necesidades de la sociedad; búsqueda de soluciones científicas e integral a los problemas en un contexto de globalización. Lo que se traduce en una carencia de política pública en la educación superior para la formación pedagógica de los docentes, lo que provoca que no se atienda con calidad las actividades sustantivas que desarrollan los docentes universitarios, puesto que el proceso de *enseñanza aprendizaje* que desarrollan recae en los estudiantes que atienden.

Por lo que el ensayo argumentativo que se presenta, reflexiona sobre elementos que coadyuven al docente a lograr una formación pedagógica y fortalecer la disciplina a fin lograr educación de calidad, que atienda de manera científica e integral los problemas socioeconómicos del país.

Por lo que el objetivo general del ensayo argumentativo, es un análisis de los criterios relacionados con la formación docente que son los elementos para plantear líneas generales en la elaboración de una política pública de formación docente que mejore la calidad del proceso educativo, incorporando nuevas pedagogías didácticas y capacitación disciplinar que abone a la formación continua y continuada del profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La aportación del trabajo que se desarrolla sobre la formación docente, es importante puesto que impacta, preocupa y ocupa a los docentes del nivel superior de las universidades a reflexionar sobre el quehacer de su práctica áulica y de sus diferentes actividades académicas que desempeña, desde una perspectiva crítica, puesto que el obtener conocimiento disciplinar científico, no es suficiente para lograr mejores estándares de calidad de la educación superior, puesto que es necesario adquirir conocimiento pedagógico didáctico para que logren esos criterios de calidad que tanto exige la sociedad actual. Lograr obtenerlo, requiere el desarrollo de procesos complejo de capacitación continua y continuada desde los ámbitos del saber y del quehacer diario que desarrollan los docentes en sus tareas sustantivas.

Metodología

El desarrollo del ensayo se basó en una orientación interpretativa, se apoyó en diferentes tipos de información literaria sobre los criterios de calidad para la formación docente, además de la recolección en bases datos, en el compendio estadístico universitario y documentos especializados encontrados en diferentes fuentes de la web, los cuales sirvieron para fundamentar el análisis sobre la formación docente y la necesidad de poseer criterios medible para la formación docente que abones a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, que le permita desarrollar mejor su desempeño.

El método de trabajo desarrollado fue documental descriptivo y hermenéutico, con la recopilación de la información, permitió el análisis contextual, explicación y profundización de conceptos, sobre la formación docente, el alcance y elementos necesarios para mejorar el desempeño del proceso educativo con criterios de calidad que exigen tanto los gobiernos y los organismos internacionales.

Criterios que actualmente están vigentes para medir la calidad de la educación, con el propósito de obtener recursos financieros para continuar ofertando el proyecto de educación superior y media superior a la sociedad nayarita.

Para el tratamiento del trabajo, se consideraron a los siguientes criterios: grados de habilitación docentes; la motivación de los docentes que incluye: remuneraciones económicas, las trasferencias monetarias condicionadas (PRODEP Y SIN), el reconocimiento social y universitario; la formación tanto disciplinar como pedagógica que han logrado los docentes, así como la oferta educativa y programas educativos acreditados por organismos, en los que se han desarrollado los docentes y la cobertura y matrícula de educación superior.

Además de compararlos con la media nacional para tener el referente y poder tomar postura ante tal situación.

Antecedentes de la formación docente

Se retoma lo analizado por De la Torre (sf) sobre los tres grandes periodos de transición de las políticas públicas en la educación superior en México, las cuales asocia para entender los fundamentos de la formación docente; el primer periodo de transición, lo denominó Posrevolucionario de 1920 a 1946, fue un proyecto liberal revolucionario popular, donde la política para la educación superior estaba ligado a lo social y cultural en vez del desarrollo económico del país; el segundo periodo educativo, lo denomino modernizador, abarco de 1946-1980, que buscaba formar cuadros profesionales para el desarrollo de una economía en inicios de industrialización interna, que sirviera de promotora para la movilidad social, finalmente el tercer periodo de 1980- a la fecha, denominado Neoliberal, originado por políticas neoliberales de los países desarrollados y organismos internacionales, así mismo muestra las crisis económicas que atravesaba el país, etapa donde se concibió a la educación como un factor del capital cultural, elemento vinculado a la libre competencia para atraer “clientes” y dotarlos con criterios de calidad que otorguen mayores productividades para el mercado laboral.

En este último periodo de expansión de la educación superior, marcado por De la Torre y Mendoza (2002) coincide y hace énfasis en la distinción de orientaciones que configuran las políticas públicas para las Universidades del país.

Entre los años de 1968-1970 hay un conflicto entre universidad-gobierno, una ruptura de la relación del pacto que venía dándose; reformas de apertura democrática para el país, donde las universidades jugó un papel fundamental, por lo que el financiamiento a la educación superior se torna inercial, no hay cambios sustantivos en ello.

Producto de los resultados del conflicto mencionado, establece gobierno una nueva relación con las universidades, y además del crecimiento poblacional del país y por ende de la matrícula en las universidades; uno de los cambios en la administración federal (1971-1976), sobre la educación, fue el establecer una política de estrategia democratizadora y populista que pretendía la reconstrucción del pacto.

Con los nuevos cambios presidenciales (1977-1982) inicia una etapa que le da formalidad sistémica, mediante la planeación sistémica de la educación. Indicadores de calidad enfocados al desarrollo del capital cultural a fortalecer las condiciones salariales de los docentes y el prestigio social.

Derivado de la crisis económica entre 1982-1988, y además de que el país se insertaba en esta nueva etapa de integración comercial, marcada por el inicio del proyecto neoliberal, se vuelve un estado providente que busca en la Política de negligencia benigna, intentos de reordenamiento a través de la planeación de la educación, de igual manera para la clase trabajadora hay una caída del salario en términos reales en las universidades, por lo que el estado promueve programas de estímulos con el fin de hacer un intercambio político, como parte de la función del estado benefactor que se venía desmantelando.

Entre los indicadores que se perfilaban era la el rescatar la ética del trabajo para evitar su erosión y la del ejercicio de la autoridad, puesto que la caída de poder adquisitivo del salario y la insuficiencia de presupuesto para el pago de los mismos fue insuficiente, etapa que se desarrolla como una especie de simulación en las universidades; el hacer como que se las paga por la parte del estado y por la parte trabajadora universitaria, hacen como que trabajan, lo que da pie a desarrollar esquemas de “aviadores ” en las IES del país.

Posterior a ello (1988-1995), el estado inicia con políticas que le permitan medir la calidad de la educación, por lo que se convierte en el “Estado evaluador”, política que a la fecha sigue vigente. Que busca criterios de calidad, requerido por esta sociedad mercantilizada a fin de alcanzar el capital cultural con fines productivistas, puesto que consideran a la educación, junto con las tecnologías de la información y comunicación así como a la ciencia, como el dinamizador de la economía del país, por lo que los indicadores de la calidad de la educación se centraron en; implementar programas para las Transferencia Monetarias Condicionadas, tanto en los docentes como para las instituciones de educación superior, vía programas convocados a participar para la obtención de las “monedas” de cambio, como son el PRODEP, el SIN, los Estímulos al Desempeño Docente, la certificación de los programas educativos de calidad, certificados por organismos evaluadores privados, entre otros.

Proceso que busca localizar quienes son los mejores docentes formados; con un capital cultural para focalizarlos para que, quienes estén en condiciones de desarrollar estos criterios transferir recursos económicos y concursarlos mediante programas de apoyo a la educación, a fin de obtener presupuesto para desarrollar investigaciones y docencia de alto impacto, que les permita atacar los “problemas” sociales.

En esta última etapa es la que da sustento a la formación docente en las IES, puesto que busca medir el cumplimiento de las condiciones que desempeña, ya que el sistema con tanta investigación científica que promueve y desarrolla, no ha logrado disminuir en gran medida los problemas estructurales del país, esto derivado por la carencia de vinculación y seguimiento entre las IES, gobiernos y la falta de exigencia de la sociedad civil para llevar a cabo las propuestas elaboradas por docentes.

Marco teórico

Marco legislativo de la educación

La agenda mundial 2030 de la UNESCO (2015) reunidos en la 70va asamblea general de la ONU de Nueva York, adoptaron los 17 objetivos del desarrollo sostenible, para la erradicar la pobreza de manera sostenible de las personas y por ellas mismas, el cuarto objetivo se considera para el trabajo que se desarrolla para una mejora de la educación de calidad, para su logro consideran metas prioritarias; la formación docente como clave para la calidad de la educación.

Atendiendo lo estipulado en la Constitución política de los Estados Unidos mexicanos, donde establece en su artículo 3ro, el tipo de educación superior que debe impartirse posterior al bachillerato, entre ellas comprende a la universitaria que incluye tanto a carreras cortas así como aquellas que tienden a obtener grados de licenciatura, maestría y doctorado y hasta cursos de actualización.

Por su parte La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001 y 2003:38) enfatiza que el objeto de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo a la misión y el perfil tipológico de ellas son: *“la docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura”*.

Además, cuenta con Leyes orgánicas en las Universidades Públicas Autónomas, las cuales son disposiciones de marco legal aprobadas por los Congresos de los Estados que rigen a las universidades públicas autónomas, tanto estatales como federales, según corresponda.

Por su parte el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, se engarza con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al considerar prioritario reducir la pobreza extrema, asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de capacidades para que todos los mexicanos mejoren significativamente su calidad de vida, y además tengan garantizado; alimentación, salud, educación, vivienda digna y un medio ambiente adecuado para su desarrollo,

El Programa Sectorial de la Educación (2013-2018), busca fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Mismo documento, considera coadyuvar a atender los problemas estructurales de las instituciones de educación superior mediante el incremento del gasto por alumno en las Universidades Públicas Estatales. Además exige que las Universidades Públicas Estatales que están por debajo de la media en subsidio por alumno saneen sus finanzas.

Aunado a lo anterior, cuenta con otros instrumentos normativos como: Ley de Profesiones; Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; Ley Federal del derecho de autor y la Reforma; Ley del servicio profesional de carrera en la administración pública federal; Ley de Ciencia y Tecnología y Ley de Planeación.

Con este marco legislativo y normativo, los poderes; Ejecutivo, Legislativo y partidos políticos, a través de sus representantes en las Cámaras, establecieron El Pacto por México (febrero de 2013), el cual instituyó una reforma a la educación, que buscaba mejorar la calidad de la misma; reforma iniciada en la educación básica mediante la evaluación de los docentes, la cual ha generado una fuerte controversia y tensión entre los docentes del nivel básico y el gobierno en sus distintos niveles.

Mientras que la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, se rige por la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la particular del Estado y la legislación federal además de sus estatutos y reglamentos que la rigen establece que la educación superior es de orden público e interés social y el estado garantizará la existencia y funcionamiento de la Universidad y tiene por objeto impartir educación media superior y superior en los diversos niveles y modalidades, fomentar, organizar y realizar la investigación, difundir conocimiento científico y técnico para la resolución de los problemas estatales, regionales y nacionales, además de coadyuvar a la conservación, desarrollo y creación y difusión de la cultura, extendiendo sus beneficios a la sociedad (Ley Orgánica de la UAN, art. 4, 5 y 6)

Algunos planteamientos sobre la formación

Al abordar el tema de la política de formación docente para mejorar la calidad educativa en México, ésta se consolida a principios de la década de 1990, con la apertura comercial de México al mundo, y entrar al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. México manifestó la necesidad de contar con capital cultural humano profesional con una educación superior que garantice la competitividad de las empresas, sus proceso y por ende el de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas para estar condiciones de igualdad ante los demás países.

En este sentido, la apertura comercial, los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1997), el discurso de la calidad de la educación ha sido enfocado a la necesidad de legitimar la distribución selectiva de los recursos económicos hacia el interior de las instituciones.

En el mismo sentido la UNESCO (1998) señala, que al determinar la calidad en las instituciones; incluida la educación, es necesario evaluar tanto a las Instituciones y por consiguiente a sus docentes, además de la rendición de cuentas a la sociedad, lo que conlleva a que se sometan a las políticas educativas que se vienen instrumentando desde los niveles jerárquicos (Varela y Valenti, 1998).

La UNESCO, insiste y orienta la necesidad de educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica al señalar que el componente esencial para las IES de calidad es el desarrollo de una enérgica política de formación del personal, en donde enmarca distintos deberes: establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior; ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia; tomar medidas adecuadas en materia de investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas. Todo ello implica llevar programas apropiados a la formación del personal docente, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza con calidad.

Cáceres y otros (2003) afirman, que la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesaria y esta se desarrolla por un proceso de transformación del pensamiento y de las emociones de los profesores, por ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario para lograrla.

Sáenz-López (2017), experto motivador en las aulas, afirma que es más imprescindible la motivación del docente que la del alumno. Porque el docente es un generador de emociones y dinámicas. Un docente motivado es una pieza fundamental en los criterios de la enseñanza, y por ende en la educación superior de calidad.

Cobra sentido lo que De Lella (1999) entiende por formación, como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso la académica, como tareas sustantivas que desarrolla el profesorado.

Por su parte Gil (2013) sostiene, que la formación de un buen profesor desde un enfoque tradicional es aquel que conoce íntegramente los contenidos de su programa, y que ha venido impartiendo desde hace bastante tiempo, a diferencia de la postura de las pedagogías liberadoras, y es con la que coincide, que un buen profesor es aquel que cuenta con el conocimiento pedagógico del contenido que tiene que enseñar creativamente para resolver problemas sociales de manera integral, es decir, sabe para qué y para qué no usar los contenidos de su programa.

En esa misma línea de análisis Díaz Barriga (2005) señaló, que para que el docente pueda desarrollar habilidades cognitivas, actitudes, valores en sus estudiantes y lograr una formación integral, es necesario que el docente se detenga a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, generalmente, la mayoría de los docentes, desarrolla su práctica de forma intuitiva, sin analizar si los métodos y los recursos didácticos que utiliza contribuyen al aprendizaje autónomo de los estudiantes, es más, tampoco medita si la evaluación que emplea con sus estudiantes desarrolla la autorregulación del aprendizaje y la reflexión acerca de sus fortalezas y deficiencias.

Kincheloe (2008) defensor de la pedagogía crítica multilógica, orienta a la noción de que los marcos teóricos y de conocimiento ayudan a dilucidar los fenómenos sociales, también a trabajar para desconcertar nuestra comprensión de ellos. Una tarea clave de esta pedagogía consiste en ayudar a las personas a comprender la ideología y las inscripciones epistemológicas sobre las formas de ver promovidas por los bloques dominantes de poder sobre todo en el Occidente de Europa. En él, los críticos, descubren lo viejo y los nuevos conocimientos que estimulan nuestra imaginación ética, ideológica y pedagógica para cambiar nuestra relación con el mundo y otras personas.

La pedagogía de acuerdo a Bedoya (1987) es considerada como una disciplina específica en la práctica educativa a la que correspondería reflexionar el proceso educativo considerado como un proceso social complejo, el cual a su vez se relaciona con el conocimiento científico.

Otro de los elementos a considerar es el que señala Cabezas (2015), que el modo de actuación profesional pedagógica que hoy precisa desarrollar el futuro profesional de la educación, lleva implícito la formación investigativa, por ser la investigación educativa la vía legítima para la solución de los problemas que surgen en el desempeño profesional pedagógico.

Por ello, es importante que el docente aborde la enseñanza desde la perspectiva de la pedagogía críticas, liberadoras.

Modelos de Formación docentes para la educación superior

Arredondo, Uribe, y Wuest (1989) sostienen que cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Es necesario que el docente no solo conozca con precisión los contenidos académicos de las asignaturas que imparte, sino que al mismo tiempo, maneje metodologías didácticas, investigue y vincule el conocimiento para resolver problemas sociales, necesarios para la enseñanza y para el aprendizaje de la asignatura con el fin de contar con los elementos requeridos para su proceso de transmisión y transformación en conocimiento, apegado a las técnicas que ha de mostrar a sus estudiantes para facilitar la adquisición de la información brindada por él.

Al revisar la literatura sobre los modelos de formación, se identificaron cuatro:

El primer modelo, práctico-artesanal, Hargreaves y Fullan (1997) señalan que el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela donde el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. Tal parece que pone al docente como un oficio artesanal aprendido en un taller, donde la reproducción y transmisión del conocimiento pasa de generación tras generación.

El segundo modelo centrado en el academicista, el cual ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. Es decir que se sustenta en el conocimiento profundo de la disciplina que imparte, por lo que la cuestión pedagógica pasa a segundo término y no la considera necesaria (Liston y Zeichner, 1993).

El tercer modelo Técnico señalado por Davini (1995) pretende eficientar la enseñanza, darle un sentido racional, en el sentido de esfuerzo y eficiencia tanto en los procesos como en el producto obtenido. La labor del docente es práctica y simple, no necesita dominar conocimiento científico sino las técnicas de transmisión, muy subordinado al pedagogo y al psicólogo.

Finalmente el cuarto modelo Hermenéutico-reflexivo señalado por Pérez Gómez (1992), presume que la enseñanza es una actividad complicada puesto que el ambiente es inestable, sobre determinado por el contexto; espacio, temporal y sociopolítico, de abundantes de problemas de gran valor que requieren opciones éticas y políticas, donde el profesor debe enfrentarlas de manera creativa puesto que son imprevistas y requieren solución inmediata, donde la cultura escolar, ni las técnicas abonan muy pocos a ello.

Se coincide con Pérez Gómez puesto esta forma de actuación docente debe vincular lo emocional con la investigación teórica, para que construye de manera personal y colectiva; situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) para reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y aplicarlas en la práctica para modificarla. Es necesario el diálogo con la situación problemática para interpretarla, desde los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, entre pares, alumnos, autoridades). El contenido del texto es el “pre textos”, que posibilita y genera conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también la transforma. Llegando de esta manera a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada.

Desde esta perspectiva y considerando los elementos encontrados en la revisión de la literatura sobre criterios de calidad a fin de delinear propuesta de política de formación docente para mejorar la calidad de la educación, es contar con procesos de capacitación en sus diferentes modalidades; conocimientos pedagógicos-didácticos y disciplinares, motivación docente para el reconocimiento social y universitario que estimule el trabajo académico y colegiado que desempeña, finalmente con los aspectos de los ingresos económicos, vía programas de fortalecimiento.

Resultados

1. Situación de oferta educativa y cobertura de la educación superior

En México, los docentes que más han desarrollado la profesión pedagógica se enfocan a la educación básica (prescolar, primaria, secundaria y aunque actualmente se han insertado en el nivel de bachiller) en tanto para atender a los niveles de educación medio superior y superior con esta característica (formación pedagógica) han sido insuficientes, puesto que la mayoría de ellos carece con esta formación, ya que fueron formados en la disciplina y contratados para dar atención a la demanda de educación media superior y superior que viene creciendo de manera geométrica junto con las universidades del país.

En los años de 1960, México contaba con una población de 34.6 millones de personas, 50 años más adelante creció a 117.3 millones de personas y en el año 2017 llegó a 122 millones de personas.

Con respecto a jóvenes de 15 a 24 años en edad y que están en capacidad de obtener educación superior, en los años 1960 eran 6.5 millones de personas y paso en el año 2010 a 21.9 millones de personas, hasta llegar a 22.9 millones personas (INEGI, 2017).

De igual manera se observa el crecimiento de IES en el país, ello derivado a la gran demanda de educación que se venía exigiendo, así mismo se destaca que en ese año solo existían 50 IES, comparado con el año 2010 que tuvo un crecimiento exorbitante en la creación de Instituciones de Educación Superior, al pasar a 3500, ya para el año 2017 se construyeron 500 más IES en el país, puesto que la demanda de educación ha mantenido una constante tendencia a aumentar.

Para dar atención a esta demanda en educación, de acuerdo a los datos proporcionados por Gil (2018), en 1960 contaban las IES del país con 10,000 docentes para atender a 82 mil estudiantes, es decir se tenía una relación de 8.2 estudiantes por docente. En tanto para el año 2010 tuvo una cifra de 300 mil docentes para atender a 2.9 millones de alumnos, teniendo una relación de 9.7 estudiantes por docente. En el año 2017 aumentaron a 100 mil docentes más, diseminados a lo largo del país mexicano para atender a 3.8 millones de estudiantes, teniendo una relación de 9.5 alumnos por docentes,

Se observa que en un periodo de 57 años las IES de México, multiplicaron los puestos de académicos con el propósito de dar atención a una gran creciente demanda de estudiantes, hasta lograr un 16.6 % de cobertura en las edades de 15 a 24 años de edad, y con una población excluida de la educación superior en ocho millones, ver tabla 1.

Tabla 1 Población en edad de educación media superior y superior atendida en México 1960-2017

Indicadores	1960	2010	2017
Población del país	34.6 millones	117.3 millones	129.7* millones
Población en edad de 15 a 24 años en México	6.5 millones	21.9 millones	22.9** millones
Instituciones	50	3500	4000
Alumnos	82 mil	2.9 millones	3.8 millones
Académicos	10,000	300 mil	400 mil
Tasa Bruta de Cobertura	3 %	29 %	38 %
Tasa Neta de Cobertura: Asisten a la escuela	2 %	20 %	31 %
Excluidos		8 millones	8 millones

Fuente: tomado de Gil Antón (2018), en el Taller sobre la política educativa y los indicadores de calidad para la educación superior. Impartido el día 16 de abril de 2018 en la Universidad Autónoma de Nayarit.

*Tomada de <http://countrysmeters.info/es/Mexico>

** https://www.indexmundi.com/es/mexico/distribucion_por_edad.html

2. Habilitación profesional de docente de las IES en México

Es de observarse que los docentes de las IES tanto del país como del Estado de Nayarit, para estar en condiciones de atender a esta creciente demanda de educación superior, es necesario que tengan una buena preparación profesional y pedagógica, puesto que es necesario que tengan conocimiento pleno de la disciplina para que los contenidos de los programas que se establezcan en las unidades de aprendizaje sean desarrollados a plenitud con metodologías pedagógicas didácticas acorde a las condiciones actuales que requiere la sociedad del siglo XXI.

De acuerdo con Gil (2018, inédito, en taller de indicadores de calidad en la UAN) de los 400 mil docentes que tienen las IES del país, 320 docentes son Profesores contratados por horas, es decir, representan el 80 % de ellos y 80 mil son Profesores de Tiempo Completo, que es el 20 %, de los cuales la mitad el 50 % (40 mil) cuentan con el grado de habilitación de Doctor en alguna disciplina de su conocimiento y de estos grados el 50% se encuentra en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es de observarse que para ingresar al SNI, se requiere mayor dedicación para hacer trabajo de investigación de alto impacto y con menor actividad de la docencia en el aula, sobre todo en el nivel de licenciatura y mayormente en los posgrados, por lo que la gran cantidad de docentes contratados por hora, son utilizados para cubrir lo que corresponde a los profesores de tiempo completo.

3. Programas educativos en la Universidad Autónoma de Nayarit

Además de los anteriores elementos usados, la Universidad ha realizado otras acciones que han abonado a la búsqueda de criterios que acrediten a la calidad de la educación que ofrece, cuenta de ello lo observamos en la oferta educativa y de los programas que han sido acreditados por organismos externos evaluadores, como se muestra a continuación.

De acuerdo con el informe del año 2013 (3er informe rectoría) y del año 2016, la UAN ha mantenido una oferta educativa de un total de 64 programas de los cuales les corresponde por área de conocimiento a los siguientes:

Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Pesqueras cuenta con ocho carreras y tiene un programa acreditado; agrónomo.

Ciencias de la salud con 23 programas y tiene cuatro programas acreditados, cirujano dentista, médico, enfermería odontología.

Ciencias Económico Administrativo con 13 programas y tiene cuatro acreditados; Administración, Contaduría, Turismo, e Informática y Sistemas,

Ciencias Sociales y Humanidades con 14 programas y cinco carreras acreditadas; Educación, Psicología, Derecho, Comunicación y Medios Lingüística

En tanto que Ciencias Básicas e ingenieras y Artes, la primera cuenta con cinco programas y la segunda con un solo programa y no tienen acreditación.

Lo Anterior significa que tienen 13 carreras acreditados de las cuales 10 se encuentran en el nivel I de los CIEES, por lo que se infiere que las Licenciaturas que se ofrecen son adecuados para alcanzar la calidad de la educación, puesto que la matriculada asciende a 15,547 estudiantes en el nivel superior de los cuales más de 8,873 estudiantes pertenecen a programas acreditados, en los cuales han participaron los docentes, lo que significa que se trabaja en la trayectoria correcta en busca de la calidad tanto para la comunidad universitaria y la sociedad nayarita.

4. Planta docente y grados de habilitación en la UAN

Para el caso específico de la Universidad Autónoma de Nayarit, la tendencia es similar a lo que sucede en las universidades autónomas del país mexicano, al revisar los datos de la universidad, se observó que en el año 2007, del total de docentes colaboradores en Programas Educativos (PE) fueron 904 docentes, de los cuales el 65.8% es Profesor de Tiempo Completo (595) lo que quiere decir que son plazas autorizadas por la SEP mediante convenios financieros para otorgar el presupuesto federal, la diferencia de 309 docentes, es decir el 34.2 % no clarifica el tipo de contratación que refiere; mientras que para el año 2016 se integran en esta condición (PTC) a 296 profesores más, llegando a un total de 1200 de los cuales el 65.3 % (784) son PTC y la diferencia 34.6 % (416) continua sin clarificarse el tipo de contrata de profesores.

Desde esta perspectiva del autor y analizando los datos, se presume que la diferencia entre los profesores colaborados en un P.E y PTC son profesores contratados que no han sido convenidos financieramente con el gobierno federal, ello desmotiva a los docentes a desarrollar procesos educativos de calidad puesto que los deja en el desamparo laboral ante la tendencia de incluir las reformas educativas a la educación superior que ha venido sosteniendo la SEP.

Mientras que por otra parte, en los grados de habilitación de los docentes, se observa un aumento significativo, puesto que en el año 2007 contaba la universidad con 48 Doctores (Dr.) en un periodo de 10 años, tuvo un incremento promedio anual de 44.8%, los mismos datos confirman una disminución de la habilitación de Licenciatura (Lic.) y Especialidad (Esp.), es decir, la tendencia ha sido a mejorar la parte profesional de los docentes, que con ello se logra un cierto grado de calidad que les permite tener un conocimiento pleno de la disciplina y de los contenidos de los programas de aprendizaje que imparten a los estudiantes, ver tabla 2.

Tabla 2 Grados de habilitación de los docentes de la UAN 2010-2016

Años	Dr.	M.C.	Esp.	Lic.	PTC UAN	Docentes colaboradores PE	Diferencia
2007	48	232	49	266	595	904	309
2008	58	324	65	248	695	1141	446
2009	87	338	54	222	701	1146	445
2010	91	367	60	232	750	1187	437
2011	123	271	27	233	654	1126	472
2012	141	401	33	143	718	1165	447
2013	154	395	29	146	724	1191	467
2014	178	414	30	104	726	1195	469
2015	199	428	27	109	763	1199	436
2016	215	434	27	108	784	1200	416

Fuente: Elaborado a partir del compendio de la Universidad Autónoma de Nayarit

5. Formación pedagógica en docentes de la UAN

Como ha definido Desimone (2009) en asignar un papel destacado al maestro, resaltando que su continuo desarrollo, actualización y compromiso es uno de los factores esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida a los estudiantes y por ende a incrementar indicadores de calidad de la institución. Los datos de los informes de la rectoría revelan que la formación docente se enfoca básicamente en el campo disciplinar e insuficientemente a la formación pedagógica. Como se observa en los últimos seis años (2012), de los profesores colaboradores en los programas educativos, asistieron a capacitación 286 docentes, que suman entre todos un total de 680 horas de preparación, el tipo de formación que se les ofreció fueron cinco diplomados y solo dos cursos talleres en uso de Tecnologías de la información y comunicación en el aula, de los cuales solo un diplomado fue de formación pedagógica didáctica (incluye 5 módulos: Educación Basada en Competencias, Procesos Formativos en el Aula, Elaboración de Programas y Guías de Estudio, El Uso de las TIC para Docentes y su Aplicación en el Aula y Ética de la Práctica Docente) y cuatro diplomados de tipo disciplinar; Francés Básico, Herramientas Virtuales para la Educación, Desarrollo de Materiales Didácticos y La Nube Académica. De igual forma los cursos talleres fueron de: Actualización Docente en la Utilización de la Plataforma Moodle y el Uso del Prezi en la Práctica Educativa.

Los datos del sexto informe de la rectoría de la UAN (2015-2016), muestran que solo nueve docentes hicieron un diplomado de 120 horas, también señala que el 40 % de los profesores recibieron capacitación en promedio 40 horas al año. Más no especifica si la capacitación fue pedagógica o disciplinar. Además, si observamos el informe ejecutivo sobre los Fondos Federales que aprobaron para tres Programas de Apoyo a la Formación del Profesorado (PAFP) durante 2010-2015 fue del orden de \$ 1,512,266.26 pesos, si divides la cantidad entre los seis años, se destinan \$256,044.38 pesos al año para capacitación, es decir, \$21,003.70 pesos al mes para dar atención a una planta de profesores de 1200, que en términos de dinero se invierte en la formación de docentes \$17.5 pesos al mes.

Atendiendo lo planteado por la Unesco sobre la educación superior, declara contundentemente sobre la necesidad de mantener una permanente formación disciplinar y pedagógica del profesorado, al insistir en establecer una enérgica Política de formación del personal a las IES, así lo demuestran los datos expuestos anteriormente, al revelar que hace falta destinar mayores montos de inversión a la formación docente por lo que refleja una falta de atención a la capacitación del mismo, puesto que la clave para mejorar el desempeño académico, el cual se refleja en la calidad de la educación que se imparte en la universidad.

5.1 Programas federales de apoyo a la formación docentes de la UAN

Considerando como elemento indicativo de la calidad, son las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), traducidas en el PRODEP y SIN, estímulos al desempeño docente entre otras. Acceden a ellas los Profesores de Tiempo Completo, los que dedican a impartir docencia, a desarrollar investigación, publicar sus resultados, contar con el grado de maestría, además de formar capital humano, a partir de estos criterios se participa en las convocatorias federales emitidas cada año por la SEP, son evaluados y obtienen el perfil deseable como indicador de calidad.

Desde el año 2007 a la fecha obtuvieron el perfil PRODEP 58 docentes, diez años después ingresaron 425 docentes, es decir un aumento anual del 73.7 % respecto al periodo señalado.

De igual manera el aumento de docentes con nivel de doctorado los cuales tienen la posibilidad de ingresar al Sistema Nacional de Investigación, puesto que se requiere contar con el grado de Doctor, y tener productividad, publicaciones en revistas internacionales de gran impacto que son reconocidas por el CONACYT, formación de capital Humano en posgrados, vinculación con organismos de la sociedad, contar con proyectos financiados, entre otras. Los datos del año 2007 revelan el ingreso al SIN un total 9 docentes, diez años más adelante aumentaron a 98 docentes, es decir incremento un exponencial de docentes que ingresan al SIN.

En relación a las transferencias monetarias condicionadas, se observa que los esfuerzos de los docentes por ingresar a estos programas han sido significativos, aunque falta que las autoridades universitarias realicen mayores esfuerzos para que ingresen más docentes a ellos, puesto que el 54.2% del total de PTC ha ingresado al PRODEP. Mientras que la proporción de docentes con SIN respecto al total de Doctores es del 45.6%, puesto que el ideal de toda Institución de educación superior es de que sus docentes con este grado de habilitación ingresen al sistema de investigación, que permita elevar la calidad de la educación superior, ver tabla 4

Tabla 4 PRODEP y SIN de los docentes de la UAN 2007-2016

Años	PTC UAN	Dr.	PRODEP	SIN
2007	595	48	58	9
2008	695	58	109	18
2009	701	87	156	24
2010	750	91	149	25
2011	654	123	295	36
2012	718	141	341	47
2013	724	154	342	70
2014	726	178	383	88
2015	763	199	402	94
2016	784	215	425	98

Fuente: Tomados del compendio universitario de la UAN, 2007-2016

6. Motivación: Emocional, salarial, reconocimiento social y universitario

6.1 Emocional

Otro de los elementos a considerar para la formación docente de calidad es la Motivación que incluye; el ingreso económico que obtienen los docentes por su desempeño académico; el reconocimiento social por la labor de enseñanza aprendizaje que desarrolla con los hijos de los mexicanos y hasta de otros países y el último es el referente al reconocimiento universitario, por aportar indicadores a las IES por su trabajo realizado, puesto que abona al prestigio reconocido a la IES regionalmente y nacionalmente.

Si se obtiene lo básico señalado, aunado a la toma de cursos **de neuroeducación**, que es la aplicación de la neurociencia en el ámbito de las aulas, puesto que el gran cambio está en las emociones. Si el maestro se emociona conseguimos emocionar a los alumnos a través de la curiosidad, puesto que la motivación es clave para logra mejores desempeños en el aula y lograr la felicidad de los alumnos, mientras que por otra parte obtener estándares de calidad exigidos por los organismos evaluadores.

6.2 Salarial

En relación al salarial, se observa en el país, que la educación superior tiene serios problemas, que son provocados por las políticas neoliberales, que pretenden disminuir la participación del estado en la sociedad (mercado), y que todas las cuestiones públicas que desarrolla, tienen una tendencia a la privatización, tal es el caso de la educación superior, acciones que vienen desarrollando desde hace bastantes décadas. En ese sentido, se ha venido desatendiendo el presupuesto hacia el sector educativo. Si a eso, le aunamos las incorrecciones administrativas que se han venido desarrollando en las universidades, la situación se agrava aún más.

Para el caso específico de la Universidad Autónoma de Nayarit, en los últimos cuatro años y a raíz de la falta de pago de la segunda quincena de diciembre (negro) de 2014, las prestaciones laborales conquistadas y establecidas en Contrato Colectivo de Trabajo vigente, se ha creado en el imaginario colectivo de la planta docente, un espíritu de inseguridad laboral y salarial, a tal grado de sentir un estrés cada quincena por la incertidumbre de la falta de presupuesto para cubrir los servicios personales de los docentes, además del riesgo de perder el trabajo, todo ello ha repercutido en el desarrollo de sus actividades y consecuentemente afecta a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se carece de una motivación de certeza del pago del salario.

Analizando los datos de los salarios de 32 Universidades Autónomas del país y si nos basamos en la categoría de un Profesor de Tiempo Completo Titular “C” de la UAN; categoría más alta que puede ganar un docente de educación superior, con el código 01 (cero uno) sueldo base, sin considerar la antigüedad ni otras prestaciones, se muestran diferencias significativas con las universidades del país, el salario mensual en el año de 2016 estaba en \$16,375.93, dato que revela que solo 7 (31 %) de las universidades se les paga a sus docentes menos que la UAN, y 26 están por arriba del salario de la UAN.

En comparación a otras universidades del país, los docentes de la UAN no reflejan la homologación de los salarios, puesto que se encuentran en un 36 % en promedio por debajo de la media nacional de lo que están obteniendo de salario (01) los docentes de otras universidades del país.

Lo anterior demuestra que el salario es un elemento central de reconocimiento a su trabajo como académico y dedicación al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se ha de notar en una mejor calidad de la formación de los estudiantes que atienden. Puesto que la búsqueda de otros ingresos para complementar el salario, no debe ser un distractor de las actividades de enseñanza aprendizaje en demerito de la calidad de la educación como lo podemos observar en la tabla 3.

Tabla 3 Salarios brutos de las universidades Autónomas de México

No.	Nombres de Universidades	Categoría Profesor Tiempo completo Titular "C"
1	U. A. de Aguascalientes	22,506.02
2	U. A. de Baja California	27,688.59
3	U. A. de Baja California Sur	11,146.47
4	U. A. de Campeche	27,053.05
5	U. A. de Coahuila	22,727.14
6	U. de Colima	32,814.40
7	U. A de Chiapas	25,982.00
8	U. A. de Chihuahua	12,683.00
9	U. Juárez del Estado de Durango	13,151.05
10	U. A. del Estado de México	16,444.50
11	U. de Guanajuato	41,403.32
12	U. A. de Guerrero	18,721.50
13	U. A. del Estado de Hidalgo	23,903.73
14	U. de Guadalajara	18,202.00
15	U. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	11,492.60
16	U. A. del Estado de Morelos	11,476.36
17	U. A. de Nayarit	16,375.93
18	U. A. de Nuevo León C. 114	23,857.70
19	Universidad Autónoma de Puebla	nd
20	Universidad Autónoma de Querétaro	14,650.72
21	Universidad de Quintana Roo	27,980.94
22	U. A. de San Luis Potosí	14,872.98
23	U. A. de Sinaloa	28,878.26
24	Universidad de Sonora	24,994.42
25	U. Juárez A. de Tabasco	27,777.16
26	Universidad Autónoma de Tamaulipas	27,186.26
27	Universidad Autónoma de Tlaxcala	20,549.86
28	Universidad Veracruzana	24,426.52
29	Universidad Autónoma de Yucatán	27,476.80
30	Universidad Autónoma de Zacatecas	17,179.16
31	U. A. Metropolitana	25,582.59
32	UNAM	26,850.76
	Promedio nacional	22,305.312

Fuente: Elaboración propia con base a datos expuestos por Roberto Padilla (2018) en el seminario "Pensar y hábitat la universidad". Universidad Autónoma de Nayarit

6.3 Reconocimiento social

El reconocimiento social es un elemento considerado para la motivación del docente y abonar a la calidad de la educación, Países como Singapur, Corea, Finlandia o Japón ven en la profesión del maestro (nivel básico) un alto status y honor social y ocupan una posición significativa en la sociedad.

La Pearson Foundation (2012), maestros de nivel básico, con una antigüedad mayor a 15 años de experiencia percibe una remuneración superior al promedio de los países integrantes de la OCDE, al igual que Finlandia en Japón las escuelas y maestros tienen libertad de seleccionar temas y áreas de estudio que consideren pertinentes enseñar a los alumnos.

En cambio Rodríguez (2014), realizó un estudio empírico en la ciudad de Celaya Guanajuato, México, sobre si el reconocimiento social del profesor (educación básica) en México es un obstáculo para alcanzar la calidad Educativa. Los resultados de la muestra a encuestada fueron 752 padres de familia con un nivel de significación del 95 %, revelaron que el 34% de la población encuestada, afirmó, que ser maestro en México no significa prestigio, reconocimiento o estatus social, mientras que para un 10% lo desconoce.

Esto demuestra que la percepción social de la población mexicana sobre el concepto de maestro es lamentable, no se reconoce como una autoridad de respeto. Para el caso de Nayarit, y derivado de la situación financiera por la que atraviesa la educación superior en México, y que se ha desatado una férrea guerra vía redes sociales en contra del profesorado, tratando de culpar a este sector de la situación financiera por la que atraviesa la educación en México y concretamente en Nayarit.

A partir del déficit financiero manifestado desde el año 2014 a la actualidad, la percepción de la sociedad nayarita (vías medios de comunicación) coincide, con lo señalado por Rodríguez (2014) debido a la existencia de personal universitario que no realiza su trabajo en tiempo y forma sino que se encuentran en calidad de “aviadores”, es decir, está la presunción de que personas que están adscritas a la universidad han venido cobrando sin devengar su salario, además de percibir el cobro de dobles plazas que tienen algunos docentes y hasta administrativos.

Si bien es cierto de la existencia de tal situación, esta es una pequeña parte del problema fundamental de la UAN, el cual consiste en un rezago financiero de tipo estructural, de apoyo económico a la educación superior por parte de los niveles de gobierno, por ello se plantea la necesidad de continuar con la férrea búsqueda y gestión de; mayor presupuesto federal, estatal y generación de ingresos propios, además de una buena administración para atender los aspectos de política y gobernabilidad, de atención al modelo educativo-académico y la administración financiera y transparencia y rendición de cuentas, apegadas a la disciplina financiera.

Para resarcir el reconocimiento social del profesorado ante la sociedad, deben mostrar las bondades de las actividades académicas que desarrolla, entre las cuales destaca; atender en el aula y a veces fuera de ella a hijos de las familias nayaritas, elaborar y desarrollar junto con estudiantes proyectos que tienen impacto social y sus resultados son presentados en congresos internacionales, nacionales y regionales y que a su vez son publicados en revistas de prestigio tanto nacional como internacional, que ponen en alto no solo a la Universidad sino a la construcción de ciudadanía a través de la educación que imparte en la UAN.

6.4 Reconocimiento universitario

Por otra parte el reconocimiento del docente ante la comunidad universitaria, ha sido mediante el acceso a las transferencias monetarias condicionadas, que de acuerdo con el gobierno de la república mexicana y de conformidad a su Plan Nacional de Desarrollo, los objetivos que persigue en materia de educación y sustentabilidad, ha puesto en marcha políticas públicas que se han venido traduciendo en programas de apoyo en diferentes dimensiones; Programas de Mejoramiento al Profesorado, Estímulos al Desempeño Docente, Apoyo a la investigación, acceso al Sistema Nacional de Investigación (SNI), para el caso que nos ocupa que es la educación en la Universidad Autónoma de Nayarit, y atendiendo lo expresado en el PND se ha dado a la tarea de expedir convocatorias para que se fortalezcan los trabajos que realizan los académicos a fin de reflexionar y lograr plantear la problemática que trava el desarrollo del país.

Dicho lo anterior, Sarmiento (2013) considera que la educación no es una condición suficiente para el desarrollo de un país, pero sí necesaria.

En este sentido, la universidad Autónoma de Nayarit, ha canalizado estas convocatorias y las ha promovido al interior de la Universidad, para que los docentes quienes estén en condiciones participar y los que no se les apoye para que lo hagan, y analicen la situación problemática del Estado, región, País y del mundo, con el propósito de elaborar planteamientos claros y propuestas concretas de solución a los problemas estructurales que traban el desarrollo sustentable de la localidad y del país, y a su vez para que se doten de recursos y fortalezcan los programas de estudio y se vincule con el entorno social y ambiental, para llevar a cabo los trabajos académicos.

Así mismo, han faltado mecanismos dinamizadores para potenciar el apoyo al docente con mayores estándares de calidad, esto puede llevarse a la práctica, diseñando una política educativa que sea el eje potenciador de la educación, para que logre impactar en la sociedad.

7. La Triada docencia-investigación-familia (vinculación)

La OCDE (2002:162) propone la necesidad de crear programas de educación en valores a partir del vínculo familia-escuela, ello derivado de los resultados de PISA del año 2000 al señalar que esta relación, indica el éxito académico que podría estar relacionado con sinergias positivas entre el hogar y la escuela y que la comunicación entre padres e hijos puede ser de beneficio para los jóvenes en términos educativos.

Fragoso (2009) menciona que un objetivo clave para la educación de los jóvenes hijos y para el éxito de las políticas públicas podría consistir la estrategia en el trabajo con los padres, especialmente con aquellos cuyos logros educativos sean más limitados, con el fin de facilitar su interacción con los hijos y las escuelas a las que asisten de manera que mejore el aprendizaje de los jóvenes.

En este sentido la actividad de la docencia, investigación y vinculación social, comúnmente se percibe como tres actividades separadas y desvinculadas entre sí. En los programas de formación o actualización docente, los profesores se forman normalmente en una profundización de la asignatura que imparten o en la adquisición de algunas de las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la misma, pero muy raras veces se incluye en estos programas la formación de los docentes en la investigación en general y en forma más precisa, en la investigación de su propia práctica, además de la aplicación de su práctica en un contexto social que abone a la solución de los problemas de su entorno, además de incluir en la actividad educativa, informarles a las familias sobre los avances de sus hijos para que apoyen a fortalecer la educación que reciben.

Agradecimientos

Sirva el trabajo realizado, para agradecer a la Universidad Autónoma de Nayarit, por la atinada iniciativa de promover jornadas de seminarios con reflexión crítica propositiva, a través de la Unidad de Desarrollo Institucional y la Dirección de Desarrollo al Profesorado esta última a cargo del Dr. Felipe Hernández Guerrero, por conducir de manera excelente el Seminario de “Políticas Públicas y Autonomía Universitaria”, además de compartir conocimiento profundo sobre la problemática de la educación superior mundial, Nacional y Local, de igual manera a los maestros docentes que estuvieron presentes por colaborar sus reflexiones de la práctica pedagógica y disciplinar que desarrollan en cada una de las Áreas del Conocimiento de la Universidad.

Conclusiones y recomendaciones

Es de destacar que la carencia una política de formación docente integral, en la Universidad Autónoma de Nayarit, que delinee las acciones de interés entre los distintos actores políticos, anteponiendo los objetivos institucionales y federales además de considerar el contexto socioeconómico en la que se desarrolla la educación y afecta a la calidad de la misma.

Por lo complejo e importante que resulta el tema educativo, las distintas autoridades de los diferentes ámbitos de gobierno, realicen gestiones presupuestarias para alcanzar mayor certeza laboral para los trabajadores universitarios y motivarlos a continuar preparándose mayormente para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje utilizando las nuevas metodologías pedagógicas, apoyadas en las tecnologías de la información y comunicación desde una perspectiva hermenéutica.

Además de lo anterior se le suma el problema de cobertura con calidad, objetivo prioritario, debido a la gran demanda de jóvenes que son excluidos y son mercados para atender la cobertura desde la iniciativa privada, y quienes carecen de esta posibilidad quedan al amparo de actividades delincuenciales así como agrandar el ejército de reserva industrial o definitivamente quedar en el concepto de “Ninis”. Por lo que es necesario continuar con el proyecto educativo de calidad en la universidad Autónoma de Nayarit.

Por lo que se plantean algunas líneas generales de política educativa para la formación docente, que genere la inquietud, socializarla, y discutirla en la comunidad universitaria, así como el involucramiento de la sociedad, para con ello lograr una legitimación y perfeccionamiento de las mismas y avanzar a mayores estándares de cobertura, calidad y equidad educativa, puesto que estarán basadas en las necesidades del entorno, local regional e internacional.

Recomendaciones

Se propone una política educativa dirigida a fortalecer indicadores de formación docente de la universidad, por cuestiones de tiempo y espacio solo será indicativa, dejando pendiente desarrollar los objetivos, estrategias para cada uno de ellos y las acciones y actividades que habrán de abonar a los indicadores de calidad para la formación docente.

La Motivación del docente, no solo emocional, que también es muy importante para la estabilidad y desarrollar mejor las actividades académicas, sino en la cuestión económica que le repercute directamente a la estabilidad de su familia como lo es el salario:

1. Respeto irrestricto de los acuerdos establecidos por los grupos de poder sobre los derechos contractuales, como la homologación salarial del docente conforme a la media nacional de las universidades del país.
2. Realización de eventos institucionales al exterior de la universidad para dar a conocer la labor de los docentes y mantenga un estatus ante la sociedad, familias, gobiernos,
3. La administración central debe encargarse a la Dirección del Profesorado la divulgación masiva de los eventos y así como de los reportes de los mismos que ha realizado los docentes, para que tengan el reconocimiento por un lado universitario y por el otro las autoridades para el apoyo económico se haga efectivo como lo señala el Contrato Colectivo Vigente

Capacitación pedagógica, en varias dimensiones:

1. Certificación pedagógica del docente que la otorga el CONOCER, para ello requiere contar con cursos que le permitan acceder al programa de certificación.
2. Planeación didáctica mediante el uso de las TIC, de todas las unidades de aprendizaje que imparte desde la perspectiva de las competencias.
3. Aprendizaje de idiomas (inglés, chino y lengua nativa),
4. Investigación de alto impacto, que permita elevar los indicadores de calidad de la institución y que abone al desarrollo profesional e individual del docente a partir de acceder a las transferencias monetarias condicionadas como al PRODEP y SIN.
5. Trabajo colegiado que permita reflexionar sobre el desarrollo de la práctica docente e intercambio de experiencias pedagógicas.

Referencias

Alarcón, A. (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de indias periodo 1994 – 2014. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.

Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T. (1989), “Notas para un modelo de docencia”. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bedoya, J.I. (1987). *Epistemología y Pedagogía: Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: Eco Ediciones

Cabezas, Salmon Mayelín (2015). El proceso de formación del maestro primario en Cuba: experiencias y nuevas perspectivas. *Revista Odiseo*, Num.22 año 12 julio 2104 a junio 2015. Universidad Pedagógica “Frank País García”, Santiago de Cuba. Rescatado el día 20 de enero de 2018 en internet: <http://odiseo.com.mx/articulos/proceso-formacion-del-maestro-primario-en-cuba-experiencias-nuevas-perspectivas>

Cáceres, M. y otros (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios..., *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653. Rescatado el día 9 de abril de 2018 en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/475Caceres.pdf>

Country Meter (2018). Población de México. Recatada el día 23 de abril Tomada de <http://countrymeters.info/es/Mexico>

Country Meter (2018). Población del Mundo. Recatada el día 23 de abril Tomada de <http://countrymeters.info/es/Mexico>

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. España: Paidós

De la Torre, M. (Sin año). "Educación Superior en el siglo XX". Diccionario de Historia de la Educación en México. Proyecto CONACyT. En: <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indic>

De Lellan, C. (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente s; en eminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación en Lima, Perú, septiembre de 1999). Rescatado el día 28 de abril 2018 en: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

Desimone, Laura (2009), "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 3, pp. 181-199.

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Rescatdo el día 27 de abril de 2018 en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Fragoso Fernández, Esther, Canales Rodríguez, Emma Leticia, Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. Educere [en línea] 2009, 13 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 29 de abril de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571021>> ISSN 1316-4910

Gil, M. (2013). La Reforma Educativa" comentarios de Manuel Gil Antón en Video Publicado el 10 sep. 2013 por el Colegio de México, A. C. rescatado el día 19 de abril de 2018 en: <https://www.youtube.com/watch?v=jH6lzKYGgNY>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). What's worth fightin for out there?. New York: Teachers College Press, Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teacher Federation.

Imbernón, F. (2007) La formación permanente del profesorado. Barcelona: Graó

Kincheloe, J. (2008). Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 1 (1) (Spring 2008). Rescatod el día 19 de abril de 2019 en: <http://freire.education.mcgill.ca/ojs/public/journals/Galleys/IJCP011.pdf>

Lago, D.; Gamboa, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). Colombia.

Liston, D. P. Y Zeichner, K., Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid. Morata. 1993.

Mendoza, J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador, UNAM/Grupo editorial Porrúa, México

Milgram, S. (1974). Obedience to Authority: An experimentalview. Nueva York: Harper and Row

Montes, A., Gambia, A. y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155.

Múnera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. . *Saber, Ciencia y Libertas*, 9(1). Colombia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior. Francia: Ed. OCDE

Pearson Foundation (2012). Strong perfomers and successful reformers in education. Retrieved October 25, 2012 from <http://www.pearsonfoundation.org/oced/downloads/transcript-finland.pdf>

Pérez Gómez, A. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398- 429.

- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2013). México con Educación en Calidad. Recuperado el 20 de abril de 2013 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/20
- Reicher, S. y Haslam, S. (2006). Rethinking the psychology of tyranny: The BBC prison study. *British Journal of Social Psychology*, 45, 1-40. <http://dx.doi.org/10.1348/014466605X48998>
- Reicher, S., Haslam, S. y Smith, J. (2012). Working towards the experimenter: reconceptualizing obedience within the Milgram paradigm as identification-based followership. *Perspectives on Psychology Science*, 7, 315-324. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691612448482>
- Rodríguez, C. A. (2014). El Reconocimiento Social del Maestro en México: ¿Un obstáculo para alcanzar la Calidad Educativa? Congreso de investigación de las ciencias y sustentabilidad, Memorias en CDROM con ISSN 2169-6152 Vol. 2, 2014. Rescatado el día 29 de abril de 2018 en https://www.academia.edu/7435852/El_Reconocimiento_Social_del_Maestro_en_M%C3%A9xico_Un_obst%C3%A1culo_para_alcanzar_la_Calidad_Educativa
- Sáenz-López, P. (2017). La motivación del docente es más importante que la del alumno.
- La rábida (huelva). Rescatado el día 29 de abril de 2017 en: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>
- Secretaría de Educación Pública (2016). www.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública (2001) Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. SEP, capítulo 6, México.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2003), "Informe Nacional sobre la Educación Superior en México" (disponible en http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)
- UNESCO. (2015). Agenda Mundial de la educación 2030. Rescatado el día 8 de abril de 2018 en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción: Paris UNESCO. Rescatado el día 9 de abril de 2018 e: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Autónoma de Nayarit (2006-2016). Compendio Estadístico 2006-2016 Unidad de Desarrollo Institucional.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2006-2016). Ley Orgánica de la UAN, art. 4, 5 y 6
- Universidad Autónoma de Nayarit (2013). Tercer informe de labores del Rector Juan López Salazar. Unidad de Desarrollo institucional. www.uan.edu.mx
- Universidad Autónoma de Nayarit (2016). Sexto informe de labores del Rector Juan López Salazar. Unidad de Desarrollo institucional. www.uan.edu.mx
- Varela, G. & y Valenti, G. (1998). La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. En La Calidad en la educación Superior en México. Una comparación internacional. México: Miguel Ángel Porrúa.

El trabajo colegiado como propuesta para mejorar la calidad de la práctica docente

The collegiate work as a proposal to improve the quality of teaching practice

SALAZAR-CELEDÓN, Judith

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Judith, Salazar-Celedón* / **ORC ID:** 0000-0002-9411-2921

Resumen

El presente tiene por objetivo describir las implicaciones que tiene el trabajar colegiadamente en las figuras denominadas: academias. Las academias son cuerpos colegiados de docentes que comparten una misma línea de trabajo, que mediante la reflexión, análisis e interacción plantean acciones en pro de los procesos educativos. Robustelli citado por Rodríguez (2015:13), indica que trabajar en forma colegiada "es reunir a todos los actores de una institución que están directamente relacionados con la enseñanza de los alumnos, con la finalidad de generar espacios de reflexión sobre la propia práctica para desarrollar nuevas ideas, propuestas, resolver problemas y básicamente enriquecer el trabajo de cada uno de los participantes del equipo colegiado". Es decir, el trabajar colegiadamente permite formar redes de trabajo que garantizan que todos los miembros de la academia vayan en la misma dirección, y por tanto, ayuda a que no se dupliquen actividades., así como resulta aumentar la eficiencia y eficacia en el manejo del plan de trabajo, se reduce el trabajo, existe certidumbre de lo que se está haciendo por parte de los demás docentes, perfeccionamiento continuo en los procesos educativos y formativos, conocimiento de lo que acontece en el contexto institucional. Sin embargo, Antúnez citado por Rodríguez (ibidem:32) menciona las siguientes desventajas del trabajo colegiado: " Aislamiento (celularismo, insularidad o balcanización docente), las estructuras rígidas que dictan lo que se tiene que hacer, la estructura formal, bien determinada y formalizada no garantiza la colaboración; los docentes le dan más importancia a su función que a otras situaciones, los horarios escolares, por lo general, impiden los encuentros, docentes con conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo, la forma de proceder del directivo, la situación de inmunidad o impunidad que percibe el docente y por último, la magnitud del centro escolar facilitara o dificultara el trabajo colegiado." El presente retoma las desventajas antes mencionadas y hace algunas propuestas que pueden funcionar para mejorar el trabajo colegiado. En la primera parte del artículo se define ¿Qué es ser docente?, se retoman planteamientos interesantes sobre el papel que ha desempeñado el docente a lo largo del tiempo, su evolución y perspectiva. Asimismo, se hace una reflexión sobre el trabajo que desempeña el docente universitario y todas las funciones que desempeña. La segunda parte, plantea el fundamento de las academias, retomando los referentes que plantea la Universidad Autónoma de Nayarit para el funcionamiento de las mismas. Se recupera el concepto, funciones y procesos que tienen que realizar para tener y conservar su carácter de legal en la institución. En el siguiente apartado se establecen las implicaciones que tiene el trabajar colegiadamente, de manera general se plantean las ventajas y las áreas de oportunidad que tiene el trabajar en academias. Asimismo, se plantean una serie de interrogantes que pretender concientizar a todos los actores vinculados en el proceso formativo, con respecto a la importancia de trabajar colegiadamente. Y por último, se plantea una cuarta parte en la que hacen algunas propuestas para incorporar en el trabajo de academias. Si bien, existen otras posibilidades, desde nuestra experiencia consideramos que estas pueden enriquecer el trabajo colaborativo.

Trabajo colegiado, Socialización y trabajo colaborativo

Abstract

The purpose of the present is to describe the implications of working collectively in the denominated figures: academies. The academies are collegiate bodies of teachers who share the same line of work, which through reflection, analysis and interaction propose actions in favor of educational processes. Robustelli cited by Rodríguez (2015: 13), indicates that working in a collegiate way "is to bring together all the actors of an institution that are directly related to the teaching of the students, with the purpose of generating spaces for reflection on their own practice for develop new ideas, proposals, solve problems and basically enrich the work of each of the participants of the collegiate team. " That is, working collectively allows networking to ensure that all members of the academy go in the same direction, and therefore helps to avoid duplication of activities, as well as increasing efficiency and effectiveness in the management of the work plan, work is reduced, there is certainty of what is being done by other teachers, continuous improvement in educational and training processes, knowledge of what happens in the institutional context. However, Antúnez cited by Rodríguez (ibidem: 32) mentions the following disadvantages of collegial work: "Isolation (cellularism, insularity or balkanization of teachers), rigid structures that dictate what has to be done, the formal structure, well determined and formalized does not guarantee collaboration, teachers give more importance to their role than other situations, school schedules, usually prevent meetings, teachers with passive behavior or hindering teamwork, the way to proceed of the manager.

The situation of immunity or impunity that the teacher perceives and finally, the magnitude of the school center will facilitate or hinder collegiate work. " The present takes up the aforementioned disadvantages and makes some proposals that may work to improve collegiate work. In the first part of the article, what is being a teacher is defined? Interesting approaches are taken on the role that teachers have played over time, their evolution and perspective. Likewise, a reflection is made on the work carried out by the university professor and all the functions he performs. The second part, raises the foundation of the academies, retaking the references raised by the Autonomous University of Nayarit for the operation of them. It recovers the concept, functions and processes that have to be done to have and preserve its legal status in the institution. The following section establishes the implications of working collectively, in general, the advantages and areas of opportunity that working in academies has. Likewise, a series of questions are raised that aim to raise awareness among all the actors involved in the training process, with respect to the importance of working collectively. And finally, a fourth part is proposed in which they make some proposals to incorporate into the work of academies. Although, there are other possibilities, from our experience we consider that these can enrich the collaborative work.

Collegiate work, Socialization and collaborative work

El trabajo colegiado como propuesta para mejorar la calidad de la práctica docente

¿Qué es ser docente?

Zabalza citando a Ridruejo (2012:11)

“Tenemos por maestro a quien ha remediado nuestra ignorancia con su saber, quien ha formado nuestro gusto o despertado nuestro juicio, a quien nos ha introducido en nuestra propia vida intelectual, a quien, en suma, debemos todo, parte o algo de nuestra formación y de nuestra información; a quien ha sido mayor a nosotros y ha hecho de su superioridad, ejemplaridad; a alguien de quien nos hemos nutrido y sin cuyo alimento u operación no seríamos quien somos. Alguien, en fin, cuya obra somos en alguna medida”.

La imagen del docente a lo largo del tiempo se ha ido modificando, la identidad y vocación hacia esta noble profesión ha transformado; así como lo menciona Esteve, citado por Tenti (2010:20), estamos respondiendo constantemente a una "revolución educativa".

De esta manera, el papel que juega el docente en los procesos educativos también se han transformando; así pues, 20 años atrás el docente era respetado por todos, tenía reconocimiento social y una autoridad indiscutible, era predominante su vocación, se caracterizaba por el sacrificio, ejemplaridad, entrega desinteresada a pesar de que sus sueldos siempre han sido bajos; en cambio hoy, la profesión del docente se ha convertido en un servicio público gravoso, susceptible de sospecha, sujeto a constantes evaluaciones que demuestren su productividad, encuentra múltiples condicionamientos para realizar su labor, recibe diversas invitaciones para abandonar sus funciones, está enfocado a la obtención de puntos que le permiten acceder a becas o estímulos que vienen a remediar su salario, etc. Es decir, ha respondido a un contexto más preocupado por el cumplimiento de indicadores que presuponen un estándar de calidad para la institución, que en su habilitación como docente y en la atención de los procesos educativos y formativos.

Lamentablemente, muchas de estas acciones tienen que ver con las políticas públicas, ya que ellas llevan al docente a responder indicadores y criterios que le determinan un "status" social y académico.

De acuerdo con Rizvi (2013) "las políticas se diseñen para dirigir acciones y conductas, y guiar instituciones y profesionales hacia una determinada dirección". En este sentido, las políticas educativas deberían estar orientadas a que los estudiantes logren egresar con las competencias necesarias no sólo para la inserción al mercado laboral, sino lograr las competencias que le permitan solucionar los problemas que se le presenten día con día. Sin embargo, pareciera que vivimos en una política enfocada en cumplir indicadores o en la "meritocracia".

El maestro ya no se involucra en las actividades académicas por el gusto de hacerlo o de seguir aprendiendo, busca actividades que le "den puntos"; el trabajo en las academias para desgracia de muchos no "da muchos puntos" para los estímulos que se brindan institucionalmente, por tanto, no es una actividad prioritaria.

Asimismo, pareciera que otra de las funciones de las políticas es saturar al docente de actividades y tareas que no le permiten trascender en lo que realiza. Entre las múltiples obligaciones que tiene el docente es responder a los siguientes puntos: al currículo (a veces inconscientemente), modelo educativo, académico y curricular, a las políticas públicas y educativas, al sistema, administración, evaluación, a las múltiples reformas, a las exigencias de la sociedad, y entonces cabe preguntarse, ¿A qué hora responde a sus necesidades profesionales y personales?.

Tünnerman y Souza (2003) "llaman la revolución copernicana en los procesos de enseñanza–aprendizaje, en la que se crean nuevas formas de conocer, de producir y de difundir conocimiento. Esto implica un cambio en el rol del docente, que debe orientar a los estudiantes a aprender a aprender y a hacerlo a través de distintos tipos de experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, ligadas al ámbito laboral, en una época caracterizada por la abundancia de información que además se transforma a más velocidad que en décadas anteriores".

La principal interrogante es ¿Qué necesita hacer el docente para orientar el aprendizaje de los estudiantes bajo esta nueva perspectiva?. El profesor pasará de ser un agente ocupado en exponer contenidos, a ser protagonista, un agente que participará y orientará de manera más activa el aprendizaje de sus estudiantes, más allá del aula en la modalidad presencial.

Este cambio provocará que el profesor adquiera un rol de guía que analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles.

Planeará, ejecutará y evaluará adecuadamente experiencias sistemáticas de aprendizaje, más ligadas al mundo laboral; La docencia dejará de limitarse a proporcionar información e instrucciones aisladas y poco significativas para que los estudiantes aprendan; su principal función será la de guía que ofrezca organizada y pertinentemente rutas formativas de aprendizaje a sus estudiantes para que su aprendizaje implique un proceso formativo integral y de tal calidad, que pueda ser comparable, compatible y competitivo con cualquier otra institución de educación superior. Es decir, la dinámica del ser docente ha cambiado, ya no es necesario la transmisión de contenidos; sino va implícita la idea de revolucionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es ahí donde la interacción con nuestros pares académicos se vuelve interesante; el permitir que el otro me comunique su forma de acceder al conocimiento, el cómo interactúa con los estudiantes, las estrategias que le funcionan y cuándo es el momento de aplicarlas; las formas de evaluar el aprendizaje y el proceso en general. Esto da sustento a la importancia del trabajo colegiado.

El fundamento de las academias

La Universidad Autónoma de Nayarit es una institución creada según el portal de internet de la misma, en el año de 1969, es de carácter público y brinda servicios destinados a los niveles media superior y superior.

El año 2003, da un paso crucial en los procesos académico-administrativos; tras brindar un modelo académico napoleónico, basado en una modalidad curricular totalmente rígida, da un salto a la conformación de las áreas de conocimiento, las cuales se establecen desde el Documento Rector (2003:7). En el mismo documento, plantea lo siguiente: "El Nivel Medio Superior determinará el papel que jugará en la nueva estructura, así como su lugar dentro de este esquema, considerando una organización basada en Academias" (idem)

Por otra parte, el documento Guía Institucional de trabajo para las Academia del Nivel profesional Asociado y Licenciatura (s/f: 2) plantea que en el trabajo docente, se visualizan las tareas sustantivas de la universidad, siendo estas: la docencia, investigación y la extensión. Todas permeadas por el trabajo colegiado.

"La academia es un cuerpo colegiado de miembros del personal académico dedicado al análisis y discusión para el diseño, desarrollo, actualización y evaluación de una o varias unidades de aprendizaje cuyas competencias profesionales y contenidos programáticos guarden relación ente sí. Estos cuerpos colegiados se integran de manera organizada y participativa por los docentes universitarios, como espacios de análisis y evaluación de su práctica docente, para coadyuvar al mejoramiento de la calidad académica de la Universidad en todas las áreas del conocimiento". (Guía Institucional de trabajo para las Academia del Nivel profesional Asociado y Licenciatura:s/f:3).

Desde esta perspectiva, el trabajo colegido implica la interacción de todos los miembros que integran una academia, y por tanto, estos tienen la responsabilidad de velar por el buen funcionamiento de los espacios curriculares que les corresponden atender.

La Secretaría de Educación Pública (SEP:1998) define al trabajo colegiado como "el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común".

El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas. Es deseable que esta modalidad de trabajo se convierta en una práctica cotidiana de las instituciones, además de que es importante que se generalice para la toma de decisiones en otros ámbitos de la vida institucional (SEP, 2003, p. 11).

Czarny (2003) afirma que el trabajo colegiado "se está constituyendo en un espacio para la discusión académica y la actualización de los profesores".

A esto, se le llama academias. Espinosa citado por Romero (2006:61) plantea que estos espacios no sólo fungieron como espacios de capacitación, sino también como sitios actualizadores de los docentes.

En la misma guía que se cita con anterioridad plantea que "las academias impulsan la comunicación y vinculación al interior de la propia academia y entre las demás existentes el espacio universitario, así mismo consolida el trabajo interdisciplinario a través de la práctica docente, la investigación para la docencia, la vinculación con el entorno y la difusión de sus resultados". (idem)

Es decir, el trabajo colaborativo entre los pares académicos tendría que propiciar la interacción, el análisis, reflexión, discusión, argumentación, enriquecimiento de los procesos formativos, construcción de criterios e indicadores que permitan el avance de estos procesos, así como el consenso de los criterios para calificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, y por tanto, permitiría una retroalimentación colegiada de los procesos educativos.

Pero, si todo suena tan bien y maravilloso, es importante hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué pasa con los docentes que les impide hacer trabajo colegiado? ¿Cómo se está entendiendo el trabajo colegiado?, ¿Cómo lograr conciencia en los docentes sobre la importancia del trabajo colegiado?, estas y otras preguntas son determinantes en este trabajo.

Toda vez que en los referentes normativos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), plantea que las academias están integradas por un coordinador, secretario y los miembros que participen en ella. Sin embargo, para tener el carácter de miembro, deberá impartir por lo menos una unidad de aprendizaje de dicha academia y por tanto "todo miembro del personal académico en la UAN tiene obligación de participar en la academia o academias correspondientes a la unidad o unidades de aprendizaje que imparta" (idem) Es decir, todos los docentes por el hecho de tener en la carga horaria funciones de docencia, da la obligación de participar por lo menos en una academia, y por lo tanto, asistir a las convocatorias que el coordinador de la academia determina.

El trabajo de academia representa uno de los espacios en donde los docentes tienen la oportunidad de socializar los procesos institucionales. Requiere de condiciones institucionales y de la disposición de los docentes, además de visualizar el trabajo cotidiano desde la óptica de la colaboración.

Desafortunadamente, hemos entrado a la dinámica de los puntos. ¿Qué hacer para que los docentes se concienticen de la importancia que tiene hacer trabajo colegiado, más allá de los puntos? Es aquí donde pudiera residir la problemática principal de ver la actividad del trabajo colegiado, sólo como un indicador más que puede dar "puntos" para la obtención de algún estímulo.

De acuerdo al Reglamento del personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit (2013:3) en su artículo 3° establece las funciones generales que deberá desarrollar el personal académico universitario, los cuales se mencionan a continuación:

1. Impartir la educación superior y la media superior en la Universidad con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad.
2. Participar en la organización, realización y dirección de investigaciones sobre temas y problemas de interés nacional, regional y estatal, aportando como resultado de ellos las posibles soluciones.
3. Desarrollar las actividades conducentes al enaltecimiento y difusión de la cultura.

Es decir, dentro de las funciones que tiene el docente es garantizar que egresen profesionistas capaces de solucionar las problemáticas y/o necesidades que tiene la sociedad; esto es, que los egresados sean útiles a la misma. Es aquí, donde entra una de las tareas de los docentes, y es mediante el trabajo colegiado. Para garantizar que los planes y programas de estudios respondan a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales es necesario la comunicación e interacción entre los profesores para determinar la pertinencia y vigencia de estos, a través de la revisión, actualización de los programas de estudios, la detección de perfiles que ya no responden al contexto, conductas en los grupos, ó así como lo plantea la Secretaría de Docencia de la Universidad, mediante el documento Guía Institucional de trabajo para las academias de Nivel profesional Asociado y Licenciatura (s/f:5) en donde menciona las funciones que tiene la figura de academia:

- Establecer un plan de trabajo anual (enero-diciembre), inherente a las actividades de la Academia.
- Participar en los comités de evaluación de los aprendizajes, en los términos que establecen los artículos 46, 47 y 48 del Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Considerar en el programa de trabajo las necesidades académicas planteadas por las coordinaciones de programa, las coordinaciones de área o las direcciones de Unidad Académica según sea caso.
- Participar en el análisis y discusión para el desarrollo, actualización y propuesta de modificación ante el comité curricular, de las unidades de aprendizaje que forman parte del plan de estudios, conforme a las normas de operación para la creación, actualización y modificación de planes de estudio de Profesional Asociado y Licenciatura.
- Identificar las necesidades de apoyo didáctico para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje y formular las propuestas que se consideren necesarias ante la coordinación de programa, la coordinación de área o la dirección de Unidad Académica, según sea el caso.
- Proponer ante el subcomité editorial del área académica que corresponda la difusión de productos derivados del trabajo en academias.
- Proponer a la coordinación de programa, la coordinación de área o la dirección de Unidad Académica, según sea el caso, las acciones para mejorar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal de los estudiantes, así como las trayectorias académicas en general;
- Promover la participación de sus integrantes en eventos académicos relacionados con el desarrollo de las unidades de aprendizaje correspondientes.
- Identificar las necesidades de actualización y capacitación de los miembros del personal académico y proponer ante la coordinación de programa, la coordinación de área o la dirección de Unidad Académica, según sea el caso, las acciones que ayuden a atender dichas necesidades.
- Participar en el proceso de evaluación convocado por la secretaria de docencia, como un medio para fortalecer su trabajo colegiado y mejorar sus actividades y productos.
- Proponer ante los comités curriculares respectivos un representante de la academia para participar en los procesos de creación, actualización y modificación curricular, de acuerdo a las Normas de Operación de los comités curriculares.
- Brindar asesoría académica a los estudiantes y otras actividades que contribuyan al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es decir, el trabajo en academias trae implícita una serie de actividades extras a las asignadas a la carga horaria de los docentes. Esto significa que además de las actividades de docencia, tutorías, investigación, dirección de tesis, proyectos de investigación, asesoría, gestión (contempladas en la carga horaria) y las no contempladas, habilitación docente, horas de planeación, trabajo de campo, instrumentación del programa, capacitación y actualización, la familia; debe atender a las funciones que vienen inherentes al trabajo colegiado.

Implicaciones del trabajo colegiado

Por medio del trabajo colegiado se pueden transitar de una cultura individualista a una colaborativa. En donde, se socializan de manera colectiva los procesos que se llevan a cabo.

Dentro de las bondades que se pueden encontrar son:

- Mejorar la práctica docente
- Mejorar los procesos de gestión escolar e institucional.
- Mejora de la calidad de la educación
- Asegura la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre la comunidad académica de los planteles.
- impulsa entre sus miembros la capacidad de compartir conocimientos, experiencias y problemas relacionados con metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia.
- Son importantes para mejorar la calidad de la formación de los estudiantes
- Contribuyen a la constitución de una visión compartida
- Posibilitan la realización de evaluaciones de los procesos institucionales
- Representa un apoyo para las tareas individuales
- Propicia espacios de discusión, de evaluación y en general de mejora en cuanto a la formación de los estudiantes y la actualización docente.

El trabajo colegiado es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes y directivos, en la búsqueda de la mejora institucional (Fierro Evans: 1998).

Los maestros nos hemos enfrentado a una infinidad de situaciones que nos impiden desarrollar trabajo colegiado, algunos de estos son:

- Los maestros de contrato no se les contabiliza las hrs de trabajo colegiado
- Maestros saturados de actividades
- Maestros con cargos administrativos que les impiden asistir a las reuniones
- Apatía en la participación
- Poca asistencia
- Saturación de actividades
- Evaluación de la academia discrecional
- No hay retroalimentación de la evaluación
- Docentes que participan en más de una academia

Barraza citando a Mollinedo (s/f:10) "El escenario ideal para el trabajo colegiado sería concebirlo como una necesidad y como un derecho de todos los maestros, un espacio de indagación, de investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y la construcción de una visión compartida".

Por lo tanto, los docentes deben asumir una participación comprometida, que se realice en un ambiente de respeto, de cordialidad, de compromiso con y para los estudiantes, de responsabilidad y convicción por el trabajo en equipo.

El trabajo colegiado implica el compromiso de socializar la experiencia de cada uno de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto el compromiso de acudir a cada una de las sesiones programadas, pero, ¿qué sucede cuando el docente tiene que dar respuesta a todas las actividades programadas en su carga horaria?

Conforme a la experiencia hemos constatado que el docente da prioridad a otros asuntos por sobre el trabajo colegiado. ENTONCES...

¿En qué momento se puede realizar el trabajo colegiado, cuando tienes que realizar todas las actividades antes mencionadas?

Propuestas hacia el trabajo colegiado

Con base en los lineamientos vigentes de la UAN, toda academia que quiera tener el carácter legal de su trabajo debe seguir dos procesos: registro y evaluación. (Guía Institucional de trabajo para las academias de nivel profesional asociado y licenciatura:s/f:6)

El primero, consiste en registrarse ante la Secretaría de Docencia al inicio de cada ciclo escolar y presentar los siguientes documentos:

1. Acta de constitución de la academia (ver formato DDPa_01)
2. Solicitud y Ficha de registro (ver formato DDPa_02)
3. Plan de trabajo del ciclo escolar (ver formato DDPa_03)

Es decir, los requisitos anteriores son los elementos que se deben presentar para poder acreditar la validez institucional de la academia. Como se puede observar son requisitos muy básicos, lo que se propone. Para la elaboración del plan de trabajo es necesario iniciar con un diagnóstico claro sobre las necesidades y fortalezas de los docentes, detectando perfiles, cursos trabajados, intereses, así como las necesidades de actualización de las unidades de aprendizaje y de los estudiantes, con el fin de trazar una ruta metodológica que permita tener el o los posibles escenarios y ante todo, acompañar a los docentes de nuevo ingreso, compartir la experiencias exitosas y las dificultades que se tuvieron.

Es necesario que el plan de trabajo se realice sí cada periodo, pero que este sea susceptible a modificaciones; ya que conforme se avanza en el periodo surgen nuevas necesidades que a veces no se consideran en el plan de trabajo inicial. Hacer un plan de acción o de trabajo que pueda ser modificado las veces que los miembros lo consideren pertinente a fin de atender las necesidades que vayan surgiendo.

El segundo, consiste en la evaluación de la academia, ésta será realizada una vez en el año por vigencia. La academia puede ser acreditada si reúne los requisitos en cuanto: integración, organización, funcionamiento y resultados. (ibidem:7)

Es aquí donde posiblemente pierde el sentido del trabajo colegiado; La evaluación está teniendo un sentido de control y de *checklist* de los elementos que la guía plantea como indicadores para la evaluación.

El trabajo colegiado no puede estar sujeto a indicadores generalizados, ya que la vida académica de cada academia es distinta, las necesidades que se detectan en los procesos educativos son diferentes a otras áreas de conocimiento, por lo tanto, la academia debe evaluarse de acuerdo a su plan de trabajo, valorando que actividades se lograron, cuáles no y que se tiene que hacer para lograrlas. Asimismo, plantear un plan de seguimiento, y de logros que le permitan a la academia realizar realmente una evaluación cualitativa que permita retroalimentar los procesos, más que una evaluación cuantitativa enfocada a demostrar indicadores.

Con lo anterior, se puede lograr la integración de todos los miembros de la academia, y no dejar la responsabilidad a los coordinadores y secretarios. Es decir, el trabajo colegiado se vuelve un proceso de colaboración de todos los procesos, ya que hace participe a los integrantes en todo momento. Se rompe con el individualismo. Reaves (1997:27) aborda el individualismo indicando que "el aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes [...] el aislamiento y el individualismo tiene muchas causas, entre ellas, la defensa a ultranza contra las críticas y en la tendencia a acaparar recursos"

Ante la falta de asistencia, de permanencia en las reuniones colegiadas, el docente entra en un hábito de trabajar individualmente, convirtiéndose en una actividad enraizada.

"El individualismo está profundamente enraizado; con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda. El horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica" (Lopez:2007:8)

Se trata de romper con estos esquemas que no permiten avanzar en el trabajo colaborativo, y con ello, se pierden las discusiones y las reflexiones que pueden emerger. Se trata pues, de vincular la práctica docente, la investigación y la academia. Llevar a estos espacios lo que como docentes estamos experimentando en el proceso formativo de los estudiantes.

Una de las problemáticas que ha sido recurrente es la ausencia de los docentes a las reuniones de academia, el ausentismo por diversas causas que no permiten avanzar en los trabajos programados en el plan de trabajo; si bien, la interacción y el contacto es imprescindible en el trabajo colaborativo otra de las acciones que se pueden implementar es el uso de la tecnología mediante foros, chat, etc que permitan atender lo inmediato. Otra de las propuestas es la elaboración de secuencias didácticas que brinden un panorama de cada espacio curricular y, por lo tanto, se convierten en una guía que facilitará los trabajos posteriores de esa unidad de aprendizaje.

Sin duda alguna pueden existir miles de propuestas, pero como menciona Czarny citado por Romero "si no existen las condiciones institucionales que permitan el intercambio, la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos" (Romero:2006:61) es imposible encaminar las actividades a un trabajo colaborativo y de redes de trabajo.

Agradecimiento

Agradezco a la Unidad de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, por la invitación a cursar el seminario de Políticas públicas y Autonomía Universitaria que forma parte de la convocatoria del Programa Institucional de Seminarios Universitarios (ProISU), actividad que se realizó con fondos extraordinarios SEP.

Asimismo, agradezco al facilitador del seminario el Dr. Felipe Hernández Guerrero Director de Desarrollo del Profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit, por su compromiso y entrega al mismo.

A los integrantes del seminario, porque además de escuchar nuestras problemáticas, reflexionamos y enriquecimos cada uno de nuestros trabajos. Así como, demostramos que el trabajo colegiado es una estrategia que permite enriquecer los procesos educativos que benefician a todos los involucrados en estos.

Conclusiones

El trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida de los que integran la academia, deben participar con gusto y de manera voluntaria con la firme convicción que el trabajo que se realice coadyuva en todos los procesos institucionales y educativos.

Tomando como base lo anterior, las reuniones deben girar en un ambiente de respeto, tolerancia, compromiso, en busca de generar propuestas que permitan el desarrollo del plan de trabajo y la solución de problemáticas detectadas por lo docentes al momento de instrumentar sus programas de estudio, todo con la firme convicción que los más beneficiados son los estudiantes y los docentes.

Al trabajar colaborativamente, los docentes toman conciencia de las necesidades por atenderse, los aspectos comunes entre grupos, fortalezas y áreas de oportunidad en los procesos educativos. Es necesario que todos los docentes actuemos con responsabilidad, compromiso y entusiasmo para lograr las metas propuestas. Asimismo, se convierte en un espacio de actualización y capacitación docente que coadyuva a la especialización de los maestros en áreas comunes al colectivo.

En conclusión, el trabajo colegiado debe ser un espacio en donde el docente se sienta libre para expresar lo que acontece en su práctica docente, y que sus ideas sean tomadas en cuenta para el fortalecimiento de la práctica misma.

Es importante, que cambie el sentido de la evaluación del trabajo colegiado, nos es posible que la misma se determine en el cumplimiento de indicadores meramente cuantitativos; es necesario, procesos que permitan la retroalimentación colectiva y sin simulaciones, que los miembros de la academia evalúe su actuar en la misma. Esta es la fórmula para que los docentes sean conscientes de lo que implica trabajar colaborativamente.

“La tarea del maestro es mucho más que una profesión, es una vocación que te implica como persona” (Zabalza:2012:7)

Referencias

Barraza Barraza, L & Guzmán Arredondo A. (s/f). El trabajo colegiado en las Instituciones formadoras de docentes en Durango. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf>

Celman, S. et.al (1999). Prácticas docentes y transformación curricular.: una investigación evaluativa. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=alkWcZRexxIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Czarny, G (2003) Las escuelas normales frente al cambio Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0CjJgj-cds16.pdf>

Guía Institucional de trabajo para las Academias de Nivel profesional asociado y Licenciatura

López Chino, A. (2007). Colegiamiento académico institucional. Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa. Recuperado de: www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/692/920

Reglamento del personal académico de la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/reglamento-personal-academico.pdf>

Rizvi, F & Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=zp5yAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Rodríguez Carrillo, F. (2015). El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza. Recuperado de: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/trabajocolegiado.pdf>

Romero Corella, S & Ramírez Montoya M. (2006). Trabajo colegiado en una escuela normal Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re_39.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y análisis). Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/MGIEN.pdf>

Tenti Fanfani. E. (2010). El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=zlGZAwwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Zabalza Beraza, M. & Zavalza Cerdeiriña, M. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el <<ser>> y el <<estar>>. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=EdHIWw0W3P4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Políticas públicas de alimentación y nutrición en el contexto de la autonomía universitaria

Public Policies of Food and Nutrition in the Context of University Autonomy

IBARRA-SANCHEZ, Lidia Susana

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Lidia Susana, Ibarra-Sanchez* / **ORC ID:** 0000-0002-5474-4676

Resumen

Las políticas alimentarias cobraron especial interés, a raíz de la crisis alimentaria mundial, y en el caso particular de México dichas dificultades y problemas de alimentación suscitados durante las dos últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, donde la seguridad alimentaria estuvo afectada, sobretodo en poblaciones rurales vulnerables. Se hizo una revisión bibliográfica exhaustiva sobre políticas públicas en alimentación, seguridad alimentaria, soberanía alimentaria y problemática del hambre en México, así como políticas de universidades saludables en varios países, para definir acciones que deben emprenderse dentro de las Instituciones de educación superior. De tal manera que si una universidad asume el desafío de ser promotora de la salud, debe entonces conocer, comprender, apoyar y fortalecer los estilos de vida saludables para cada uno de los grupos de esa comunidad. Sin embargo, la modificación de conductas y actitudes que generen una cultura saludable no depende únicamente de las personas, sino también de la estructura, políticas y decisiones estratégicas que se adopten desde los cargos directivos de las universidades. Esta situación enfatiza la importancia de potenciar los centros educativos como escenarios y contextos saludables, dado que se constituyen en un sistema intermedio que vincula el sistema familiar, el académico y el grupo de pares y amigos. Este documento pretende dar a conocer un análisis reflexivo en torno a la asociación que debe existir entre el ámbito universitario y la promoción de la salud, con el fin de motivar y proporcionar líneas de acción dentro de las instituciones de educación superior.

Políticas públicas, Nutrición, Seguridad alimentaria, México, Universidades

Abstract

Food policies have received special interest, as a result of the world food crisis, and in the particular case of Mexico, these difficulties and feeding problems during the last two decades of the 20th century and the beginning of the 21st century, where food security was affected, especially in vulnerable rural populations. An exhaustive bibliographic review was made on public policies on food, food security, food sovereignty and hunger problems in Mexico, as well as policies of healthy universities in several countries, to define actions that should be undertaken within higher education institutions. In such a way that if a university assumes the challenge of being a promoter of health, it must have known, understood, supported and strengthen healthy lifestyles for each of the groups in university community. However, the modification of behaviors and attitudes that generate a healthy culture does not only depend on the people, but also on the structure, policies and strategic decisions that are adopted from the directive positions of the universities. This situation emphasizes the importance of promoting educational centers as healthy scenarios and contexts, given that they constitute an intermediate system that links the family system, the academic system and the group of peers and friends. This document aims to provide a reflective analysis of the association that should exist between the university sphere and health promotion, in order to motivate and provide lines of action within higher education institutions.

Public politics, Nutrition, Food security, Mexico, Universities

Introducción

Como primer paso antes de definir políticas públicas en alguna Institución de Educación Superior, como es el caso de una Universidad Pública, la Universidad Autónoma de Nayarit, es necesario definir conceptos básicos de la alimentación y nutrición en poblaciones, así como resaltar los diversos Programas Nacionales en México avocados a reducir el hambre y la desnutrición de su población en las últimas décadas, para poder contextualizar las políticas públicas que se han desarrollado en nuestro país. A la vez también se hizo un análisis del estado de Alimentación y Nutrición en Universidades Públicas de México.

Sin embargo, el análisis de la revisión bibliográfica reveló que existe una clara indefinición normativa de las políticas alimentarias de México, debido a que no existen herramientas para asegurar que todos los mexicanos puedan acceder a una alimentación mínima.

Aunado a ello, en la parte de la distribución de competencias, el Gobierno Federal ha monopolizado las acciones relacionadas con la producción de alimentos, mediante lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo, aunque sin una implementación efectiva, por lo que es recomendable la elaboración de un plan nacional orientado a potenciar la producción y distribución de alimentos en México, que establezca de manera clara las directrices entre los tres órdenes de gobierno.

De este modo, el documento se estructura en cuatro apartados además de esta introducción: como marco conceptual, en el primer apartado, se aborda la seguridad alimentaria; enseguida el hambre y la desnutrición como ejes para analizar la problemática que se busca atender mediante datos actualizados sobre las condiciones presentes; luego se muestran algunas buenas prácticas internacionales y finalmente, en el último apartado, se desarrolla el análisis sobre la pertinencia de los programas de alimentación en educación superior, en torno a las políticas públicas de alimentación y nutrición en el contexto de la autonomía universitaria.

Metodología

Para la estrategia de búsqueda y la organización de la información, en español e inglés, se utilizaron algunos descriptores: seguridad alimentaria (food security) AND política (policy), soberanía alimentaria (food sovereignty) AND política (policy) y política alimentaria (food policy). And (México) and (Universities). Se seleccionaron publicaciones con los descriptores en el título y en el resumen, en diversas bases de datos como: EBSCO, PubMed, SciELO y Science Direct. La búsqueda se realizó para trabajos publicados en el período 1990-2017.

Este periodo de tiempo en las publicaciones incluyó la década de los 90's y principios del 2000 debido a que fue en esta época los periodos de crisis alimentaria en México vinculadas a crisis financieras en las que ocurrieron devaluaciones en la moneda, y que el poder adquisitivo en México disminuyó de manera considerable, entre ellos el poder adquisitivo de los alimentos. Se analizaron los documentos que versaban sobre estas temáticas de políticas públicas y seguridad alimentaria tanto en México como en otros países, con el fin de comparar como se han desarrollado estas políticas en los países desarrollados, asimismo se analizaron las políticas públicas que desarrollan las universidades saludables.

Seguridad Alimentaria

La problemática del hambre y la desnutrición puede analizarse en el marco de la seguridad alimentaria desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). El concepto de seguridad alimentaria surge a mediados de la década de los setenta, derivado de la crisis mundial generada por el alza de los precios de los alimentos a nivel internacional, que ocasionó problemas de disponibilidad, principalmente de trigo y maíz. Incluso después de que se habían estabilizado los precios y la oferta, principalmente de cereales, fue evidente que la disponibilidad suficiente de alimentos no garantizaría la ingesta nutricional adecuada.

En la Cumbre Mundial de la Alimentación de 1996 se llevó a cabo una revisión al concepto de seguridad alimentaria y se acordó la siguiente definición: “existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana” (FAO, 1996: 4). Así, se incorporó el acceso a los alimentos además de la disponibilidad de los mismos. Adicionalmente, el concepto incluyó la necesidad de una dieta sana, considerando los macronutrientes y los micronutrientes necesarios, y no sólo las calorías suficientes.

El concepto de seguridad alimentaria consta de cuatro dimensiones. En primer lugar, se encuentra la disponibilidad física de los alimentos, la cual se refiere a una oferta suficiente y es una función de la producción y del comercio neto de los alimentos. En el segundo puesto está el acceso económico y físico a los alimentos que se refiere a la capacidad económica de los hogares para adquirir los alimentos y a la posibilidad de obtener alimentos nutritivos cerca del hogar. La utilización de los alimentos es la manera en la que el cuerpo aprovecha los diferentes nutrientes, para lo cual se requiere estar libre de enfermedades y tener acceso a servicios de salud. Esta dimensión incluye una preparación adecuada e higiénica de los alimentos, una ingesta de energía y nutrientes suficientes, diversidad en la dieta y buena distribución de los alimentos entre los miembros de la familia.

Finalmente, la cuarta dimensión es la estabilidad en el tiempo de las tres dimensiones anteriores, es decir, la disponibilidad, el acceso y la utilización correcta de los alimentos debe ser constante. La dimensión de estabilidad está relacionada con la vulnerabilidad y con el concepto de inseguridad alimentaria que se puede definir como “la probabilidad de una disminución drástica del acceso a los alimentos o de los niveles de consumo, debido a riesgos ambientales o sociales, o a una reducida capacidad de respuesta” (FAO-PESA). La FAO a través de Hunger Portal, define inseguridad alimentaria como carencia de acceso seguro a una cantidad suficiente de alimentos inocuos y nutritivos para su normal crecimiento y desarrollo y para llevar a cabo una vida activa y sana. Si alguna de las dimensiones anteriores presenta alguna falla, por ejemplo, debido a situaciones climáticas o inestabilidad económica, se considera que existe riesgo de inseguridad alimentaria.

Un concepto estrechamente relacionado con los anteriores es el de malnutrición, que se refiere al estado patológico, debido a la deficiencia, el exceso o la mala asimilación de los alimentos. Técnicamente, el prefijo “mal” se refiere a sub y sobre alimentación aunque se ha puesto más atención al primer caso, esto es, a la subalimentación y desnutrición (The National Academies Press, 2006). Sin embargo, la malnutrición incluye también los problemas de sobrepeso y obesidad. Así, la malnutrición puede surgir por varias causas, entre las que se encuentra el hambre, pero también la ingesta de alimentos con bajo contenido nutricional y alto contenido calórico. La Cruzada, al menos en la definición de sus objetivos, se centra en la subalimentación y no en el fenómeno más amplio de la malnutrición.

Las dimensiones de la seguridad alimentaria tienen una alta interrelación entre sí para poder abordar el problema en toda su complejidad y atacar las diferentes causas y no sólo sus manifestaciones. El enfoque de seguridad alimentaria servirá como eje para el análisis de la problemática de alimentación, así como también está relacionado a la pobreza y a la falta de empleo bien remunerado que genere suficientes ingresos para adquirirlos. Así también, habitar en comunidades marginadas que puede limitar el acceso físico, debido a que los alimentos no están disponibles porque los mercados no funcionan adecuadamente y las vías de acceso son limitadas. Sin embargo, el hambre también podría deberse a una insuficiente disponibilidad de alimentos en el país. Para garantizar una oferta suficiente, es necesario promover la producción de alimentos (agrícolas, ganaderos, pesqueros) mediante políticas de apoyo a estos sectores y una adecuada inversión.

Por último, existen diversas circunstancias que ponen en riesgo el acceso y la disponibilidad de alimentos. La inestabilidad de los mercados puede ser resultado de choques internos o externos como, por ejemplo, crisis económicas o el alza en los precios de los alimentos a nivel internacional. El cambio climático está desempeñando un papel importante dado que afecta la producción de alimentos y está asociado con la ocurrencia de un mayor número de fenómenos hidro-meteorológicos que pueden generar situaciones temporales de escasez de alimentos en ciertas localidades. Así también, las guerras y desplazamientos complican la producción, el abasto y el acceso a alimentos.

El hambre es una de las causas principales de la desnutrición, por lo cual los factores que la provocan son, a su vez, causas indirectas. No obstante, existen otros elementos causales. Por un lado, una mala absorción de nutrientes y, por otro lado, una incorrecta utilización de los alimentos debido a la falta de conocimiento sobre las condiciones adecuadas de preparación e higiene. En el caso de la desnutrición infantil, existe un círculo que, en muchos casos, inicia con la desnutrición materna.

Hambre y desnutrición

En el caso de la Cruzada, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a partir de la revisión de los diversos significados del concepto de “hambre” y con base principalmente en datos del CONEVAL sobre pobreza extrema y carencia alimentaria, elaboró el significado de hambre que adoptó para la Cruzada. Así, la SEDESOL define el hambre “como la situación que enfrenta una persona al encontrarse en pobreza extrema y con carencia alimentaria.

Esta definición de hambre considera tanto el ingreso por debajo de la línea de bienestar mínimo, que representa el costo de una canasta de alimentos mínimos necesarios para tener una nutrición adecuada, así como la carencia de acceso a la alimentación” (PNMSH, 2014:44).

Por su parte, la desnutrición se refiere al estado patológico resultante de una dieta deficiente en uno o varios nutrientes esenciales o de una mala asimilación de los alimentos, puede dividirse en aguda y crónica (FAO-PESA, s.f.). La desnutrición aguda es una enfermedad que afecta a niños menores de cinco años y es resultado de una alimentación inadecuada durante un periodo “corto”, ya sea por escasez de alimentos o por carecer de conocimientos respecto a lo que constituye una alimentación adecuada. Por su parte, la desnutrición crónica se relaciona con el déficit de nutrientes durante una etapa prolongada que puede comprometer funciones vitales. Se presenta en cualquier etapa del ciclo vital, en especial en niños y lactantes

Tanto el hambre como la desnutrición son problemas complejos que pueden derivar en consecuencias negativas como enfermedades y bajo rendimiento escolar. De forma directa, el hambre puede deberse a un limitado acceso económico a los alimentos lo cual, en muchos casos, está asociado a condiciones

Situación del hambre en México

En el caso de México, se han logrado avances, sin embargo, el país aún enfrenta problemas alimentarios. De acuerdo con las estimaciones del CONEVAL, en 2012 una cuarta parte (23.3 por ciento) de la población tenía carencia por acceso a la alimentación.

El Coneval (2012) señala que el acceso a la alimentación ha mostrado un comportamiento variable en el periodo observado entre 2008 y 2010 y hubo un incremento en consonancia con la crisis financiera que asoló al país en esos años. De 2010 a 2012 se experimentó una ligera mejoría, pero aún se enfrenta la volatilidad de los precios de los alimentos que inició en 2007. El país requiere continuar los esfuerzos para reducir el hambre y la desnutrición, fenómenos que se acentúan en los hogares en condiciones de pobreza, pero que no se restringen exclusivamente a estos.

Programas alimentarios y políticas asistenciales para la seguridad alimentaria en México a partir de la década de los ochenta

Al inicio de la década de los ochenta, el Estado mexicano inició diversas medidas orientadas a la disminución drástica de su papel en la economía que impulsaron la desgravación de tarifas arancelarias para la apertura del mercado interno; la privatización de la mayoría de las empresas públicas; la liberalización de los flujos de inversión, tanto de inversión extranjera directa como de cartera o especulativa, y la liberalización del sistema financiero y su reprivatización.

No obstante, los resultados indican que en poco más de tres décadas de cambios y reformas estructurales el crecimiento de la economía ha resultado ser insuficiente, inestable y excluyente. El crecimiento económico promedio desde 1981 fue de apenas el 0,72 % (tabla 1), muy lejano del 7 % estimado para disminuir el desempleo, la pobreza, la informalidad y algunos otros rezagos sociales y económicos (Barquera et al, 2001).

En este escenario de cambios estructurales y relativa estabilidad macro- económica, los programas de asistencia social y las políticas alimentarias fueron poco favorecidos. La excepción la marca quizá el final del sexenio de José López Portillo (1976-1982), cuando se aprecia uno de los intentos más serios por garantizar una alimentación digna a la población mexicana.

Durante esa administración se instauró el Sistema Alimentario Mexicano (Sam) con el propósito de promover la autosuficiencia alimentaria, y con ello atacar los problemas del hambre, la pobreza, la salud y la desnutrición de los estratos marginados de la sociedad mexicana. Con este propósito se impulsaron dispositivos de asistencia técnica, financiamiento oportuno, capacitación y transferencia de tecnología, inversión en infraestructura hidráulica, de almacenamiento, procesamiento, empaque y transporte; así como la instrumentación de un sistema de distribución y abasto de alimentos. Se establecieron programas de apoyo a la agricultura de temporal, se impulsó la agroindustria campesina y se otorgaron subsidios generalizados y dirigidos para facilitar el acceso a la tierra, a la tecnología y a los insumos. Asimismo, se desarrollaron mecanismos de detección de zonas críticas con alta prevalencia de desnutrición, y se establecieron programas de orientación alimentaria a la población (Sam, 1980).

Parte de su relativo éxito radica quizás en haber incorporado una visión particular del problema alimentario, muy diferente a las concepciones todavía prevalecientes en la década de los setenta, que atribuían a los factores técnicos, climáticos y de recursos naturales las causas principales del origen de este. Con el Sam se generó la convicción de que la producción y transformación de bienes agrícolas de origen animal y vegetal, así como la industria de bienes de capital e intermedios y la distribución de alimentos, ya no podía ser abordada por separado. Estos sectores empezaron a ser considerados parte de una unidad estructural amplia en la cual los conceptos de cadena y sistema alimentario se constituyeron en una nueva forma de abordar el problema de la alimentación y en una condición para alcanzar la autosuficiencia alimentaria.

Para algunos analistas (Meseguer, 1998), el Sam representó el único intento de planeación estratégica más o menos exitoso en materia de política social alimentaria concebido en las últimas décadas, ya que logró asegurar una articulación favorable entre la producción, acopio, transformación, abasto y consumo de alimentos mediante una coordinación eficaz de los programas de política social y económica. Por desgracia, la abrupta caída de los precios internacionales del petróleo en 1982 redujo el ingreso de divisas en perjuicio del presupuesto federal y ello ocasionó el retiro de recursos a dicho programa. Posteriormente, durante el gobierno de Miguel de la Madrid, las políticas alimentarias revistieron una naturaleza distinta. Se abandonó el enfoque de la autosuficiencia, y el abastecimiento de alimentos pasó a depender, en gran parte, del comercio internacional. El Programa Nacional de Alimentación, operado por la Comisión Nacional de Alimentación, fue el instrumento por medio del cual se dirigieron las nuevas acciones estratégicas de política económica y social. Los programas relacionados con producción, abasto, consumo, salud y nutrición quedaron a cargo de organismos que operaban sin la menor coordinación real, de tal manera que la política social solo era reconocible a través de la retórica del discurso del gobierno y por la operación de programas clientelares de reparto de alimentos (Meseguer, 1998). Fue el caso del Desarrollo Integral de la Familia, que operaba el Programa de Asistencia Social Alimentaria, supuestamente para apoyar a la población de escasos recursos económicos, en particular a aquellas familias con deficiencias alimentarias y nutricionales. El Plan Nacional de Desarrollo (pnd) de ese sexenio establecía, en materia de salud y nutrición, el impulso de la planta productiva de alimentos básicos, así como el apoyo y los subsidios para el abaratamiento de productos altos en proteínas. No obstante, estos últimos fueron objetados por funcionarios de gobierno, quienes veían en esa práctica un “ejercicio insano de populismo” que impedía la acción de la economía de libre mercado. La regulación de la demanda y la transferencia de ingresos —que hasta entonces había sido una característica de la intervención estatal— quedaron sujetas a los criterios de control presupuestario de la Secretaría de Hacienda. A partir de entonces, la política alimentaria nacional se enfocó en la compra de alimentos requeridos sin importar su origen, quién y cómo se produjeran, lo que significó cambiar el concepto de autosuficiencia alimentaria por el de soberanía alimentaria (Vázquez, Ortiz y Montes, 2005).

Durante el periodo de Salinas de Gortari propuso una estrategia de “seguridad alimentaria”, cuyo fin consistía en garantizar la disponibilidad de alimentos mediante su importación, sin reparar en su volumen. Para hacer operativa dicha estrategia se continuó con el Programa Nacional de Alimentación, pero ahora dividido en dos apartados: el Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y el Sistema Nacional de Vigilancia Alimentaria y Nutricional. Estos, junto con el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), constituyeron la clave de la política social de atención a los pobres, que incluía todas las acciones que las instituciones del Estado habían desarrollado décadas atrás, como el establecimiento de tiendas rurales, lecherías, despensas, subsidio a la tortilla y desayunos escolares.

Como parte de los lineamientos generales de estos programas, al final del sexenio operaban en el país 23 programas menores de asistencia alimentaria que ejercían en conjunto un presupuesto cercano a los 2000 millones de dólares. La atención que durante ese sexenio se le dio al problema alimentario se explica por la influencia que tuvieron en los años ochenta las recomendaciones de política económica del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, así como el concepto de seguridad alimentaria promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Ya desde 1983 se había planteado como finalidad estratégica de los diferentes gobiernos garantizar a toda la población el acceso material y económico a los alimentos básicos. Para ello se debían incorporar políticas económicas orientadas al desarrollo agrícola y rural, así como distintos mecanismos de estabilidad interna y macroeconómica, y una mayor participación en el comercio mundial, a fin de lograr la suficiencia, la estabilidad y la seguridad de los suministros alimentarios.

No obstante, al final del sexenio, bajo los lineamientos de dicha estrategia, la propuesta económica del gobierno redujo significativamente la capacidad de reproducción interna de la agricultura mexicana, sobre todo la auto-subsistencia de la economía campesina de las zonas marginadas, misma que se vio fuertemente afectada por el retiro generalizado de subsidios, la liberación del precio de los alimentos y la reducción de los apoyos a la canasta básica. Adicionalmente, el fracaso de los mecanismos de política social y la inoperancia de los sistemas de abasto de alimentos a las zonas marginadas se vio reflejado, entre otros aspectos, en una creciente concentración del ingreso.

Los saldos desfavorables del gobierno salinista no impidieron, sin embargo, continuar con la estrategia de seguridad alimentaria. En el sexenio de Ernesto Zedillo, esta se concretó, inicialmente, en el Programa de Alimentación y Nutrición Familiar, dado a conocer el 16 de febrero de 1995, a partir de tres ejes fundamentales: a) desayunos escolares, b) canasta básica alimentaria para las familias más pobres del medio rural y c) canasta y apoyos a familias de áreas urbanas marginadas. Con la idea de duplicar las metas cuantitativas del sexenio anterior, algunas de las acciones particulares del programa consistieron en repartir un millón de despensas familiares al mes y dos millones de desayunos escolares en las zonas de mayor marginación. Asimismo, se proponía combatir la desnutrición en las comunidades indígenas, rurales y zonas urbanas marginadas facilitando el acceso a una canasta básica alimentaria a partir de una erogación mayor de recursos en subsidios y programas de asistencia social.

A inicios de 1996, el Programa de Alimentación y Nutrición Familiar fue sustituido por el Programa de Alimentación Salud y Educación, que en esencia mantenía los mismos objetivos; pero reducía drásticamente las metas y el presupuesto destinado a los programas alimentarios. Los movimientos en el tipo de cambio y las presiones inflacionarias del mercado interno, luego de la crisis financiera de diciembre de 1994, justificaban, desde la perspectiva oficialista, la decisión de liberar precios y retirar los subsidios de los productos básicos, así como reducir el gasto público en materia de programas sociales.

En este escenario aparece, en agosto de 1997, el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá), como una variante adicional que sustituía al anterior y redirigía las metas y funcionamiento técnico en favor del combate a la pobreza extrema en las zonas rurales, así como el “fortalecimiento de la seguridad alimentaria” mediante el acceso a alimentos inocuos y de calidad nutricional a un mayor número de familias, solo que ahora bajo un esquema de subsidios directos. Algunas cifras indican que durante el bienio de 1998-1999 el Progresá gastó 3769,6 millones de pesos en ayuda alimentaria directa, es decir, el 31 % del total del presupuesto de este programa gubernamental (Scott, 1999).

De nueva cuenta, las recomendaciones de la Fao estipuladas en el informe sobre seguridad alimentaria de 1996 fueron importantes para el diseño de la política social del gobierno de Zedillo. No obstante, tuvieron escasa repercusión, por las debilidades de un modelo de política económica que veía en los subsidios indirectos un mecanismo de transferencia de ingreso que incidiría en la falta de incentivos a la producción, en el abasto y el encarecimiento de alimentos y, por lo tanto, generaría distorsiones en la economía de mercado, así como en el equilibrio fiscal (Meseguer, 1998). De acuerdo con ese razonamiento, siempre sería mejor otorgar directamente el subsidio en dinero a las familias pobres, antes que destinar subsidios generalizados a los productos, o dirigidos mediante programas de asistencia alimentaria, mismos que, según sus promotores, han probado ser ineficientes por sus costos operativos, su escasa coordinación técnica y la falta de acciones efectivas. El seguimiento del nuevo esquema de subsidios persistió en la siguiente administración del presidente Vicente Fox. Su política social adoptó al Progresá como su hijo predilecto, y a partir de marzo del 2002 lo rebautizó con el nombre de Oportunidades.

De acuerdo con el cuarto informe de gobierno 2004, el Programa Oportunidades se concibió como “uno de los principales instrumentos del Gobierno Federal para promover el desarrollo de las familias que viven en condiciones de pobreza de capacidades y para romper su transmisión intergeneracional, a través de acciones integrales y coordinadas en sus tres componentes: educación, salud y alimentación” (Poder Ejecutivo Federal de México, 2004, p. 32). Aparentemente, parte de sus propósitos centrales era respaldar el acceso efectivo a una alimentación adecuada y apoyar el gasto familiar de la población con los mayores índices de marginación, con énfasis en los grupos vulnerables.

De manera específica, las acciones contra la pobreza alimentaria se concretaron en la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria; Suplementos Alimenticios del Programa Oportunidades; Programa de Abasto Social de Leche; Programa de Abasto Rural, y Programa de Apoyo Alimentario. Al cobijo de estos programas, las acciones enfocadas en favorecer la seguridad alimentaria del país estuvieron igualmente concebidas en los términos sugeridos por el informe de la (Fao,1996). En este se insistía que la seguridad alimentaria solo sería posible cuando todas las personas tengan acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades y preferencias alimenticias, a fin de llevar una vida activa y sana. Así, la seguridad alimentaria se consigue cuando se garantiza la disponibilidad de alimentos, cuando el suministro es estable y cuando todas las personas los tienen a su alcance (Fao, 2006). Bajo estos lineamientos, la representación de México ante la Fao, junto con la Subsecretaría de Desarrollo Rural de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), impulsó el Programa Especial para la Seguridad Alimentaria. Este fue concebido como una herramienta de apoyo técnico al Gobierno Federal para desarrollar metodologías y procedimientos orientados a impulsar la producción agrícola, mejorar el acceso de la población a los alimentos y crear condiciones aptas para incentivar la inversión pública y privada en el sector agroalimentario.

Según la Sagarpa, su finalidad era la promoción de la productividad agro- pecuaria y el aumento de los ingresos de los pequeños productores del sector agropecuario para contribuir a mejorar la seguridad alimentaria a escala familiar y nacional, con atención especial a las poblaciones de más alta marginación del país, ubicadas en 250 microrregiones.⁵ Era evidente, sin embargo, que dicho programa pretendía reivindicar una política social de mayor alcance respecto a sus predecesores, y con ello obtener el reconocimiento de los organismos multinacionales de crédito y buscar consensos entre las fuerzas políticas del país de cara a las futuras elecciones. De hecho, a finales del sexenio del presidente Fox, la política social de gobierno, en especial el programa Oportunidades, fue calificado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional como la “prueba creíble” de cómo un programa de tal naturaleza podía asegurar la continuidad del cambio sexenal. El informe del Banco Mundial titulado *Development and the Next Generation 2007* atribuía el éxito del programa a la cantidad de recursos destinados al combate a la pobreza; pero, sobre todo, al impacto decisivo de los subsidios otorgados en dinero a las familias, así como a los “esfuerzos del Ejecutivo por romper el régimen burocrático” y dar seguridad de que los depósitos fueran entregados a la gente más necesitada. Incluso en el medio académico, algunas opiniones destacan la difusión y reconocimiento internacional que fueron adquiriendo los programas Oportunidades y Progresá, al grado de ser considerados un ejemplo de política social que debía ser imitada por otros países, particularmente los de América Latina. Su aceptabilidad se atribuye, entre otras razones, tanto a la colaboración y participación estrecha de académicos e investigadores en el diseño, instrumentación, seguimiento y evaluación como en la decisión política de funcionarios de llevar a la práctica políticas conjuntas con la sociedad civil (Cortés, Escobar y González, 2005).

El programa Oportunidades, sin embargo, como sus antecesores Progresá y Solidaridad, no ha resistido la crítica de una parte de la clase política mexicana, que los considera un instrumento del aparato de Estado y del partido en el poder para coaccionar el voto y la participación ciudadana durante los periodos electorales. De hecho, la campaña electoral del 2006 fue una de las más ríspidas en señalamientos a la Secretaría de Desarrollo Social y a la Presidencia de la República por utilizar y dirigir los recursos de dicho programa con fines partidistas. Distintos analistas políticos (Cervantes, 2006; Delgado, 2006) señalaron la incorporación de miles de familias al programa Oportunidades en los últimos meses de gobierno del presidente Fox para favorecer al candidato del Partido Acción Nacional. Asimismo, señalaban el uso del padrón de afiliados de dicho programa para conseguir apoyos que requerían municipios y localidades urbanas y rurales, además de elaborar discursos de campaña con base en las necesidades de cada grupo demográfico.

Incluso evaluaciones oficiales recientes, como la efectuada por la Auditoría Superior de la Federación al Programa de Apoyo Alimentario de Diconsa, incluido en el programa Oportunidades dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social, encontró que este atendió apenas a un 18 % de las comunidades de alta marginación en el país. Incorporó a familias que no necesitaban el apoyo y entregó recursos a hogares que no contaban con los requisitos de elegibilidad dispuestos en las reglas de operación del programa, lo que dejó fuera al 17 % de los beneficiarios objetivo, además de que concentró los recursos en solo cuatro estados de la república: Veracruz, Chiapas, Oaxaca y Guerrero.

Al finalizar el sexenio de Fox, y con ello, la continuación del partido de la alternancia en el poder encabezado por Felipe Calderón, se prosiguió con estrategias similares para el combate a la pobreza. Así, se potenció de nueva cuenta el programa Oportunidades, que incrementó su cobertura en cerca de seis millones quinientas mil familias. Además, se creó de emergencia el PAL, el cual tuvo una cobertura de 700.000 familias. No obstante, en esta administración, al igual que la de su predecesor, se enfrentó un escenario económico complejo caracterizado por la desaceleración económica estadounidense, que impactó de manera negativa la economía nacional, al grado de registrar un decrecimiento negativo del producto interno bruto del 6,5 % para el 2009. El manejo político del programa Oportunidades es, como se puede apreciar, solo otro ejemplo de la historia sexenal de nuestro país, que demuestra la fuerza que las instituciones del Estado y el Ejecutivo han venido ejerciendo en la organización, control y acceso de los recursos alimentarios y financieros destinados a la asistencia social. Detrás de ello están las relaciones de poder que en diversas coyunturas políticas han condicionado parte de la situación alimentaria de la sociedad mexicana y la han sometido a intereses económicos aparentemente distributivos, pero que en la práctica aparecen desligados de los propósitos de justicia social y soberanía alimentaria. En el sexenio actual del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), la apuesta para enfrentar la seguridad alimentaria inicia con objetivos aparentemente más ambiciosos. Esta se engloba en un proyecto de política social mucho más amplio llamado Cruzada Nacional contra el Hambre. En este se contempla:

[...erradicar el hambre a partir de una alimentación y nutrición adecuada de las personas en pobreza multidimensional extrema y carencia de acceso a la alimentación; eliminar la desnutrición infantil aguda y mejorar los indicadores de peso y talla de la niñez; aumentar la producción de alimentos y el ingreso de los campesinos y pequeños productores agrícolas; minimizar las pérdidas post-cosecha y de alimentos durante su almacenamiento, transporte, distribución y comercialización, y promover la participación comunitaria para la erradicación del hambre. (Cruzada Nacional contra el Hambre, 2013)

Durante sus dos primeros años de operación, el citado proyecto da continuidad al programa Oportunidades de las administraciones pasadas y en septiembre de 2014, se sustituye por uno nuevo conocido como Prospera. A diferencia de los programas anteriores, con este se pretende instrumentar, entre otros aspectos, un marco específico regulatorio de política social aparentemente mucho más efectivo enfocado en las comunidades pobres y en mayor situación de pobreza que estén en posibilidades de generar ingresos propios mediante la reactivación de sus pequeñas parcelas, huertos de traspatio y actividades comerciales en pequeña escala. Los resultados de este Programa están por revisarse en lo que resta del sexenio y poder comparar si fue más efectivo.

La perspectiva de la seguridad alimentaria en las políticas alimentarias

Según la FAO, “existe Seguridad Alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico, social y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana” (FAO, 1996) y (Holt-Giménez & Patel, 2010) plantean que la política pública internacional en materia de alimentación se ha estructurado mayoritariamente en la línea que privilegia el desarrollo del comercio internacional. Desde 1995, año en que se creó la Organización Mundial del Comercio (OMC), se agregó a su agenda la agricultura y los derechos de propiedad intelectual, cuyos efectos se interpretan desde posiciones contradictorias. Sus detractores señalan que tal injerencia destruye las pequeñas economías locales agrícolas, con consecuencias graves para la seguridad alimentaria: un sistema privatizado de la seguridad alimentaria internacional, institucionalizado en los protocolos de la OMC (McMichael P, 2009), mientras que los defensores de la seguridad alimentaria, basada en el libre comercio, plantean que debería ser posible conciliar el objetivo de la liberalización del comercio agrícola internacional con la aplicación de políticas eficaces de seguridad alimentaria en los países en desarrollo (Stevens et al, 2000).

Las críticas a los enfoques fundamentados en el libre comercio se centran en la amenaza que éste tiene para las pequeñas economías agrícolas locales de subsistencia, orientando su análisis a los denominados regímenes alimentarios (McMichael P. A, 2009) para explicar el rol estratégico de la agricultura y la alimentación en el desarrollo de la economía capitalista global. Por otro lado (Hansen-Kuhn, 2011) plantea que la política de seguridad alimentaria debería centrarse en la reconstrucción de los sistemas alimentarios locales en el Norte y el Sur.

Su interpretación sostiene que las inversiones para aumentar la producción de los pequeños agricultores locales en el Sur, será socavada por las importaciones de los productos estadounidenses. En una dirección opuesta, (Mahony, 2012) (p. 501), defendiendo la idea de adquisición de tierras por extranjeros en Australia, señala que “para hacer frente al reto de la Seguridad Alimentaria mundial se requiere que el sector emule el éxito de la industria manufacturera global dentro de una red de alianzas de la cadena de suministro global”.

No obstante, según (Fernández-Wulff, 2013) esta estrategia tiene poco que decir acerca de la pérdida de la biodiversidad a causa de los monocultivos, propios del sistema agroalimentario globalizado. Así, la conversión de tierras para la agro-exportación, incuban movimientos de soberanía alimentaria que expresan relaciones alternativas con la tierra, y la agricultura (McMichael, 2005). Como respuesta a las visiones sectorizadas, que enfatizan sólo en uno o varios sectores de la producción de alimentos, surgen enfoques de carácter integral que comienzan a cuestionar la eficacia de los enfoques tradicionales de políticas de seguridad alimentaria, aunque siguen bastante anclados en el asunto de la productividad. Así, el interés de contextualizar las problemáticas de la seguridad alimentaria, en el ámbito de las políticas globales, aparece con mayor fuerza en el último lustro. (Paveliuc-Olariu, 2013) enfatiza en la necesidad de desarrollar una política global para garantizar la seguridad alimentaria. Su enfoque integral plantea aumentar la competitividad de los países en desarrollo, creando un marco de políticas globales con base en las necesidades y las demandas de las partes interesadas. Su análisis recoge opiniones sobre la posibilidad de cambiar los instrumentos actuales de la política para lograr un intercambio coherente de información y buenas prácticas en todo el mundo; relacionando los riesgos ambientales con la vulnerabilidad de la salud humana. Esta perspectiva abre la puerta a enfoques de política más cercanos a la soberanía alimentaria. (Marsden, 2012), en contraste, parte de una crítica al paradigma alimentario dominante al que denomina “bio-económico”, para plantear una modernización ecológica “real” de la agricultura, a la que llama “eco-economía”. Su enfoque eco-económico tiene en cuenta los movimientos agro-alimentarios, utilizando los principios agroecológicos vinculados a la creación de conocimientos locales. En lo político, enfatiza la importancia de la participación y la autosuficiencia de las comunidades por medio de redes agroalimentarias que facilitan la gobernanza regional y el desarrollo de consorcios, enmarcados en el comercio justo. Puede verse, a pesar de la denominación, un giro hacia la soberanía alimentaria. Este enfoque, contrasta con el predominio de enfoques que privilegian el buen manejo de los recursos para disminuir la inseguridad alimentaria.

Por ejemplo, Cook, 2002 (p. 152), en el contexto estadounidense, sostiene que “los recursos para apoyar los programas dependen del flujo y el reflujo de los ciclos presupuestarios anuales de las políticas estatales y federales”. Si bien esto es cierto, se requiere tener en cuenta las fuerzas sociales, económicas y políticas que influyen en la problemática de la inseguridad alimentaria. Brooks & Matthews plantean el enfoque de gestión de riesgos desde las políticas comerciales, abogando por la apertura del comercio, acompañada con instrumentos políticos, como una oportunidad para los países en desarrollo de mejorar su seguridad alimentaria. Ello significa que los agricultores de los países pobres tienen más dificultades para gestionar el riesgo de los precios que sus contrapartes en los países desarrollados. Así, se ofrecen alternativas de protección al comercio como la Plataforma de Gestión de Riesgo Agrícola (PARM), impulsada por OM, como el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), la Comisión Europea, el Banco Mundial y la FAO, entre otros.

Por otro lado, (Flores et al, 2005) exploran la seguridad alimentaria en contextos de crisis prolongadas, proponiendo marcos de política más eficaces. Según su estudio, mientras las crisis prolongadas amenazan el acceso de las personas a alimentos suficientes, el compromiso internacional para reforzar la seguridad alimentaria en esos contextos se ha caracterizado por un fracaso de la formulación de políticas de respuesta, acorde con las cambiantes condiciones económicas, sociales y políticas. Sus reflexiones señalan la existencia de una brecha en la política de seguridad alimentaria y la falta de un acuerdo sobre los principios y los enfoques para llevarla a la práctica. Dado que las intervenciones adoptadas por los OM no han sido suficientes para mejorar la seguridad alimentaria, y que los ODM no se han cumplido en su totalidad.

(Hefny, 2012) cuestiona la eficacia de los enfoques tradicionales, defendiendo la participación y el cambio hacia un comportamiento cooperativo, planteando un enfoque de camino suave, para el acceso sostenible al agua y un cambio de conducta como instrumento de política. A la par se da la preocupación por desarrollar sistemas de producción de alimentos sostenibles.

Por ejemplo, Babu & Rhoe (2002) proponen un marco conceptual para identificar la forma cómo los sistemas agroforestales pueden contribuir a la seguridad nutricional. Adicionalmente, desarrollan un marco teórico para estudiar las interacciones de los sistemas agroforestales y la seguridad nutricional, identificando las implicaciones políticas y las necesidades de investigación. Este enfoque defiende los sistemas agroforestales, subrayando la necesidad de investigación en políticas para mejorar la eficiencia de los mercados de alimentos.

Los determinantes de los diversos enfoques van ampliándose a esferas que trascienden el acceso a los alimentos. Con una perspectiva dinámica, Kopainsky et al. (2012) desarrollan un marco socio-técnico de análisis de políticas públicas, que tiene por objeto mejorar la comprensión de la transformación de la agricultura de subsistencia y evaluar las políticas de apoyo a esta transformación. Usando un modelo de simulación adoptan determinantes y procesos descritos en la literatura, confirmados por análisis empíricos; cuyos determinantes más importantes son la utilidad local de semillas, la compatibilidad con las prácticas agrícolas de subsistencia y las habilidades para el cultivo, entre otros. Estos determinantes deben conectarse con la participación para aproximarnos a lo que podría ser un enfoque sistémico.

En Brasil, Rocha (2009) defiende las que califica de políticas gubernamentales audaces e innovadoras, respaldadas por nuevas formas de participación popular en la política social para la alimentación y la seguridad nutricional. Señala que la esencia de la estrategia Hambre Cero institucionaliza como la responsabilidad del Estado, bajo la comprensión de la seguridad alimentaria y la nutrición como un problema sistémico e integral debe ser abordada desde un enfoque multidimensional, con la participación de diversos sectores de la economía, la sociedad y el gobierno.

La importancia de la intersectorialidad en la interrelación con la política económica es señalada por Burlandy (2009) para analizar las estrategias institucionales del gobierno federal de Brasil en la promoción de la intersectorialidad en seguridad alimentaria y nutrición. Burlandy sostiene que la institucionalidad gubernamental no es suficiente para promover la intersectorialidad y que es importante la inducción de procesos. Propone la combinación de diferentes mecanismos institucionales para lograr la intersectorialidad: consejos integrados y presididos por sectores gubernamentales y la sociedad civil; apoyo político desde la presidencia, y la inclusión como una cuestión estratégica en el gobierno, entre otros. No obstante, tanto la participación como la intersectorialidad plantean interesantes desafíos para el estudio de políticas de seguridad alimentaria.

En Brasil, Paulillo & Almeida (2011) describen y comparan las características de las redes públicas de las políticas locales de seguridad alimentaria para identificar barreras institucionales y de organización. Su trabajo comparativo se apoya en la investigación participativa para evaluar los obstáculos y la eficacia de los programas en las redes locales; identificando factores estructurales influyentes como el grado de control central y el nivel de recursos. Las experiencias brasileñas que enfatizan la participación y la intersectorialidad revelan la complejidad de las políticas alimentarias, en lo referente a la necesaria confluencia de actores sociales y políticos, muchas veces con intereses diversos, en el desarrollo de estrategias de intervención.

En Canadá, los enfoques se centran en el problema de la inseguridad alimentaria. Según el Atlantic Health Promotion Research Centre (AHPRC), (2004), existen dos enfoques que intentan comprender dicho problema: el enfoque anti-pobreza y el enfoque de sistemas alimentarios sostenibles. El primero ve la pobreza como un problema prioritario subyacente; el segundo, centra su atención en la producción y la venta al menudeo como problemas del sistema alimentario. Según el AHPRC, a pesar de las diferencias entre estos enfoques parece existir consenso en la necesidad de rediseñar las estrategias para generar cambios fundamentales en la forma de entender la alimentación y las causas profundas de la inseguridad alimentaria, a su vez asociada con los determinantes de la salud. El AHPRC sugiere además que la investigación-acción participativa es una oportunidad de crear capacidades e inclusión social en el proceso de formulación de políticas.

En 2005 la FAO publica el libro Políticas de Seguridad Alimentaria en los Países de la Comunidad Andina (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2005) el cual se convierte en una directriz importante en la materia para las naciones de la región.

Luego, aparece la iniciativa de elaboración de un Marco Estratégico Mundial para la Seguridad Alimentaria y la Nutrición (GSF) por el Comité de Seguridad Alimentaria Mundial (CFS) (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2012^a) que se materializa en 2012 en un primer proyecto, como una herramienta para la formulación de políticas y la toma de decisiones en materia de seguridad alimentaria y nutrición (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2012b).

En la literatura proveniente de las ONG se ha desarrollado el concepto de soberanía alimentaria como una respuesta crítica al concepto de seguridad alimentaria. Dicho concepto se introdujo en el debate internacional por la ONG La Vía Campesina en 1996, durante la Cumbre Mundial sobre la Alimentación, como: el “derecho de cada nación para mantener y desarrollar su propia capacidad para producir los alimentos básicos de los pueblos, respetando la diversidad productiva y cultural” (La Vía Campesina, 1996). En 2000, el concepto se amplía al “derecho de los pueblos a definir su propia política agrícola y alimentaria sin dumping hacia otros países” (La Vía Campesina, 2000) La presión política de estas organizaciones de la sociedad civil ha hecho que los OM comiencen a reconocer el asunto de la soberanía alimentaria y, prueba de ello, es la aceptación de la FAO de incluirla en el debate político. Montagut & Dogliotti (2008) abordan la soberanía alimentaria, en relación con la defensa de los derechos de las comunidades campesinas e indígenas afectadas por la globalización económica. Centrada en el propósito de apoyar los mercados y la producción local, esta perspectiva se opone radicalmente tanto a la producción para la exportación de alimentos como a su importación, en consonancia con los enfoques centrados en los derechos humanos y el derecho a la alimentación. Según Windfuhr & Jonsén (2005) estos son instrumentos jurídicos de referencia que proporcionan estándares legales a las políticas, teniendo en cuenta que se requiere un marco para que los estados cumplan con sus obligaciones, en relación con dichos derechos, que irrumpen con mayor fuerza en épocas de crisis. Así, un debate central a la raíz de la crisis alimentaria, (Global Health Watch) ligada al régimen alimentario neoliberal (Cook, 2013) y agudizada en 2008, es sobre aumentar o no la producción de alimentos. Tomlinson, (2013) radicaliza la idea de duplicar la producción mundial para 2050, señalando que tal cuestión nunca se ha pensado como una meta normativa de la política. En el contexto de la crisis, también se critica la liberalización del comercio agrícola internacional, asociada a políticas neoliberales, (Holt-Giménez & Patel, 2010) al tiempo que se fortalecen los movimientos sociales que defienden la soberanía alimentaria y las deliberaciones que ven en ella un requerimiento fundamental de la seguridad alimentaria en el contexto de la globalización (Menezes, 2001).

Por otro lado Beuchelt & Virchow, (2012) al discutir sobre la idoneidad del concepto de soberanía alimentaria para ser utilizado por los hacedores de políticas públicas nacionales e internacionales, se decantan por la utilización de la noción del derecho humano a la alimentación adecuada como la más promisoría. Reconocen que, a pesar de que el concepto de soberanía alimentaria ha hecho camino tanto en los debates y las políticas de los OM, como en los de los gobiernos naciones, el enfoque jurídico del derecho a la alimentación resulta más apropiado para el desarrollo de políticas nacionales e internacionales encaminadas a reducción del hambre, dado que se aplica a todos los seres humanos, incluyendo a los pequeños productores de alimentos. Por su parte, quienes defienden la fuerza del concepto de la soberanía alimentaria en la elaboración de las políticas, la mantienen como la principal alternativa.

En Corea del Sur, Burmeister & Choi, (2012) examinan su alcance e inclusión en la agenda política agroalimentaria. Su análisis se centra en el espacio multinivel (transnacional y nacional) de las políticas, con relación a la abogacía que ejercen las organizaciones transnacionales de la sociedad civil, ante el régimen global del gobierno neoliberal de la OMC. Este interés por la relación entre lo transnacional y lo nacional en materia de soberanía alimentaria resulta fundamental para el diseño de políticas agroalimentarias.

Con el propósito de estudiar si las naciones de África Occidental pueden alcanzar la soberanía alimentaria a la par con sus compromisos comerciales y otras restricciones externas, Dupraz & Postolle, (2013) desarrollan un enfoque que combina un análisis económico histórico con un enfoque político de los compromisos de la soberanía alimentaria y el comercio, considerando objetivos y estrategias de políticas.

Andrée et al., (2011) al hablar de construir alianzas inusuales, en torno a la soberanía alimentaria en Canadá, defienden la idea de un enfoque “ascendente” para construir soberanía alimentaria en Canadá; haciendo mención al People’s Food Policy Project (PFPP), desde el cual desarrollan procesos de consulta y políticas con líderes del Food Secure Canada (FSC) en asociación con movimientos sociales. Este enfoque parte del interrogante por las posibilidades y los límites de una construcción contrahegemónica en torno a los principios de la soberanía alimentaria. Por ejemplo, se dice que el creciente poder de los consumidores podría hacer contrapeso al creciente poder de la industria. Sin embargo, dicho poder de los consumidores no prioriza los valores públicos, ni las necesidades de los más marginados.

Universidades y promoción de la salud

Las universidades desempeñan un papel protagónico en la sociedad donde están insertas. Están orientadas al liderazgo y al desarrollo del conocimiento, son escenario de formación técnica y profesional de los miembros de la comunidad y, a través de la educación, la investigación y la difusión del saber, orientan y apoyan los cambios en diversos espacios nacionales e internacionales. Toda universidad cumple su misión social al penetrar en la cultura en que está inmersa, mediante el avance constante del saber en los temas de mayor relevancia y necesidad para cada país. De esta forma, las instituciones de educación superior buscan comprender los fenómenos y aportar soluciones que enriquezcan y orienten el futuro nacional, regional y mundial. En otras palabras, la existencia misma de una universidad implica su participación en la cultura y en los procesos relevantes de la nación a la que pertenece. La misión social de las universidades se vincula estrechamente con su tarea formativa; de esta manera, tomando en cuenta el carácter nacional y de servicio señalado, y tal como lo destacara en el año 2000 el doctor Pedro Pablo Rosso, Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Rosso, 2000), las universidades deben aspirar al protagonismo en el cambio cultural mediante la educación de personas más cultas, abiertas, emprendedoras e íntegras, comprometidas con el desarrollo progresivo de la sociedad. Sin embargo, este cambio cultural exige desafíos enormes para las universidades, pues no sólo demanda una formación de excelencia en cada disciplina, sino que requiere el fortalecimiento de conductas y actitudes transversales que adoptará cada profesional, quien construirá y tomará decisiones al interior de la sociedad. Surge aquí una segunda condición para la existencia de una universidad, y que se refiere al desarrollo permanente de las capacidades de los miembros de la universidad.

El concepto de promoción de la salud ha quedado sólidamente implementado en diversos ámbitos nacionales, tales como las escuelas, las comunas, las municipalidades, los ministerios, etc., gracias a los lineamientos desarrollados tanto en América Latina como en el resto del mundo. Ejemplo de estos últimos son, en orden cronológico, se encuentran la Declaración de Alma Ata 1978 (Costa, 2004); la Carta de Ottawa 1986 (Ottawa Charter for Health Promotion. (1986) y (Sepúlveda, 2005); la Conferencia de Adelaida, Australia 1988 (Toledo, 2005); la Declaración de Promoción de Salud en América Latina 1992 (El Salvador. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2002); la Conferencia de Trinidad y Tobago 1993 (OPS-OMS, 2005); el Seminario Internacional de Francia 1994 (El Salvador. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2002); la Declaración de Yakarta 1997 (McElligott, 2005 y OMS, 1997); la Resolución de la Asamblea Mundial de la Salud 1998 (El Salvador. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2002); la Declaración de Medellín, Colombia, 1999; la Declaración Ministerial de México 2000 (Toledo, 2005); el Foro Nacional de El Salvador, (2002) ; la Resolución de Copán Ruinas, Honduras 2001 ; el Informe Final de Managua, Nicaragua 2001; el Foro de Chile 2002 (División de Promoción y Protección de la Salud, 2005); la Carta de Sundsvall 2004 (Toledo, 2005); la Conferencia de Bangkok 2005 y el Foro de Río de Janeiro 2006 (BIREME/OPS/OMS, 2006). Si bien las universidades no asumieron este desafío de manera inmediata, tanto la Organización Panamericana de la Salud (OPS) como la Organización Mundial de la Salud (OMS) (OPS, 2005) han reconocido su relevancia al señalar que estas instituciones promueven y apoyan la colaboración entre los sectores del gobierno, los sectores privado y público y los socios no gubernamentales de cada país, así como también en el plano internacional Una universidad promotora de la salud es aquella que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan, influyendo así en entornos laborales y sociales. De esta manera promueve conocimientos, habilidades y destrezas para el propio cuidado y para la implantación de estilos de vida saludables en la comunidad universitaria (Vio & Lange, 200

A partir de la década de los 80's toma auge a nivel mundial y regional la Promoción de la Salud impulsada por organismos como Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud. A mediados de los 90's en América Latina toman fuerza los proyectos de entornos saludables vinculados a diversos escenarios cotidianos (escuelas, comunidades, lugares de trabajo, entre otros). A nivel universitario en 1996 se formalizan redes académicas – profesionales que impulsan acciones en promoción de la salud y se dan los primeros pasos para formalizar el enfoque de Universidades Promotoras de la Salud.

Una Universidad Promotora de la Salud es una entidad de Educación Superior que ha desarrollado una cultura organizacional orientada por los valores y los principios asociados al movimiento global de la Promoción de la Salud con apoyo constatado a través de una política institucional propia para el fomento y la permanencia de las acciones de Promoción de la Salud.

Una propuesta de universidad saludable tiene como base un concepto de salud integral, el cual es producto de las relaciones armónicas internas y externas que cada persona logra mantener consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente (Machado, 2001). El fundamento para la implementación de una universidad saludable está incluido dentro de las políticas de salud pública de todo país, bajo el rubro de promoción de la salud. Este concepto implica desarrollar intervenciones que ayuden a las personas a poner en práctica conductas saludables y modificar conductas inadecuadas (Taylor, 2007). Según el Ministerio de Salud (MINSA, 2010), la promoción de la salud es “un proceso que busca desarrollar habilidades personales y generar mecanismos administrativos, organizativos y políticos que faciliten a las personas y grupos tener mayor control sobre su salud y mejorarlo” (p. 29). La promoción de la salud se lleva a cabo en muchos espacios diferentes y se parte de la base que “la salud es construida y vivida por las personas en su ambiente cotidiano, donde ellas trabajan, aprenden, juegan y aman” (Lange & Vio, 2006, p. 9).

Es por ello que las universidades tienen una fuerza potencial para influir positivamente en la vida y la salud de sus miembros. Son instituciones en donde las personas pasan una parte importante de sus vidas y pueden incidir en la formación de sus estilos de vida, llevándolos a ser personas autónomas, reflexivas, críticas, con responsabilidad frente a sí mismos y ante los demás; además los universitarios lideran innovaciones y tienen un rol modélico en la sociedad. Asimismo, las actividades principales de la universidad son la docencia y la investigación, lo que permite la incorporación del concepto de salud como una responsabilidad personal y social (Arroyo & Rice, 2009; Lange & Vio, 2006; Morello, 2010; Propuesta de Modelo Nacional de Universidad Saludable - PREVENIMSS, 2007). En forma más precisa, se puede definir a una universidad saludable o una universidad promotora de salud como aquella que incorpora la promoción de la salud a su proyecto educativo y laboral, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan y, a la vez, formarlos para que actúen como modelos o promotores de conductas saludables a nivel de sus familias, en sus futuros entornos laborales y en la sociedad en general (Granados, 2010b; Lange & Vio, 2006; Machado, 2001). Según Tsouros (1998) el concepto de una universidad promotora de salud significa mucho más que dirigir una educación en salud y una promoción de la salud para estudiantes y el equipo. Significa integrar la salud dentro de la cultura, procesos y políticas de la universidad. Significa comprender y lidiar con la salud de una forma diferente y desarrollar un marco de acción que combina factores como empoderamiento, diálogo, elección y participación con metas para la equidad, sostenibilidad y una vida que conduce a la salud, entornos de trabajo y aprendizaje. Bajo los programas de universidades saludables se pueden trabajar temas como alimentación y nutrición; salud sexual y reproductiva; promoción de la salud mental, buen trato, cultura de paz y habilidades para la vida; actividad física; seguridad vial y cultura de tránsito y, finalmente, la conservación del ambiente, ecoeficiencia y salud (Lange & Vio, 2006; MINSA, 2010).

Asimismo, también es importante trabajar con otras conductas relacionadas con la salud como los hábitos del sueño y el descanso, el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, las conductas de autocuidado y el manejo de la recreación y del tiempo libre (Arrivillaga, Salazar & Correa, 2003; Salazar, Varela, Lema, Tamayo & Duarte, 2010). Podemos proponer que, esencialmente, una universidad saludable es la que provee un ambiente saludable, favoreciendo el aprendizaje a través de sus áreas y edificaciones, zonas de recreación, bienestar universitario y medidas de seguridad. También sería la que incorpora ejes temáticos de promoción de la salud en las mallas curriculares de todas las carreras de pre-grado e impulsa cursos de post grado, diplomados y maestrías relacionados a promoción de la salud.

Asimismo, fomenta la actividad física: deportes, ciclismo, caminatas, etc., como parte de los programas curriculares y extra-curriculares de la institución y las prácticas saludables de alimentación y nutrición en un comedor universitario y los lugares de expendio de alimentos, incluyendo normas que rigen la naturaleza de la alimentación ofrecida dentro de sus instalaciones. Es importante recalcar que una universidad saludable también implica promover el cumplimiento de las políticas públicas como la ley 28705, Ley General para la Prevención y Control del Consumo del Tabaco: ambientes 100% libres de humo de tabaco (en el caso del Perú), realizando campañas de sensibilización sobre el tema e, inclusive, ofreciendo programas para dejar este hábito; además realiza actividades en las que no se consumen bebidas alcohólicas. Por último, sería la que facilita el consumo de agua segura y promueve la ingesta de mínimo dos litros de agua al día e impulsa actividades de información, fomento y consejería en: alimentación y nutrición saludable, salud sexual y reproductiva, salud mental y prevención del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, sueño saludable, autocuidado y cuidado médico (Machado, 2001; MINSA, 2010).

Dentro de las acciones que se proponen a realizar dentro de las Políticas Públicas de Alimentación y Nutrición son las siguientes:

- Realizar un diagnóstico de alimentación y nutrición entre los miembros de la comunidad universitaria (Profesores, estudiantes y trabajadores)
- Trazar un plan de alimentación y Nutrición
- Conformar un equipo Interdisciplinario y Transdisciplinario con miembros de la comunidad universitaria
- Establecer redes con otras Instituciones educativas y de salud pública del país e internacionales
- Elaborar un Programa educativo de alimentación y Nutrición
- Establecer un Programa de ejercitación intensivo
- Evaluar la Seguridad Alimentaria en la comunidad universitaria

Conclusiones

La universidad como protagonista del desarrollo de un país y de una región, tiene un papel clave en el establecimiento de conocimientos, conductas y actitudes que promuevan una cultura más saludable y equitativa. Además, las universidades pueden ser promotoras de la salud, si se lo proponen; tienen el potencial para influir positivamente en la vida y condición de salud de sus miembros, protegiéndolos y promoviendo su bienestar y pueden liderar y apoyar procesos de cambio en la comunidad universitaria a través de sus prácticas y políticas y públicas. Por lo tanto, una universidad promotora de la salud, debe contribuir al mejoramiento de las condiciones alimentarias y nutricionales de la comunidad universitaria y ser parte de otras iniciativas que en la Universidad se vienen desarrollando, todas ellas encaminadas a promover la salud de quienes allí trabajan y estudian.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, es por lo tanto prioritario que se establezcan políticas públicas de alimentación y nutrición en el contexto de la autonomía universitaria.

Además de ello, la comunidad universitaria según la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 4º constitucional modificado toda persona tienen derecho a una alimentación nutritiva, suficiente, de calidad e inócua, en la cual debiera sustentarse toda política pública universitaria en el caso de la alimentación y nutrición.

Sin embargo, no existen aún regulaciones de los alimentos que se comercializan al interior de la comunidad universitaria, y aunque se cuentan con algunos comedores, no existe una planificación de los menús que se ofrecen en cuanto al gasto energético total que requieren tanto los estudiantes, académicos y trabajadores, así como que esta sea completa, suficiente y equilibrada.

Se observa demasiado consumo de alimentos chatarra, bebidas azucaradas y grasas y poca o escaso consumo de frutas y verduras entre la población universitaria, lo que conduce a mayores índices de sobrepeso y obesidad.

Referencias

- Andrée P, Cobb M, Moussa L, Norgang E. (2011). Building unlikely alliances around food sovereignty in Canada. *Studies in Political Economy*; 88:133-159.
- Arrivillaga, M., Salazar, I. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia Médica*, 34 (4) 186-195.
- Arroyo, H. & Rice, M. (Eds.) (2009). Una nueva mirada al movimiento de universidades promotoras de la salud en las Américas. Documento de trabajo desarrollado para el IV congreso internacional de universidades promotoras de la salud. Puerto Rico: Organización Panamericana de la Salud.
- Babu SC, Rhoe V. (2002). Agroforestry systems for food and nutrition security – potentials, pathways and policy research needs. *Journal of Crop Production* ; 6:177-192.
- Barquera, S., Rivera-Dommarco, J. y Gasca-García, A. (2001). Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. *Salud Pública de México*, 43(5), 464-477.
- Beuchelt TD, Virchow D. (2012). Food sovereignty or the human right to adequate food: which concept serves better as international development policy for global hunger and poverty reduction? *Agric Human Values*; 29:259-273.
- BIREME/OPS/OMS. Newsletter BVS 059 01/septiembre/2006 [publicación periódica en línea]. Hallado en: URL: <http://newsletter.bireme.br/new/index.php?lang=es&newsletter=20060901>.
- Brooks J, Matthews A. Agricultural trade and food security: choosing between trade and non-trade policy instruments. http://www.ictsdsymposium.org/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/31_Brooks-Matthews-Trade-Policy-and-Food-Security.pdf
- Burlandy L. (2009). Construction of the food and nutrition security policy in Brazil: strategies and challenges in the promotion of intersectorality at the federal government level. *Ciênc Saúde Coletiva* ; 14:851-860.
- Burmeister LL, Choi Y-J. (2012). Food sovereignty movement activism in South Korea: national policy impacts? *Agric Human Values*; 29:247-258.
- Cervantes, J. (2006). El pan compra el voto rural. *Proceso* (1541), 28-31.
- CONEVAL (2015.) Diagnóstico de Alimentación y Nutrición.
- Congreso III de las Américas de Municipios y Comunidades Saludables. 1999. Declaración de Medellín “Mejor calidad de vida para los habitantes de las Américas en el Siglo XXI”. Medellín Colombia [publicación periódica en línea] 1999. Hallado en: URL: <http://www.who.org>
- Cook JT. (2002). Clinical implications of household food security: definitions, monitoring, and policy. *Nutr Clin Care*; 5:152-167
- Cook J. (2013). Addressing the “slow violence” of food insecurity. In: Scherrer C, Saha D, editores. *The food crisis. Implications for labor*. München: ICDD Rainer Hampp Verlag; p. 1-28.
- Cortés, F., Escobar, A. y González, M. (2005). Método científico y política social. Guadalajara: Ciesas
- Costa I. (2004). Desarrollo y salud: la Declaración de Alma Ata y movimientos posteriores. *Rev Latinoam Enfermagem*.; 12(3):451-452.
- Cruzada Nacional Contra el Hambre. (2013). Decreto por el que se establece el Sistema Nacional para la Cruzada Contra el Hambre. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Delgado, A. (2006). Calderón-Presidencia: complicidad electoral. *Proceso* (1535), 22-24.

División de Promoción y Protección de la Salud. (2005). Guías para preparar el informe del país sobre los logros en promoción de la salud con respecto a los compromisos en la Declaración de México. Foro de Promoción de la Salud. [publicación periódica en línea] 2005. Hallado en: URL: <http://who.org>.

Dupraz CL, Postolle A. (2013). Food sovereignty and agricultural trade policy commitments: how much leeway do West African nations have? *Food Policy* ; 38:115-125.

El Salvador. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2002). Marco normativo cronológico de promoción de la salud en El Salvador. [publicación periódica en línea] . Hallado en: URL: <http://www.paho.org>.

Fernández-Wulff P. (2013). International trade and food security: can agrobiodiversity reconcile both? *United Nations Peace and Progress* ; 1:18-32.

Flores M, Khwaja Y, White P. (2005). Food security in protracted crises: building more effective policy frameworks. *Disasters* ; 29 Suppl 1:S25-51.

Food and Agriculture Organization (2006). Informe de políticas. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/v1/pesa/index.html>

Global Health Watch. Global Health Watch – 3. <http://www.ghwatch.org/ghw3>

Granados, M. C. (2010). Universidades saludables. Una apuesta por la promoción de la salud de los miembros de las comunidades educativas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://javeriana.edu.co/redcups/Presentacion_PUJ_%20RED-CUPS_2010.pdf

Hansen-Kuhn K. (2011). Making U.S. trade policy serve global food security goals. *Sustainable Development Law & Policy* ; 11:9-38.

Hefny MA. (2012). Changing behavior as a policy tool for enhancing food security. *Water Policy* ; 14:106-120.

Holt-Giménez E, Patel R. (2010). Rebeliones alimentarias. Crisis y el hambre por la justicia. Barcelona: El Viejo Topo

Kopainsky B, Tröger K, Derwisch S, Ulli-Ber S. (2012). Designing sustainable food security policies in Sub-Saharan African countries: how social dynamics over-ride utility evaluations for good and bad. *Systems Research and Behavioral Science* ; 29:575-589.

La Vía Campesina. (1996). Position of the Vía Campesina on Food Sovereignty. The right to produce and access to land. Roma: World Food Summit.

La Vía Campesina. Food sovereignty and international trade. Bangalore: Japanada Loka;(2000).

Lange, I. & Vio, F. (2006) Guía para Universidades Saludables y otras instituciones de educación superior. Santiago: Productora Gráfica Andros Limitadas. Recuperado de http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/01/Guia-Universidades-Saludables_INTAOPS.pdf

López-Giraldo, Luis Alirio, & Franco-Giraldo, Álvaro. (2015). Revisión de enfoques de políticas alimentarias: entre la seguridad y la soberanía alimentaria (2000-2013). *Cadernos de Saúde Pública*, 31(7), 1355-1369. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00124814>

Machado, J. (2001). La universidad saludable. *Revista de Ciencias Humanas*, 26. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/machado.htm>

Mahony G. (2012). Foreign acquisition of agricultural land and food security: a cautionary note on public policy. *Economic Papers*; 33:501-507.

- Marsden T. (2012). Towards a real sustainable agri-food security and food policy: beyond the ecological fallacies? *Polit Q* ; 83:139-145.
- McElligott, J. Carta de Bangkok para la Promoción de la Salud en un Mundo Globalizado. *Noncommunicable Diseases and Mental Health World Health Organization*. 2005. [publicación periódica en línea] 2005. Hallado en: URL: <http://www.comminit.com/en/node/195838>.
- McMichael P. (2005). Global development and the corporate food regime. In: Buttel FH, McMichael P, editores. *New directions in the sociology of global development*. Bingley: Emerald Group Publishing; 2005 p. 269-299. (Research in Rural Sociology and Development, volume 11).
- McMichael P. (2009). A food regime analysis of the 'world food crisis'. *Agric Human Values*. 26:281-295.
- Menezes F. (2001). Food sovereignty: a vital requirement for food security in the context of globalization. *Development*; 44:30-33.
- Meseguer, X. (1998). La política social alimentaria y nutricional en México. *El Debate Nacional*, México, 207-228.
- Ministerio de Salud (2010). Documento técnico: Promoviendo universidades saludables. Lima: Ministerio de Salud. Recuperado de <ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/promovUniverSaludables.pdf>
- Montagut X, Dogliotti F. (2008). *Alimentos globalizados: soberanía alimentaria y comercio justo*. Barcelona: Icaria.
- Morello, P. (2010). Universidades saludables. Ponencia presentada en el evento: II Encuentro Nacional de Vigilancia, Prevención y Control de Enfermedades Crónicas No Transmisibles. Recuperado de <http://www.msal.gov.ar/argentina-saludable/pdf/PRESENTACION-Uni-saludable.pdf>
- Nova Scotia Nutrition Council; Atlantic Health Promotion Research Centre. A national environmental scan of strategies for influencing policy to build food security. Final report. Halifax: Atlantic Health Promotion Research Centre; (2004).
- OPS-OMS. Boletín electrónico. 1(4) [publicación periódica en línea] 2005. Hallado en: URL: <http://paho.org>.
- Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. (2005). Consejo Directivo N° 46, Sesión del Comité Regional N° 57. Washington, USA. [publicación periódica en línea] . Hallado en: URL:<http://www.paho.org>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (FAO), (1996). Declaración de Roma sobre la seguridad Alimentaria mundial y plan de acción de la cumbre mundial sobre la alimentación. Roma:
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura Organización Mundial de la Salud. (1997). Declaración de Jakarta. Nuevos actores para tiempos nuevos: la promoción de la salud hacia el siglo XXI. Cuarta Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. Jakarta, Indonesia, 21–25 de julio de 1997. [Sitio en Internet] Hallado en: <http://www.who.int>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2005). Políticas de seguridad alimentaria en los países de la Comunidad Andina. Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; (2005).
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Informe de la 32ª Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; (2012^a)

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Comité de Seguridad Alimentaria Mundial. Marco estratégico mundial para la seguridad alimentaria y la nutrición. Primer proyecto. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; (2012b)

Ottawa Charter for Health Promotion. (1986). *Can J Pub Health.*; 77(6):425–430.

Paulillo L, Almeida L. (2011). Food safety and management of local public policy network: a comparative analysis of the cities of Campinas, Araraquara, and Catanduva. *Gestão & Produção*; 18:853-868.

Paveliuc-Olariu C. (2013). Developing a global food security policy. *Advances in Agriculture & Botany – International Journal of the Bioflux Society*; 5:169-173.

Poder Ejecutivo Federal de México (2004). Cuarto informe de ejecución 2004 del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Presidencia de la República de México (1980). Sistema alimentario mexicano. México: Oficina de Asesores de la Presidencia.

Propuesta de modelo nacional de universidad saludable PREVENIMSS. (2007). México: Universidad de Colima. Recuperado de [http:// www2.uacj.mx/universidadsaludable/memorias/documentos/-Propuesta%20de%20Modelo%20Nacional%20de%20Universidad%20Saludable%20PREVENIMSS.pdf](http://www2.uacj.mx/universidadsaludable/memorias/documentos/-Propuesta%20de%20Modelo%20Nacional%20de%20Universidad%20Saludable%20PREVENIMSS.pdf)

Rocha C. (2009). Developments in national policies for food and nutrition security in Brazil. *Development Policy Review* ; 27:51-66.

Rosso P. (2000). Discurso con motivo de la Inauguración del año académico 2000. Un proyecto para el siglo XXI, Rectoría. Centro de Extensión. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. [Sitio en Internet] Hallado en: [http:// www.uc.cl](http://www.uc.cl).

Salazar, I., Varela, M., Lema, L., Tamayo, J. & Duarte, C. (2010). Evaluación de las conductas de salud en jóvenes universitarios. *Revista de Salud Pública*, 12 (4) 599-611.

Scott, J. (1999). Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progesa). México: CIDE.

Sepúlveda LE. (2005). Algunas consideraciones respecto de la estrategia “Ambientes saludables” de la promoción de la salud [publicación periódica en línea] 2005. Hallado en: URL: http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/202cbb4_Revista21_4.pdf.

Taylor, S. (2007). *Psicología de la salud* (6ta ed.) México D.F.: McGraw- Hill/Interamericana Editores, S.A.

The National Academies Press (2006). *Food Insecurity and Hunger in the United States: An Assessment of the Measure*. Washington, DC.

Toledo A. (2005). Las conferencias internacionales de promoción de la salud realizadas hasta el 2005 [publicación periódica en línea] 2005. Hallado en: URL: [http:// www.ilustrados.com/publicaciones/EEFVIZVVZiPiSEaNAe.php](http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEFVIZVVZiPiSEaNAe.php)

Tomlinson I. (2013). Doubling food production to feed the 9 billion: a critical perspective on a key discourse of food security in the UK. *J Rural Stud*; 29: 81-90.

Tsouros, A. (1998). From the healthy city to the healthy university: project development and networking. En A. Tsouros, G. Dowding, J. Thompson & M. Dooris (Eds.), *Health promoting universities. Concept, experience and framework for action* (pp. 11-19). Copenhagen: World Health Organization. Regional Office for Europe. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/101640/E60163.pdf

Vázquez, V., Ortiz, A. y Montes, M. (2005). La alimentación en México: enfoques y visión a futuro. *Estudios Sociales*, 13(25), 7-34.

Vio F, Lange I. (2006). Guía para universidades promotoras de la salud y otras instituciones de educación superior. 1a ed. Santiago: Ministerio de Salud.

Windfuhr M, Jonsén J. (2005). Food sovereignty. Towards democracy in localized food systems. Chippenham: ITDG Publishing.

Diagnóstico de necesidades de formación docente de profesores de la UAN para una política pública de calidad en la enseñanza

UAN Teachers' Training Needs Diagnosis aimed at strengthening public policies in teaching quality

MARTÍNEZ-RIVERA, Juan Ildfonso

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Juan Ildfonso, Martínez-Rivera* / **ORC ID:** 0000-0001-9983-1768

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito el realizar un análisis y reflexión acerca de las necesidades de formación docente de los profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit. Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología de tipo cuantitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio y se basa en cálculos de porcentajes para identificar elementos de mejora de su práctica docente, para ello se hizo uso como instrumento de la encuesta de necesidades de formación docente del profesorado universitario para adaptación de su docencia al espacio Europeo de Educación Superior (2011) y que esta estructurada en tres segmentos: la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia en una escala tipo Liker, su aplicación se realizó en línea mediante la aplicación de Google Form. Se concluye que un porcentaje significativo de los docentes requieren de algún grado de formación en cuestiones pedagógico-didáctico, lo que implica la necesidad de implementar una política pública por parte de la Universidad Autónoma de Nayarit para la formación de sus docentes y con esto mejorar la calidad de la enseñanza

Formación docente, Calidad Educativa, Políticas públicas

Abstract

The purpose of the present diagnosis is to carry out an analytical reflection on the teachers' training needs at the University of Nayarit. In order to undertake this study, a quantitative methodology was designed along with a descriptive and exploratory focus, which is based on percentages in order to identify some improvement elements in the teaching practice. Thus, a teachers' needs analysis survey was conducted in order to adapt the teaching environment to the European Higher Education Framework (2011). This former is structured in three segments: planning, development and evaluation of the teaching in a Likert scale. Its application was conducted on line through Google Form and it was administered to 1080 professors. It is then concluded that a significant percentage of professors need some type of training on pedagogical and teaching tools, which implies the necessity to launch a public policy on the part of the University of Nayarit in order to train teachers and, therefore, to improve the teaching quality.

Teacher training, Educational Quality, Public policies

Introducción

La importancia que tienen la educación en la sociedad sin dejar lugar a dudas es que es un medio de esta se puede acceder a una mejora de la calidad de vida del sujeto, por lo que constantemente se demanda de esta una mejora con el propósito de obtener incluso un desarrollo en los ámbitos sociales, ambientales, económicos y tecnológicos. Sobre todo en lo concerniente a la educación superior.

Son diversos y variados los factores que inciden para que exista en una institución educativa una educación y enseñanza de calidad, por lo que para lograr este objetivo implica un gran esfuerzo por parte de las instituciones educativas inmersas en este proceso, debido a que tienen que cumplir con una serie de indicadores que abonen a la mejora y logro de los objetivos orientados hacia la calidad.

Uno de los elementos claves para la mejora de la educación y de la enseñanza es el docente, es él mediante su práctica en el aula quien logra el aprendizaje en los discente, de forma tal que permite la apropiación de competencias y habilidades que ayudaran al alumno a enfrentar de forma adecuada los problemas no solo en el ámbito profesional sino en la vida propia.

Por ello el presente trabajo tiene como propósito el realizar un análisis y reflexión acerca de las necesidades de formación docente de los profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit, con el objetivo de proponer una política pública por parte de la UAN para la formación de los docentes que actualmente se encuentran formando a los futuros profesionistas. Aún y cuando actualmente existe ya una política por parte de la institución educativa que se ha preocupado por capacitar a sus docentes, con este diagnóstico se pretende de forma puntual y específica, se continúe con esta formación y capacitación en áreas donde realmente se necesite por parte del docente, además de que de forma constante se apoye al docente en su formación en el campo didáctico-pedagógico.

Se analiza en el documento la temática de formación docente, calidad educativa y políticas públicas educativas, que influyen directamente en el aula, así mismo se presentan los resultados obtenidos de la encuesta de formación docente que se aplicó a docentes universitarios de la UAN,, concluyendo que un porcentaje significativo de estos requieren formación pedagógica-didáctica para impartir cursos o clases, que por motivo de su formación profesional carecen de este importante pilar en la práctica del docente.

Formación docente

Los procesos de internacionalización y de globalización que se presentan en nuestro país y que propician toda una serie de cambios y transformaciones en los diversos ámbitos del conocimiento, economía, social y de forma específica en la educación están impactando de igual forma a las Instituciones de Nivel Superior (IES) que ante esta situación tienden a tratar de enfrentar dichos cambios principalmente en lo referente a la calidad de educación que se oferta a la población.

Así mismo la sociedad mexicana, en el interés de que todos y cada uno de sus miembros puedan contar con una educación de calidad que les permita alcanzar los conocimientos, habilidades, capacidades y competencias, e involucrarse en todos aquellos aspectos de carácter cultural y social, asigna a los representantes de los diferentes niveles de gobierno, la responsabilidad de la organización, regulación, financiación y distribución equitativa de la educación entre sus miembros, para lo cual, diseñan políticas, planes, programas y estrategias educativas, que les permitan cumplir con tal responsabilidad. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012)

La educación formal, de acuerdo con el artículo 2 de la Ley General de la Educación, es considerada como un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura así como para lograr el desarrollo del sentido de solidaridad social. Además, es vista como un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para la formación del hombre, en síntesis pues, es la educación concebida como un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (CDHCU, 2012)

Sin embargo, en relación con las universidades y las instituciones de educación superior provistas de autonomía en la fracción VII del mismo artículo, la constitución establece que estas cuentan con la facultad y responsabilidad para autogobernarse, y para llevar a efecto sus fines de educación, investigación y difusión de la cultura, siempre atendiendo y respetando, los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen de ideas. De igual manera se destaca que estas llevarán a cabo sus propios planes y programas, determinando además los criterios que habrán de prevalecer para el ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.

Centrándonos en el caso del docente, y considerando que cada institución educativa del nivel superior habrá de definir sus propios criterios para el ingreso de su personal docente, es importante señalar que para poder cumplir con el objetivo de calidad en la educación superior, es imprescindible tener en claro cual habrá de ser el perfil y los rasgos que habrán de caracterizar al personal docente para su ingreso y permanencia, así como las competencias y necesidades de formación, actualización disciplinar y capacitación pedagógica, para llevar a efecto su proceso educativo de manera eficiente y con la calidad que exige la institución para cumplir con la misión, y los principios institucionales.

En el entendido de que dos de los grandes retos históricos del sistema educativo y de las instituciones educativas del nivel superior en particular, han sido la cobertura y la calidad de la educación, retos que a la fecha siguen vigentes.

A lo anterior se le suma el hecho de que para el logro de la calidad en la educación, es necesario transitar por tres caminos importantes: el de la eficacia, cuyo puerto de llegada se ubica en el logro de las metas y objetivos institucionales; el de la relevancia, que tiene como exigencia, el llegar a ofertar contenidos pertinentes, útiles y de trascendencia, relacionados con la cuestión laboral y social; y el tercer camino, que corresponde a la eficiencia, para cuyo logro, es necesario no solo emplear los recursos con que se cuentan, sino usarlos en forma racional y de la mejor manera posible, de tal forma que los objetivos y metas se logren con el menor recurso y esfuerzo posible. (Ávalos; 2009)

Otra vía para el logro de la calidad en la educación, se encuentra en el documento titulado; “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, para alcanzar sus objetivos” en el cual se destacan tres aspectos relevantes relacionados con el docente y su formación, y los cuales son adaptables en la educación de nivel superior: el primero de ellos, corresponde al hecho de que al contratar al personal docente, habrá de buscarse que estos sean las personas más aptas para ejercer la docencia; un segundo punto, destaca el hecho de que habrá de trabajarse con estos docentes, hasta convertirlos en instructores eficientes; en tercer lugar y producto de lo anterior, se habrá de garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los alumnos. (Michel Barber y Mona Moursehd, 2008)

De acuerdo con el Plan de desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit, el profesor de la institución debe “fortalecer el currículum universitario acompañado del compromiso de una planta académica sólida, que desarrolle actividades de tutorías y asesorías académicas en beneficio de sus estudiantes que incentive la participación en proyectos de investigaciones e intervención social, generando programas y actividades institucionales que atiendan la diversidad de intereses y aficiones de sus estudiantes mediante un ejercicio de integración y reconocimiento de éstos como el núcleo de la actividad educativa”. PDI (2016-2022).

Parte sustantiva de la universidad es la docencia por lo cual es necesario la revisión del desempeño del docente como eje central a fin de brindar una educación de calidad, como uno de los retos que enfrenta nuestra universidad en este nuevo siglo. No obstante, para el logro de una escuela de calidad, uno de los factores asociados a las escuelas eficaces es la función directiva y el mismo desempeño del docente (Murillo 2003; Zorrilla 2006).

Con los parámetros esperados se tiene que recurrir a la evaluación sistemática. Ésta es necesaria para conocer los niveles de eficacia y eficiencia que se observan en el proceso educativo, como condición indispensable para hablar de calidad de las instituciones educativas, por lo que uno de los elementos esenciales de toda institución, sin duda alguna es el docente.

Ahora bien, por lo que se refiere a la finalidad pedagógica de la evaluación, siempre será mejorar el proceso educativo. Según Mota (2003: 35), la mejora de este proceso puede abordarse desde tres perspectivas: a) el alumno y su aprendizaje, b) el maestro y su metodología de enseñanza, y c) el currículum y su manejo. Las tres están íntimamente relacionadas, pues no se pueden valorar indirectamente, es decir no se pueden evaluar los aprendizajes de los alumnos si no se evalúa al maestro y su metodología de la enseñanza en relación con el currículum.

De este modo, para que cumpla su finalidad la evaluación, es necesario contemplar todas y cada una de las funciones sustantivas del docente universitario, entre ellas la investigación, la docencia y la extensión y generación del conocimiento. Por ello es pertinente obtener todo un cúmulo de información a fin de poder evaluar de forma válida al docente. Igualmente, es necesario conocer su desempeño a través de encuestas de opinión a los alumnos; la supervisión y opinión de un jefe inmediato y de sus pares, así como la misma autoevaluación. Todo esto asociado a un sistema que permita al docente observar su actuación y desempeño, para que al mismo tiempo modifique sus hábitos y lo lleve a la mejora de su práctica y de su desarrollo profesional en el campo de la docencia.

El término evaluación ha sido enfocado y analizado desde diferentes puntos de vista, uno de ellos es el citado por (Gutiérrez Cerda 2000) quien plantea que: "La evaluación, más que un instrumento para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, permite planear nuevas experiencias de aprendizaje, así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente".

Así pues, la evaluación constituye una parte esencial para poder entender la función del docente y su práctica dentro del aula, de esto depende la calidad de la enseñanza. Como afirma Valdez (2000: 2) “podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no se podrá tener realmente un perfeccionamiento de la educación”.

Por otra parte, la evaluación que se aplique al docente debe de tener un carácter formativo, en vez de un carácter valorativo que pueda actuar a favor o en contra del mismo profesor. Es decir, hablamos de una evaluación que induzca al docente a la mejora continua de su práctica apoyado y ayudado siempre por un experto en cuestiones didácticas, pues de otra manera puede resultar insuficiente.

En su estudio titulado *La evaluación en las universidades públicas mexicanas*, Rueda y Serrano (2010: 11) señalan que: “Las IES no recurren a la información obtenida por la evaluación docente para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambios de los profesores, lo cual refleja que la evaluación del desempeño docente, a pesar de ser una práctica cada vez más sistemática, tiene valor sólo para el periodo de aplicación”. Esta situación es recurrente en las instituciones, pues no se utiliza la información para dar seguimiento y realizar investigaciones para mejorar la práctica docente, desperdiciando una gran oportunidad de dar continuidad a la investigación y la formación del docente.

Según Mota Enciso (2003: 10), entre los beneficios de los programas de evaluación docente se pueden contar:

- Obtener una mejor comprensión del trabajo docente. Con la evaluación que se realiza al docente y la información obtenida se puede conocer de una manera más cercana las actividades que realiza el profesor, y a partir de ello un mayor entendimiento de las necesidades, de las debilidades y fortalezas del maestro, con esto es posible que el conjunto de actores en el ámbito educativo puedan identificar la realidad que vive el docente.
- Reconocimiento y revaloración de la tarea docente. En un sistema de evaluación y su información es posible dimensionar la práctica docente por parte del alumno, por lo que en base a este reconocimiento social del estudiante se puede determinar si un docente es bueno, malo, o regular.
- Mejorar la docencia. De acuerdo a un gran cantidad de literatura se puede afirmar que las evaluaciones hechas a los docentes en su práctica mejoran significativamente su labor educativa, debido a que cuando se realiza dicha evaluación es muy posible que el docente mejore y se convierta en un profesor eficaz y que por lo tanto mejora la docencia, la enseñanza y la educación misma.
- Establecimiento de planes de desarrollo del profesorado. Este apartado cobra especial relevancia dado que con los resultados de la evaluación es posible diagnosticar áreas de mejora del trabajo docente, y a partir de este punto se podrán diseñar toda una serie de estrategias de programas institucionales que ayuden a la actualización y el mejoramiento del profesorado.

En este último punto se centra parte importante de la formación docente como una política institucional ya que con ello se abona a la mejora de los docentes, pues el tratamiento que se le dé a estos respecto a la capacitación y formación rebundará en la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza.

Según la UNESCO La calidad en la educación depende en buena medida de los docentes, es decir el docente es parte fundamental para el logro académico de los estudiantes de ahí que las diferentes organizaciones e instituciones al interior deben de trabajar para formar docente más eficaces, que permitan no solo la transmisión de conocimiento, competencias y habilidades, sino que estas verdaderamente se conviertan en instrumentos para mejorar su entorno.

Así lo demuestran una serie de estudios en que existe un consenso generalizado de que la calidad de los docentes es la variable escolar individual más significativa que influye en el logro de los estudiantes (véanse los análisis de Santiago, 2002, Schacter y Thum, 2004, y Eide et al., 2004, citado en OCDE 2010). Las diferencias de la calidad de los docentes en el trabajo áulico es significativo ya que tienen como efecto la mejora de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a un estudio que efectuó Rivkin (2001), donde se identifica que los mejores docentes son los que logran una mejor enseñanza y que tiene efecto directo en la calidad de la educación.

El realizar una capacitación continua y de formación permanente de los docentes tiene efecto de incrementar la calidad de los profesores que es un factor de importancia para la apropiación de los educandos, y es tal vez la dirección de política que con mayor probabilidad llevará ganancias sustanciales en el desempeño escolar (Hanushek, 2004).

La docencia es una tarea compleja por lo tanto el aprendizaje de los alumnos esta directamente relacionado con una serie de variables que hacen de esta tarea sea ardua, pero el docente es el centro de este proceso, y es esclarecedor que no existe una regla especifica respecto a los atributos y habilidades que debe de contar el docente para la enseñanza, pero aún así se puede determinar algunos de ellos que tienen significancia en la enseñanza a los alumnos, Gustafsson, (2003), encontró en un estudio realizado que los docentes con una gran capacidad intelectual, son cultos, y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera estructurada, los estudiantes tienen más éxito en sus estudios.

En el análisis efectuado por Wilson (2001 citado por OCDE 2010) se encontró una conexión positiva entre la preparación de los docentes en su materia y los resultados de los alumnos, pero también se observó que un mayor estudio de la materia no siempre da mejores resultados. Concluyeron que hay un nivel de umbral de conocimiento de la materia requerido para la docencia eficaz, pero más allá de ese punto los niveles más altos de conocimiento de la materia —por lo menos según la medición de calificaciones académicas— no están necesariamente relacionados con los logros estudiantiles.

Wenglinsky, 2000, 2002; Gustafsson, 2003; Wayne y Youngs, 2003. Et al.) en sus investigaciones respecto a los conocimientos en la materia como en la metodología de la enseñanza han demostrado que saber enseñar tiene efectos positivos en el logro de los alumnos, lo que implica la importancia que se tiene que un docente de formación inicial sea bien capacitado por lo menos en cuestiones pedagógicas y didácticas, así como los docentes que ya cuentan con una trayectoria en la institución continúen con su preparación en esta materia.

Esto lo confirma un estudio realizado por la Education Commission of the States (2003) de que la “preparación pedagógica contribuye de manera eficaz a la enseñanza, en especial de cursos de materias específicas y los diseñados para desarrollar habilidades centrales, como la gestión de la clase, la evaluación de los alumnos y el desarrollo curricular”.

Así mismo en el Informe educación 2030 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos de la UNESCO (2015) se reafirma la necesidad de revitalizar la figura del docente a nivel social y se destaca el papel que tiene este en la educación de calidad puntualizando en que “Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.”

Por su parte la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE en el Acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010) como parte de las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula, sugiere fortalecer la formación docente de forma inicial y posteriormente mediante capacitación continua lograr el desarrollo profesional de los mismos en la institución.

En este mismo sentido la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea como objetivo consignado en el Artículo Tercero, Fracción VIII, de su Estatuto, de “impulsar la superación académica, capacitación y actualización del personal de las asociadas en áreas de desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y de la gestión académica y administrativa”, es decir precisa la importancia que tienen el de fomentar la capacitación de los docentes de las IES.

La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia según Chehaybar y Kuri (2003) citado por Arenas, M., & Fernández de Juan, T. (2009)

Los efectos de la profesionalización del docente, como bien comenta Mota (2006), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, es decir que como parte de su actividad el docente no solo imparta conocimientos a sus alumnos del área profesionalizante de su formación propia, sino que complementa esta con una sólida formación en aspectos pedagógicos y didácticos.

En suma la formación del docente debe de servir a las instituciones para mejorar la calidad de la educación que ofrece por una parte y por otra profesionalizar al docente universitario para que cumpla con tal fin.

La calidad de Educativa

Para comprender la importancia de la actividad del docente habría que precisar, en primera instancia, el concepto de calidad en educación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2011) define la calidad de la educación como el “nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos”.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2001) define la educación de calidad como aquella que: “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”.

Una propuesta que resulta pertinente para este trabajo es la que formula la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en relación a las dimensiones que sería necesario considerar a la hora de pensar en la calidad de la educación. Estas son: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia de la educación.

Así mismo, para precisar la orientación de este trabajo, según el OREAL (2006) “eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada”.

A decir de Ávalos (2009) “desde hace ya un buen tiempo se ha hecho común escuchar en el discurso de los políticos, autoridades y las propias instituciones educativas, sobre la necesidad de aumentar la calidad en la educación. Se han emprendido una serie de estrategias para superar la situación, que incluye la capacitación del profesorado, la revisión y actualización curricular, la certificación de la calidad a través de estándares internacionales o nacionales, etcétera, por ello es por lo que en algunos momentos parece que lo que en el discurso se dice pudiera llegar a traducirse en hechos concretos tendientes a hacer efectiva una mejora sustancial en el sistema educativo nacional”.

Por su parte, Mota E. (1999) en relación con la calidad educativa señala que: Durante mucho tiempo en México, una de las políticas educativas prioritarias fue el incremento de la cobertura. Se buscó el que todo los mexicanos tuvieran acceso a la educación, y para tal efecto se construyeron escuelas a lo largo de todo el país.

Desde el punto de vista cuantitativo, estos programas fueron todo un éxito: México registra una de las cifras más altas en América Latina en cuanto al porcentaje de población que atiende el sistema educativo; pero, desde el punto de vista cualitativo, los datos no son nada alentadores: diversas investigaciones sobre el rendimiento académico de los alumnos apuntan a considerar a México como un país de reprobados...

Y es que, el gran problema educativo en México no tiene tanto que ver con cuestiones de orden numérico, de cobertura (aunque es evidente que en este terreno también existe una gran deficiencia), sino de calidad tanto en los procesos educativos, como también de cultivar una actitud de calidad entre las nuevas generaciones.

Al hablar de calidad educativa se hace necesario concurrir tres grandes vías:

La primera de ellas se llama Eficacia (es decir, para lograr la calidad educativa hay que asegurar el logro de metas y objetivos), la segunda le denominan Relevancia (que exige a las instancias educativas ofrecer contenidos realmente valiosos, pertinentes, útiles y trascendentes, que atiendan no sólo a las necesidades individuales sino a las de orden profesional y social), y a la última de las vías transita por la Eficiencia (por lo que una educación de calidad es aquella que no sólo posee los recursos necesarios para su realización, sino que posee la capacidad de disponer de ellos de la mejor manera para lograr sus objetivos). (Ávalos: 2009).

La responsabilidad de alcanzar calidad en la educación es de todos aquellos que de una u otra manera forman parte del proceso, de ahí la necesidad de que exista involucramiento, motivación y conciencia de que la calidad no es un fin en sí misma, sino el medio para fines más elevados, supeditados a los fines educativos de orden superior y que si bien no se puede aspirar a la perfección, sí se puede alcanzar ser cada vez mejores, y aceptar la posibilidad de someter la acción pedagógica a un proceso permanente.

Políticas públicas en educación en México

Con la finalidad de entender y comprender el contexto de las políticas públicas en materia educativa es necesario observar la agenda de los diversos organismos internacionales y de los fines que tiene el propio Sistema Educativo Nacional, dado los convenios y acuerdos que tiene el país, dichas políticas se ven impactadas y por ello se tienen que alinear sobre los ejes de trabajo y de programa en cuanto a educación.

La mejora de la calidad educativa es una prioridad para la política social en México, esto debido a los altos índices de pobreza y de desigualdad así como el aumento de la inseguridad, lo que ha llevado a una situación crítica dado los problemas sociales que todo esto origina. El contexto educativo en México no queda al margen de esta situación debido a los problemas internos del propio sistema educativo, problemas que pasan no solamente por la cobertura del servicio educativo y sus implicaciones, sino por la falta de cohesión en las políticas públicas venidas desde el propio gobierno federal, y que inciden de forma directa en la educación, pero habría de precisar el término de políticas públicas a fin de comprender la extensión de éstas y los efectos que tienen en la sociedad.

Para Larrue (2000: 20) es:

“Una concatenación de actividades, decisiones o de medidas coherentes por lo menos en su intención, y tomadas principalmente por los actores del sistema político-administrativo de un país con la finalidad de resolver un problema colectivo, así mismo política pública se refiere a “lo que los gobiernos deciden realizar o no realizar”. Citado por Thoenig 1985.

Coincidimos con Larrue en el sentido de que es la autoridad político administrativa la encargada de ejercer estas políticas en función de las necesidades de la sociedad, y que se ponen en práctica a fin de dar respuesta a las demandas de la misma.

Aunque se puede observar que hay algunos avances en materia de educación así mismo hay problemas pendientes por resolver, sin embargo ante este panorama. El estado Mexicano ha implementado algunas políticas públicas en materia de educación tendientes a aminorar los problemas de desigualdad social y de equidad en las escuelas, de los diferentes niveles educativos acciones que están contempladas en algunas propuestas y programas de trabajo de diferentes organismos internacionales, los cuales alguno por sus características de organización brindan financiamiento a diversos programas sociales y/o educativos, o bien asesoramiento de cómo mejorar la educación y realizar algunas reformas en este mismo sentido.

Los organismos a nivel internacional con los cuales México tiene acuerdos, convenios y tratados, y que por lo tanto influyen en las políticas educativas pues se orientan a los objetivos de programas son: Banco Mundial (BM), la OCDE (Organización para el Desarrollo Económico), la UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), principalmente, además de otros organismos a los cuales México está como miembro como es la Organización de estados Americanos (OEA), la Organización de estados Iberoamericanos (OEI), entre otras agencias dependientes de estos organismos antes mencionados, de las cuales nuestro país está obligado a Aplicar y poner en acción las propuestas de los organismos internacionales, Aplicar y poner en acción las propuestas de los organismos internacionales, como se puede observar en la siguiente tabla:

Agencia (Organismo)	Políticas en México
(PRELAC) Proyecto Regional para América Latina 2002	Pretende fomentar cambios en las prácticas educativas por medio de iniciativas en (contenidos y prácticas docentes, cultura escolar, gestión; y responsabilidad social)
(PRELAC) Proyecto Regional para América Latina 2004	Segunda reunión de este organismo se presentó el documento denominado "Educación para todos" un asunto de derechos humanos,, la educación es considerada como un bien público y la educación de calidad para todos se define bajo cinco dimensiones(relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia)
(OEA) 1998 Organización de Estados Americanos	Los estados Americanos postulan la educación como una prioridad, entre los objetivos de esta estrategia es la de brindar una educación primaria de calidad así como una enseñanza secundaria con las mismas características.
(OEI) 2008 Organización de Estados Iberoamericanos. XVII conferencia	Lanza un programa denominado Metas 2021 contiene once puntos, se destaca entre ellos la educación de calidad, la paridad, y la preocupación por dar atención a los marginados.
Banco Mundial	Algunos de los ejes de este organismo en educación son: Acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados, internacionalización, la educación en un contexto globalizado,
UNESCO	Los ejes que destacan por parte de este organismo en cuanto a educación son: Igualdad de género en educación, promoción e integración, diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia, pertinencia calidad e internacionalización. Además, considera se deben atender los siguientes aspectos: vínculos entre la educación y el desarrollo humano; pertinencia de la educación; calidad de la educación; equidad educativa; internacionalización de las políticas educativas, y eficacia en la aplicación de las reformas educativas.
OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico)	Para este organismo los ejes centrales para educación son: Calidad educativa (evaluación, certificación y acreditación,),equidad educativa, pertinencia y educación,
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Propósitos de este organismo en cuanto a educación: Contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación, y fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación.
(OEI) 2008 Organización de Estados Iberoamericanos. XVII conferencia	Lanza un programa denominado Metas 2021 contiene once puntos, se destaca entre ellos la educación de calidad, la paridad, y la preocupación por dar atención a los marginados.

Fuente: PRELAC (2012)

Como se puede observar en la tabla anterior, los diferentes organismos coinciden en brindar una mayor cobertura en la educación y reforzar esta, así mismo convergen en la cuestión de que la educación sea equitativa es decir que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la educación, a la igualdad de oportunidades para desarrollarse y de calidad, con el propósito de que en base a esta se logre un aumento de la riqueza de los sectores marginados , pues estos ocupan un porcentaje importante de la sociedad.

Por otra parte estas mismas metas de cada una de las agencias antes mencionadas por su poder en cuanto al financiamiento económico para programas diversos, de la asesoría y de los tratados, convenios o acuerdos tiene que cumplir nuestro país con ellos por lo que las políticas están orientadas en este mismo sentido.

A nivel nacional, la política educativa retoma como principal referente el Artículo 3ro. Constitucional, que establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación laica, gratuita y de calidad, así como a potenciar el desarrollo integral como ser humano.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013, p.123-129), en el eje México con Educación de calidad establece como uno de sus objetivos , desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, y hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social ^[L]_[SEP]sostenible. ^[L]_[SEP]

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), propone políticas específicas relacionadas con la ampliación de la cobertura, calidad, responsabilidad social universitaria, financiamiento de la educación superior y la actualización del marco normativo. El propósito entonces, de este conjunto de políticas, es fortalecer el desarrollo de la educación superior y que se caracterice por la calidad en la oferta educativa. A nivel estatal en el plan de desarrollo 2017-2021, la política educativa está direccionada a ofrecer un mayor acceso a la educación para todos con calidad y equidad.

El Programa Sectorial de Educación 2011-2017, realza la importancia de: Ampliar la cobertura de educación en los niveles básico, medio superior y superior, para garantizar el acceso de la población al sistema educativo estatal y, Elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos.

Así mismo en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit en el eje de ampliación de la cobertura y formación de calidad señala que “ La Universidad Autónoma de Nayarit, se ha posicionado como la institución educativa con mayor demanda en el estado, tanto a nivel medio superior como superior. En este sentido, la cobertura y la calidad educativa se han convertido en ejes prioritario, con el objetivo de garantizar las condiciones que permitan la permanencia y egreso de los estudiantes, por lo que se requiere fortalecer el currículum universitario, acompañado del compromiso de una planta académica sólida, que desarrolle actividades de tutoría y asesoría académica en beneficio de sus estudiantes”.

Este mismo eje una de las políticas en el cual va a regir su trabajo consiste en fortalecer la práctica docente de nivel medio superior y superior a través de proceso de actualización disciplinar, capacitación didáctica, incorporación de tecnologías y desarrollo de la identidad universitaria, es decir la UAN se compromete a tener una política pública para atender la formación y capacitación de sus docentes a fin de cumplir con los indicadores de calidad que se sugieren no solo de los entes internacionales sino, a las políticas públicas derivadas del estado.

Para ello actualmente existe la Dirección de desarrollo del profesorado dependiente de la secretaría de Docencia de la UAN, en donde de forma continua se busca brindar una capacitación y formación docente tanto en el área profesional, así como didáctico- pedagógico, pero hasta el momento no se ha realizado un diagnóstico acerca de las necesidades de formación de parte de los docente, y no se ha establecido como política pública una estructurada el ingreso, formación, capacitación continua del profesorado a lo largo de toda su trayectoria laboral.

De allí la importancia de que se particularice en que se desarrolle este tipo de políticas y se lleve al plano de la practicidad, con la capacitación y formación continua del profesorado, que permita brindar buenas prácticas en el aula, de una educación de calidad como parte de la formación de sus profesionistas.

Metodología

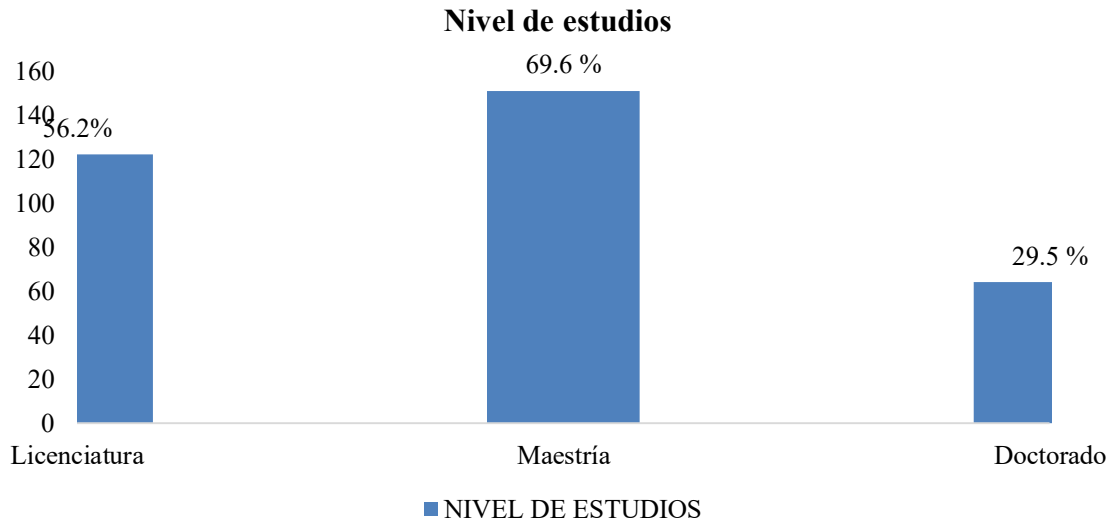
Para la realización del presente estudio se utilizó una metodología de tipo cuantitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio y se basa en cálculos de porcentajes para identificar elementos de mejora de la práctica docente, para ello se hizo uso de la encuesta de necesidades de formación docente del profesorado universitario para adaptación de su docencia al espacio Europeo de Educación Superior (2011) en una escala tipo Liker y que está adaptada y estructurada en tres segmentos: la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia, su aplicación se realizó en línea mediante la aplicación de Google Form.

El número de envíos realizados, ascendió a un total de 1,080 instrumentos de consulta, al mismo número de docentes, para la difusión y recepción de los cuestionarios contestados, se hizo uso del correo electrónico, y para el procesamiento de los datos se recurrió al apoyo del programa de Google Forms, disponible en Internet.

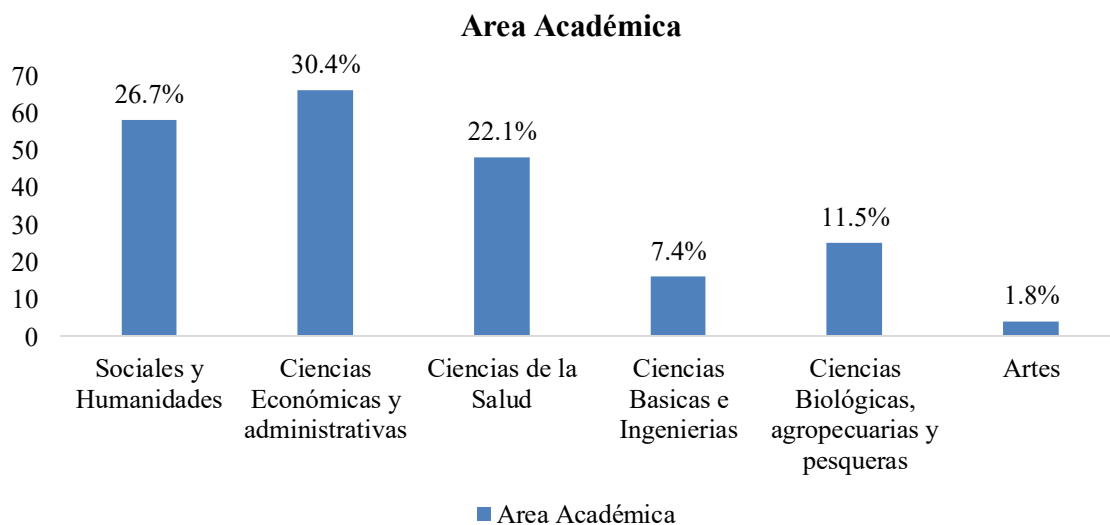
Es importante destacar, que del total de instrumentos enviados, se obtuvo respuesta de 217 docentes, los que representan un 20.0% del total de la población que se le hizo llegar la encuesta.

Resultados

Una de las primeras cuestiones que se le preguntaron al docente fue respecto a su grado de estudios y en esta caso encontramos que un casi un 70 % de los docentes cuentan con el grado de maestría y 29.55 con doctorado en diversas áreas del conocimiento, como lo muestr el siguiente gráfico.

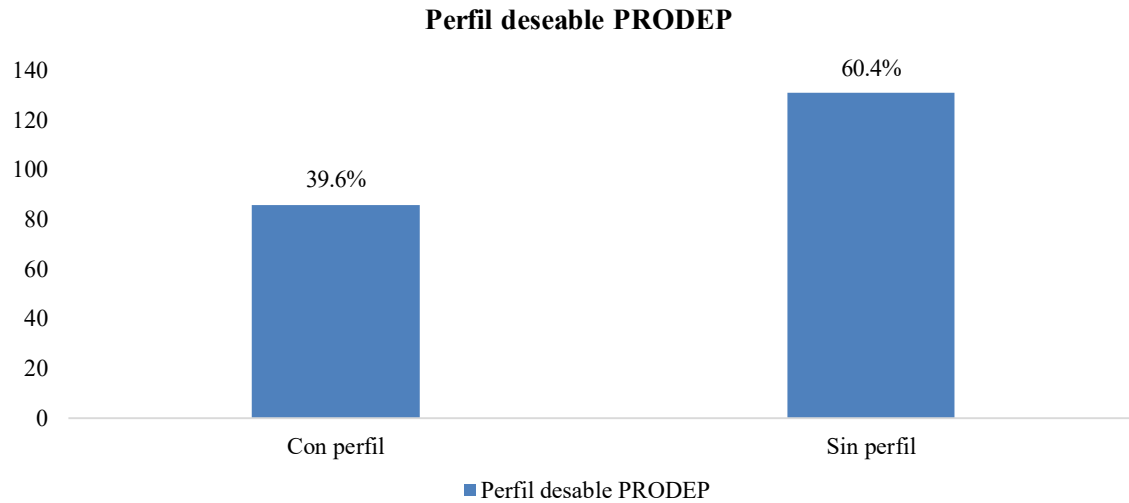
Gráfico 1 Nivel de estudios de docente UAN

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

Gráfico 2 Distribución de los docentes por área del conocimiento

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

Respecto al área académica donde se ubican los docentes entrevistados, se puede observar que el mayor porcentaje de los docentes que han contestado la solicitud de información, se encuentran en el área de Ciencias Económicas Administrativas, con un total de 30.4%, seguido del área de Ciencia Sociales y Humanidades, con el 26.7%, del área de Ciencias de la Salud con el 22.1% y de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras, siendo los de menor participación Ciencias Básicas e Ingenierías, y Artes con un 7.4% y 1.8% respectivamente.

Gráfico 3 Docentes con reconocimiento PRODEP

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

De igual manera a los docentes encuestados, se les preguntó, si contaban con perfil PRODEP, de los 217 docentes, el 60.4% se manifestó negativamente, mientras que un 39.6% señaló si contar con dicho perfil. Lo cual si bien es un aspecto positivo para la universidad, y en ello influye de manera significativa la formación docente, es importante que el docente se mantenga en los procesos formativos, ya que estos son coadyuvantes al logro del perfil deseable.

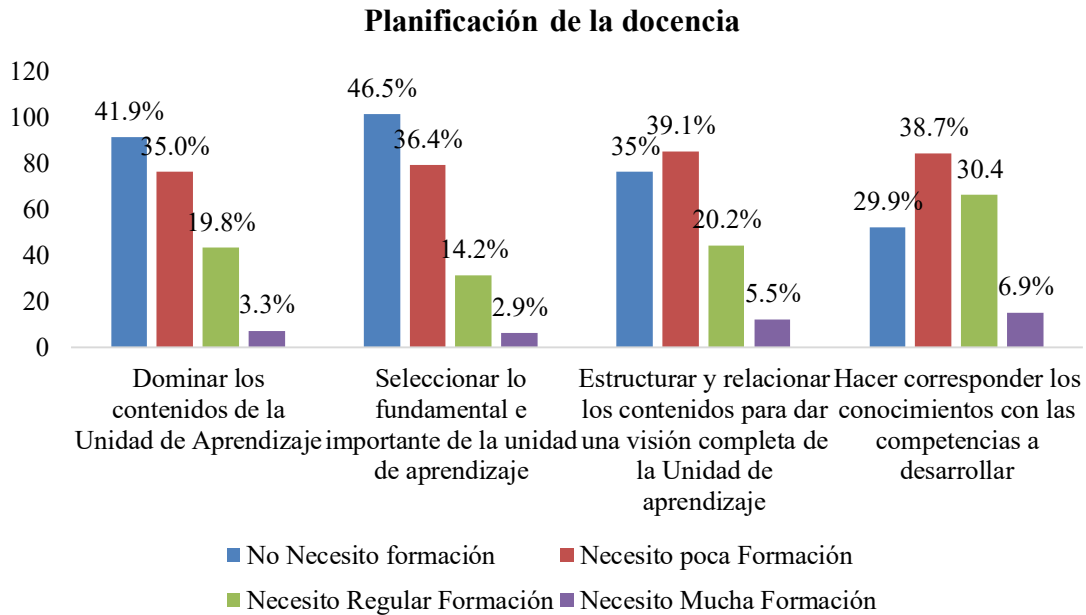
Respecto al apartado relativo a la planificación de la docencia la cual incluye una serie de reactivo, donde se le solicitó al docente contestara los resultados fueron los siguientes:

En relación al dominio de los contenidos de la Unidad de Aprendizaje en la cual él trabaja, el 23% de los docentes encuestados destacaron que requerían de mediana o regular a mucha formación, en tanto que, un 41.9% de los docentes comentó dominar los contenidos de su unidad de aprendizaje y no necesitar formación al respecto. El restante 35.0% señaló que requiere poca formación sobre dichos contenidos.

Respecto a las necesidades de formación sobre los mecanismos para la selección de los puntos temáticos y aspectos importantes para llevar a cabo su unidad de aprendizaje, los resultados señalan que el 46.5% no necesita formación al respecto, un 53.5% destacó necesitar llevar a cabo procesos de formación al respecto, sin embargo, un 36.4% seleccionó la opción de necesitar poca formación, un 14.2% señaló necesitar mediana o regular formación, en tanto que el 2.9% refirió necesitar mucha formación al respecto.

En relación a la formación que les permita establecer una estructura adecuada y una relación entre los contenidos para visualizar de manera integrada la unidad de aprendizaje, encontramos que, el 64.8% requieren de este tipo de formación, con la observación de que el 35% requieren poca formación y el resto se comparte entre los que necesitan mediana y mucha formación al respecto

En cuanto a la formación del docente para hacer corresponder los conocimientos a cubrir en el desarrollo de sus Unidades de Aprendizaje con las competencias a desarrollar en el Programa Educativo correspondiente, el número de docentes que manifestó mucha necesidad de formación, alcanzó un 6.9 %, en tanto que un 30.4% señaló requerir medianamente o regular formación, y el porcentaje de docentes que destacó requerir poca formación al respecto, fue de un 29.9%, con lo cual, el porcentaje total de profesores que requerirán de capacitación o formación en este aspecto, alcanza a poco más del 76.0% de los docentes entrevistados.

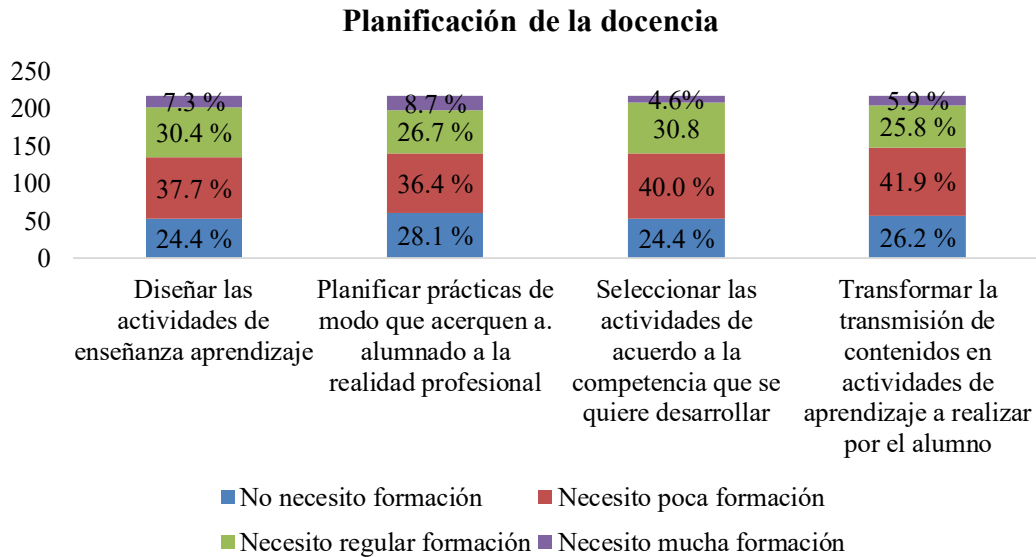
Gráfico 4 Necesidades de formación docente en aspectos de la Planificación de la docencia I

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En el mismo ámbito de la Planificación Didáctica y en lo que se refiere al ítem diseñar actividades de enseñanza aprendizaje un 37.7% manifestó que necesita entre mucha y regular formación en este sentido, en tanto que un 37.7% menciona que necesita poca y un 24.4% que no necesita, en cuanto al ítem que versa sobre planificación de prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional, existe un 28.1% que destacó no necesitar formación al respecto, y un 76% aproximadamente respondió necesitar de este tipo de formación, de los cuales el 37.5% señaló necesitar poca formación, un 30.7% contestó necesitar mediana o regular formación en tanto que un 7.8% de ellos manifestó la necesidad de mucha formación al respecto.

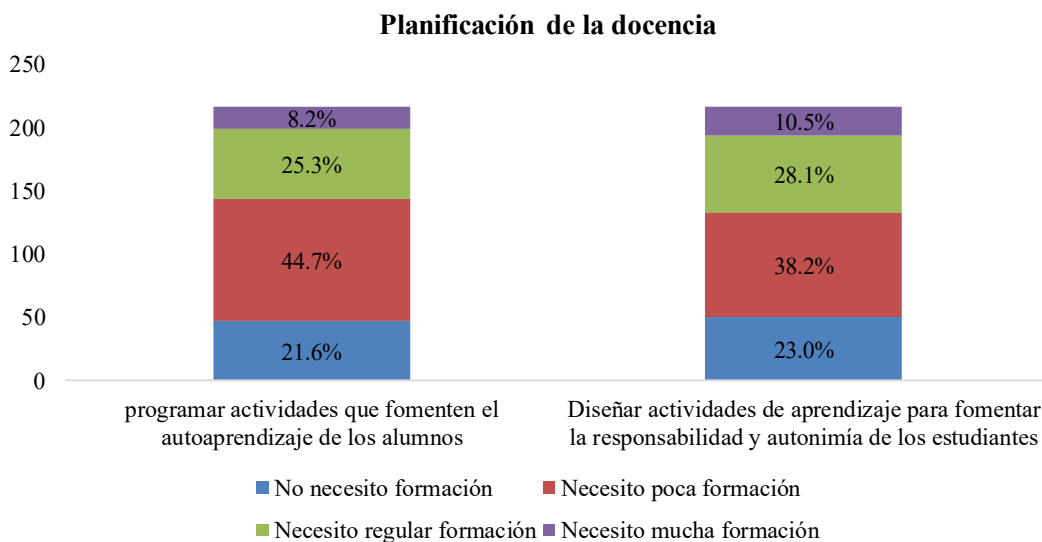
Sobre el ítem que se relaciona con la selección de actividades acordes a las competencias que se pretenden desarrollar a partir de la Unidad de Aprendizaje, un 23.4% respondió no necesitar participar en los procesos de formación, en tanto que 71.8% de los docentes contestó requerir capacitación sobre dichos aspectos, destacando que el 36.4% dijo requerir poca formación para ello, un 26.7% manifestó necesitar mediana o regular formación, y un 8.7% enfatizó en la alta necesidad que tiene de formarse en estos aspectos de la planeación.

En cuanto al punto que corresponde a la programación de actividades que fomenten el autoaprendizaje en el estudiante, un 41.9% mencionó que necesita regular o mediana formación, mientras que un 5.9 % precisó mucha necesidad de formación al respecto, mientras que por otro lado, el 41.9% señaló requerir poca formación y el 26.2% señala no necesitar formación al respecto.

Gráfico 5 Necesidades de formación docente en aspectos de la Planificación de la docencia II

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En cuanto al ítems de programar actividades que fomenten el autoaprendizaje de los alumnos un 78.2% mencionaron que requieren de formación de poco a mucha y sólo 21,8% refiere que no necesita de ningún tipo de formación, y por último en cuanto a diseñar actividades de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y la autonomía del estudiante un 76.8% contestó que necesita de poca a mucha formación y 23.2% no necesita de nada.

Gráfico 6 Necesidades de formación docente en aspectos de la Planificación de la docencia III

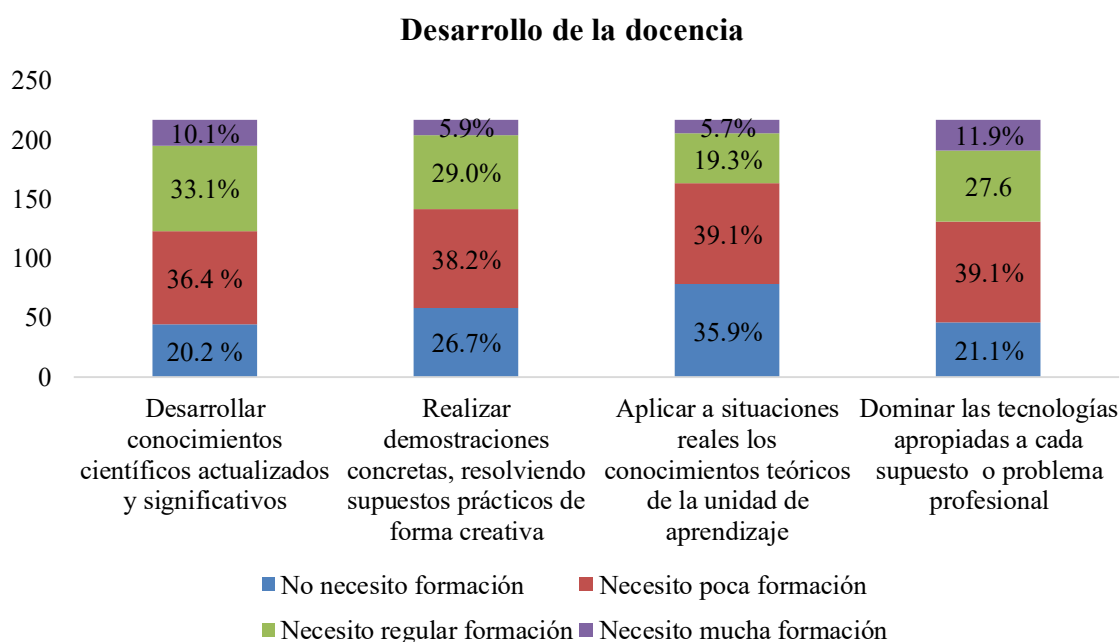
Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En relación al ámbito del Desarrollo de la docencia, destaca el rubro de desarrollar conocimientos científicos actualizados y significativos, en donde un 36.4 % de los docentes menciona que necesita una regular o mediana formación, un 20.2% señaló necesitar poca formación al respecto, y un 10.1 % necesita mucha formación docente. Lo que nos da un total de 79.6% de los docentes con necesidades de formación al respecto.

En tanto que, en lo que respecta a las necesidades de formación en el manejo de las tecnologías un 21.1% destacó contar con un dominio tal de ellas, que no requiere formación al respecto, mientras que un 78.9% de los encuestados aceptó requerir formación sobre el uso e incorporación de las tecnologías en diferentes grados; de estos, un 11.9% señaló necesitar mucha formación respecto a su uso.

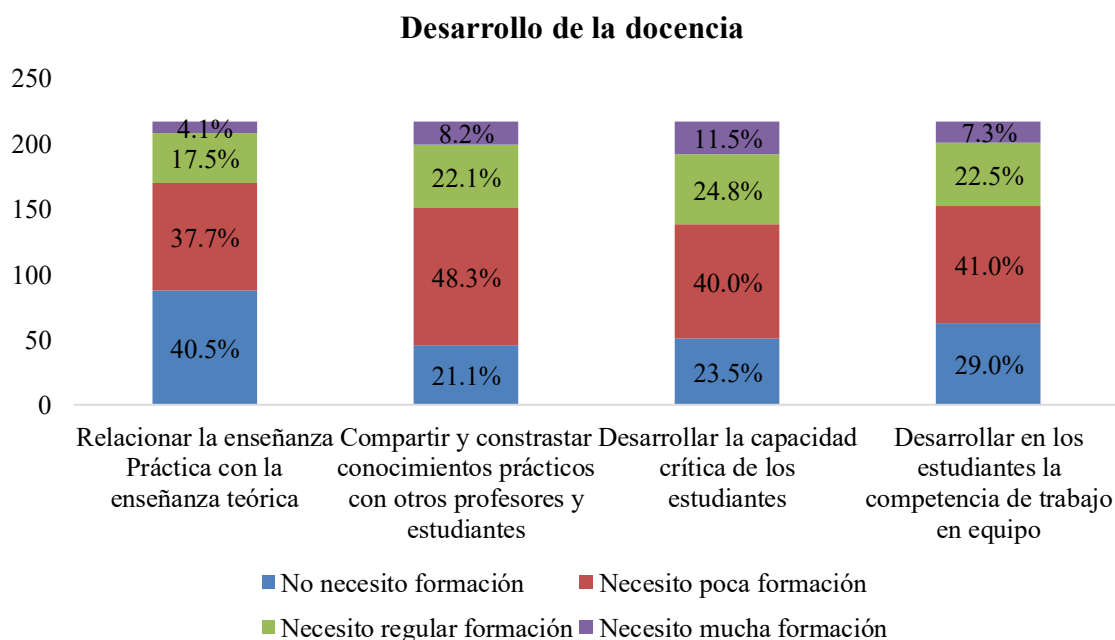
En la pregunta referente a la aplicación de los conocimientos a situaciones reales un 78.6% declaró contar con la necesidad de formación, que lo oriente en estrategias adecuadas para llevar los conocimientos a la práctica. Aun cuando el 35.9% señaló no necesitar mucha formación al respecto, un 27.6% del total de los entrevistados, destacó necesitar de entre mediana o regular y mucha formación sobre este tema.

Gráfico 7 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Desarrollo de la docencia I



Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

Gráfico 8 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Desarrollo de la docencia II



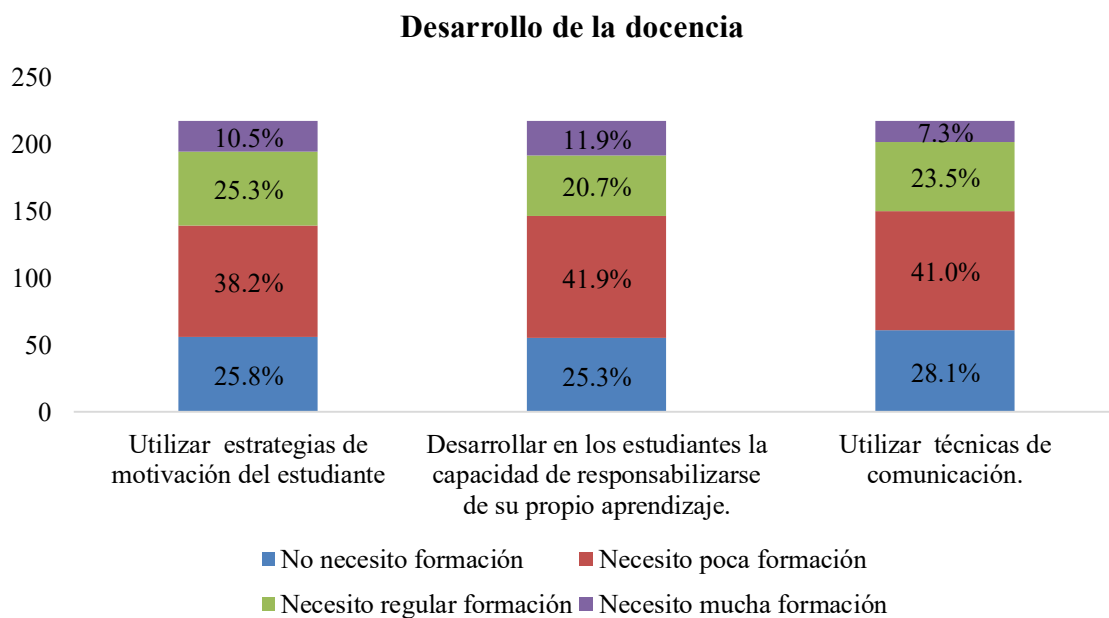
Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En el ítem de relacionar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica, tiene una especial significancia, dado que los docentes manifiestan en un 40.5 % que no necesitan nada de formación para el logro de tal efecto, en tanto que un 59.5% de ellos, destacaron tener la necesidad de llevar a cabo la formación en estos menesteres; de ellos un 17.5 % indicó que requiere regular o mediana formación y un 4.1% señaló que requiere de mucha formación sobre estos aspectos, es decir que aun cuando un porcentaje significativo de docentes relaciona la teoría con la enseñanza práctica en sus clases, la mayoría determinó la necesidad de formación en este campo.

Por otro lado, en lo que corresponde al rubro de desarrollar la capacidad crítica en el estudiante, un 24.8% de los docentes señaló necesitar formación de tipo regular o mediana, mientras que un 11.5 % requiere de mucha formación al respecto, y un 40.0% destacó requerir poca formación sobre este particular, en tanto que un 23.5% afirmó no tener necesidad de formación al respecto.

En lo que corresponde al desarrollo de la competencia para el trabajo en equipo en los estudiantes, se observa que un 7.3 % de los docentes plantea la necesidad requerir mucha formación para el logro del desarrollo de dicha competencia en los estudiantes, un 29.0.% señala que necesita de poca formación para tal efecto y el 41% contestó requerir de regular o mediana a mucha formación para poder lograr desarrollar el trabajo en equipo entre los estudiantes.

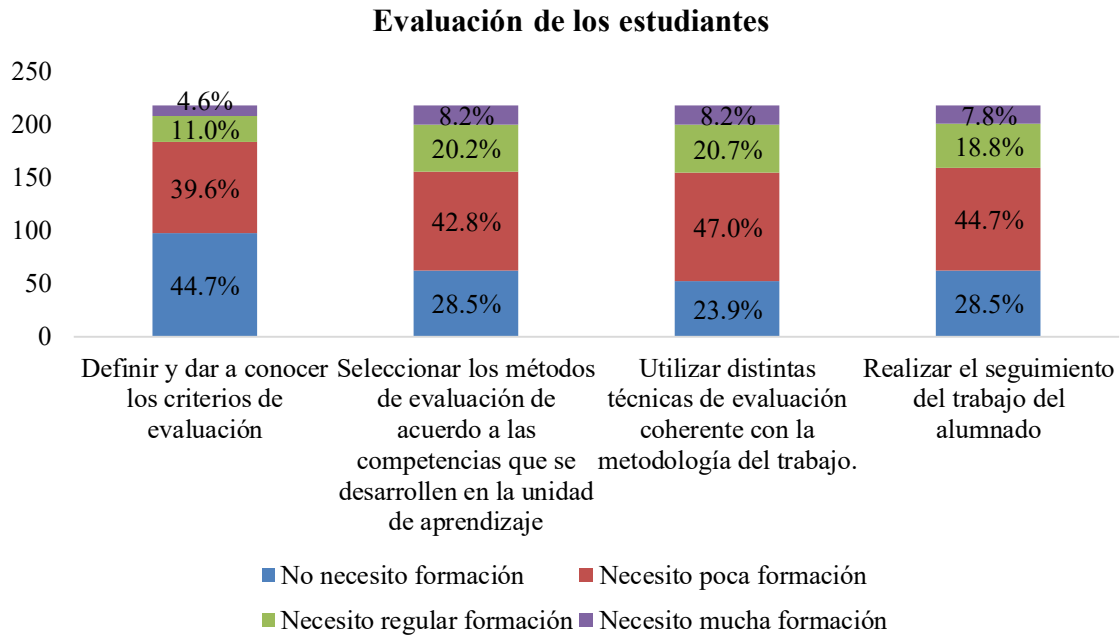
Gráfico 9 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Desarrollo de la docencia III



Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En el mismo tenor de ideas, relacionadas con el desarrollo de la docencia, se le cuestionó al docente respecto a sus necesidades de formación, para llevar a cabo el uso de estrategias que promuevan la motivación del estudiante, y solo el 25.8% señaló no tener la necesidad de desarrollar un proceso de capacitación, en tanto que un 74.2% señaló algún grado de necesidad de formación para lograr motivar a los estudiantes; de los cuales, el 38.2% señaló que sus requerimientos eran mínimos, un 25.3% destaca que requiere un grado medio o regular de formación y el 10.3 % destacó requerir de mucha formación sobre este aspecto.

En cuanto a la formación del docente para apoyar al estudiante en el desarrollo su sentido de responsabilidad sobre el autoaprendizaje, un 41.9% destacó requerir poca formación, un 20.7% considera que requiere una regular o mediana formación sobre este aspecto, un 11.9% señaló requerir mucha formación mientras que un 25.3% afirmó no requerir nada de formación sobre el punto o tema señalado. Tocante al uso e incorporación de técnicas de comunicación, se encontró que poco más del 71.8% de los encuestados, destacó requerir de poca a mucha formación, de estos un 7.3% reconoce requerir de mucha formación, en tanto que un 41.0% señaló que es poca la formación que requieren al respecto, y un 28.1% contestó no requerir formación sobre este campo.

Gráfico 10 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Evaluación de los estudiantes I

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

Al cuestionársele a los encuestados, sobre aspectos relacionados con el proceso de evaluación de los estudiantes, las respuestas captadas fueron las siguientes:

En relación a la necesidades formativas sobre la definición y presentación de criterios de evaluación a los estudiantes, un 44.7% de los docentes destacaron que no necesitan formación; del resto de los encuestados, un 11.0% precisó que requiere regular o mediana formación, un 4.6 % necesita mucha y el 39.6% plantea necesitar poca formación al respecto.

Para seleccionar los métodos de evaluación de acuerdo a las competencias que habrán de desarrollar los estudiantes en su unidad de aprendizaje, se encontró que un 20.2 y un 8.2 % de los docentes encuestados, van a necesitar de regular a mucha formación, mientras que un 44.8% señala tener poca necesidad de formación y un 28.5% considera no necesitar formación al respecto.

En tanto que al cuestionarles sobre la utilización de distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo un 20.7 % y un 8.2% de los docentes contestó que requieren de regular a mucha formación respectivamente, mientras que un 48.4 señala que requiere poca formación y el 23.9% contestó que no necesita formación al respecto.

Respecto al Item relacionado con el realizar el seguimiento del trabajo del alumnado, 44.7% destacó necesitar poca formación al respecto, mientras que un 18.8% señaló necesitar de regular o mediana formación, un 7.8% dijo que mucha y 28.5% que no necesita formación.

Al solicitarles un análisis de su práctica a los docentes, con base en un conjunto de cuestionamientos presentados en el cuestionario, se encontraron los siguientes resultados.

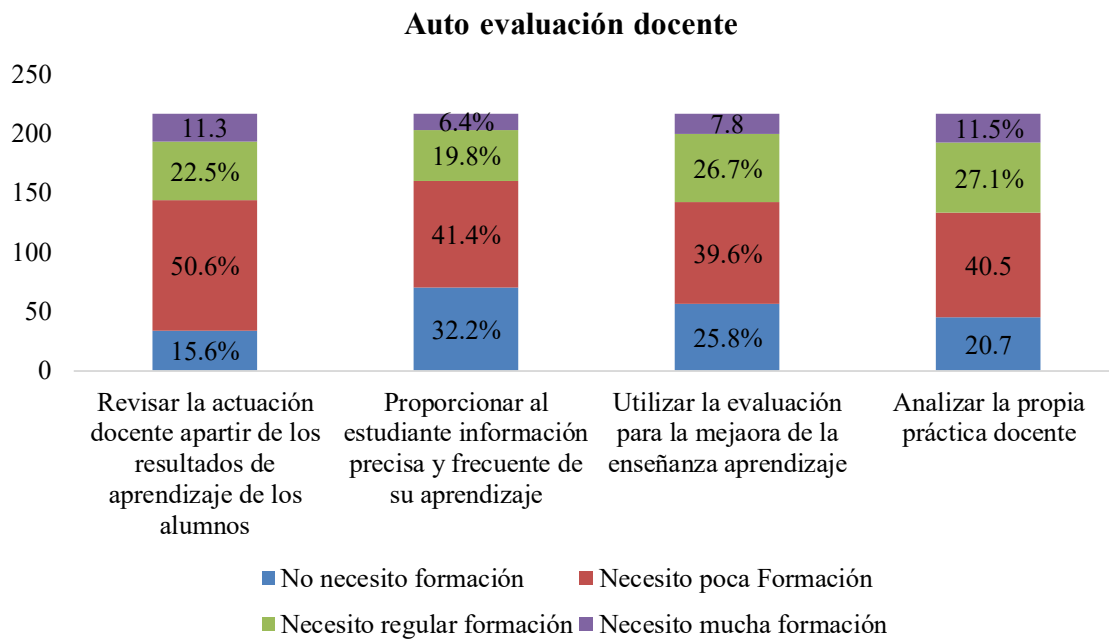
Sorprende el hecho de que un 79.1% de los encuestados contestó no llevar a efecto el análisis de su práctica docente por falta de formación para ello; de estos, un 40.5% señala requerir poca formación para ello, y resalta el hecho de que un 38.6% requiere de mucha a regular formación, para tal efecto.

En el mismo tenor de ideas, un 51.5% de los encuestados señalan que requieren poca formación para llevar cabo la revisión de su actuación a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, porcentaje que sumado al 34.6% de docentes que destacó requerir de regular a mucha formación sobre este aspecto, alcanzaría el 86.1% del total de docentes con necesidades formativas al respecto.

Una respuesta relevante, que se relaciona de manera significativa con el proceso de evaluación por la importancia que tiene en la retroalimentación del estudiante, corresponde al ítem que hace referencia a la necesidad de formación para la utilización de los resultados de evaluación de tal forma que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, y cuyos resultados señalan que el 25.% de los docentes encuestados no requiere formación al respecto, mientras que prácticamente un 75% de ellos, señala tener necesidades que van de poca a mucha necesidad de formación para poder llevar a efecto esta acción, siendo un 34.5% que requiere de regular a mucha formación.

Cabe destacar que en otra de las preguntas realizadas en el cuestionario, en las cuales se le cuestiona sobre si se le proporciona al estudiante la información precisa y frecuente sobre su aprendizaje, solo un 32.2% señaló no requerir formación al respecto, con lo cual se entiende que si lleva a cabo esta acción, mientras que el 67.8 % destaca que requiere de entre poca y mucha formación, de donde se deduce que no proporciona la información señalada al estudiante.

Gráfico 11 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Evaluación de los estudiantes II

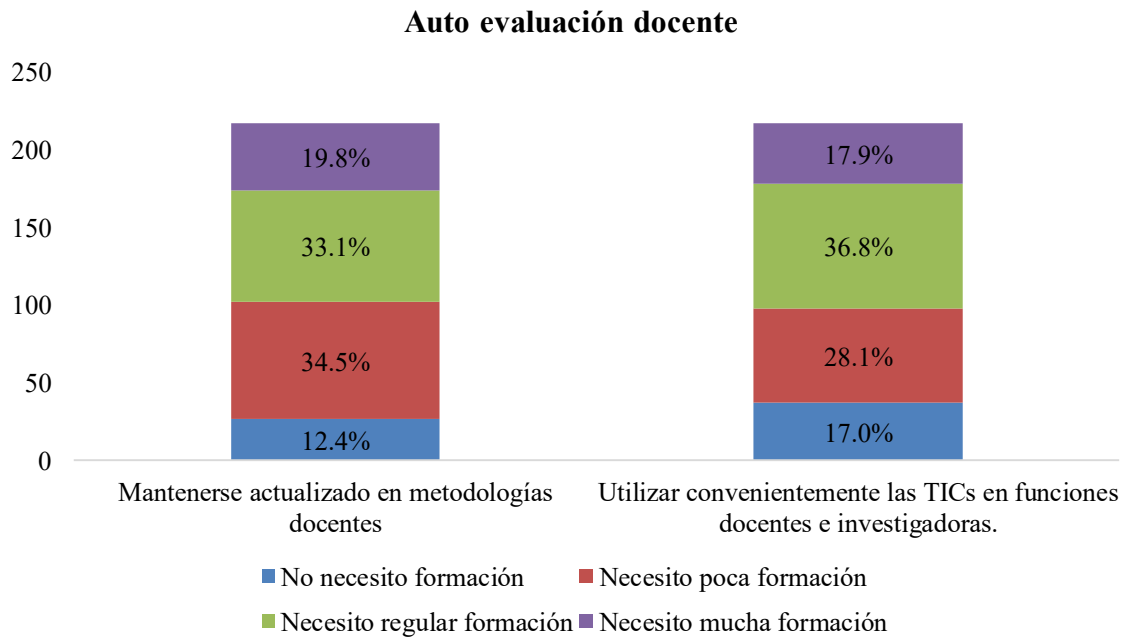


Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

Finalmente en el ítem vinculado con la pregunta relacionada con su actualización metodológica para a la docencia y la incorporación de las TIC a las funciones docentes e investigadoras se encontró lo que a continuación se describe:

En la cuestión de mantenerse actualizado en metodología docentes, sorprende el que solo un 12.4% destacó no requerir formación al respecto, mientras que del 87.6% que si requieren formación, un 19.8% considera que necesita mucha formación sobre este aspecto; en tanto que, un 33.1% necesita de regular formación y un 34.5 % que necesita poca formación, de lo anterior se puede deducir que en este aspecto de la evaluación, los docentes requieren de mayor atención para su capacitación, actualización y formación.

Y en cuanto al último ítem, lo que se observa también es de destacarse, ya que tan solo un 17.0%, confirmó no necesitar formación para la utilización de las TIC en sus funciones docentes e investigadoras, en tanto que del 83% que señala requerir formación sobre este aspecto, el 53.7 % consideró requerir de regular a mucha formación en el uso de las TIC para el desarrollo sus funciones docentes.

Gráfico 12 Necesidades de formación docente en aspectos sobre el Evaluación de los estudiantes III

Fuente: Elaboración propia encuesta de formación docente UAN

En este resumen solo se incorporan las respuestas a las preguntas relacionadas con las necesidades de formación identificadas a partir del cuestionario aplicado a través de los correos electrónicos a los docentes universitarios, cuyo resultado de acuerdo a las respuestas proporcionadas, se expresa en porcentaje de docentes que contestaron de manera afirmativa, independientemente del grado de formación requerida, sea mucho, poco o regular; y que es el siguiente:

Requerimientos de formación en aspectos relacionados con la Planificación Didáctica

Sobre los contenidos de su unidad de aprendizaje, el 58.1% de los docentes señalaron requerir formación en algún grado, sea poco, regular o mucho.

En relación a la selección de los contenidos temáticos para su incorporación a los programas de sus unidades de aprendizaje, el 53.5% por ciento destacó tener la necesidad formativa en alguno de los grados expuestos.

Estructurar los contenidos del programa de la Unidad de aprendizaje que trabaja y relacionarlos de manera integral y coherente, el 64.8% de ellos respondió de manera positiva requerir formación en alguno de los grados planteados en el cuestionario.

Sobre el relacionar los contenidos temáticos de la unidad de aprendizaje, con las competencias formativas profesionales del estudiante, el 64.8% consideró necesario llevar a cabo la formación en algún grado.

Porcentaje casi similar de respuestas afirmativas (71.8%) sobre la planificación de prácticas vinculadas con su realidad profesional.

Para determinar y seleccionar actividades acordes a las competencias que habrán de desarrollar en su unidad de aprendizaje, el resultado no difiere mucho de los dos anteriores ítems, pues el 75.4% de los docentes declararon requerir de la capacitación.

Tocante a diseñar y promover actividades para el fomento del aprendizaje, el 73.6% reconoció la necesidad de algún grado de formación.

Para el desarrollo de conocimientos científicos actualizados y significativos, un 79.6% de los docentes destacó requerir formación en algún grado.

Sobre el manejo de las tecnologías para incorporarlas al proceso de enseñanza aprendizaje, el 78.6% de los docentes manifestaron su necesidad de formación.

Para la aplicación de los conocimientos a situaciones reales, un 64.6% de los docentes respondió requerir de este tipo de formación en algún grado.

Respecto a relacionar teoría y práctica en el desarrollo de la docencia, 59.3% de los docentes contestó requerir formación.

Por lo que toca al desarrollo de la capacidad crítica del estudiante un 70.3% contestó requerir en alguno de los distintos grados formación.

Para el desarrollo del trabajo en equipo entre los estudiantes, 70.8% de los docentes requieren la formación en alguno de los grados señalados.

Sobre estrategias de motivación para los estudiantes, un 74% de los encuestados, afirmaron tener en algún grado, la necesidad formativa al respecto

Para generar la responsabilidad del autoaprendizaje en los alumnos, el 74.5% responde que requiere formación en algún grado de los señalados.

En técnicas de comunicación, 71.8% de los docentes destacan que tienen dicha necesidad en algún grado.

Para definir los criterios de evaluación de estudiantes, un 55.2% de los encuestados respondieron de manera positiva tener la necesidad en algún grado de formación.

Respecto a la selección de los métodos de evaluación acordes a la competencia a desarrollar el 71.2% de los docentes requieren de algún grado de formación.

Utilización de técnicas de evaluación coherentes con la metodología empleada, un 75.9% contestó requerir formación en alguno de los grados.

Sobre el seguimiento del trabajo realizado por el alumnado, el 71.3% de los docentes encuestados señalaron la necesidad de formación.

En cuanto a la reflexión a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, un 79.1% contestó de manera positiva.

Para utilizar la evaluación en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, un 74.1% de ellos, contestó que requiere de formación al respecto.

Sobre el análisis de su práctica docente un 79.1% de los encuestados contestó de manera positiva.

Un 84.7% de los docentes señalaron la necesidad de formación para la revisión sobre su actuación a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Respecto a la utilización de los resultados de evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, un 77.8% destacó requerir formación al respecto.

Un 67.6% de los docentes, requieren formación sobre los aspectos que se relacionan con informar de manera precisa al estudiante sobre su aprendizaje.

De los encuestados, un 87.4% señalaron que necesitaban formación sobre actualización metodológica para la docencia.

Y finalmente un 82.8% reconoció la necesidad de formación sobre la cuestión de utilizar las TIC para el desarrollo de sus funciones docentes.

Agradecimientos

Aprovecho la ocasión del presente trabajo para agradecer a la iniciativa de la Unidad de Desarrollo Institucional de la UAN, para crear los espacios de discusión entre los docentes para realizar propuesta de mejora hacia el interior de la institución y al Dr. Felipe Hernández Guerrero que con una visión asertiva y propositiva coordinó el seminario de políticas públicas y autonomía Universitaria.

Conclusiones

La formación docente es uno de los ejes torales de la Instituciones de Educación Superior (IES), debido a la importancia que tiene en el desempeño profesional del docente, lo cual va impactar sin duda, en la calidad de la formación de los estudiantes y por ende en la calidad de la educación que la institución educativa ofrece.

De ahí que en la mayoría de las IES, se incorpore en sus planes de desarrollo, en sus políticas institucionales, en sus planes estratégicos, y/ o en sus principales líneas de acción, como objetivo prioritario, la promoción y realización de procesos de formación, capacitación y actualización, que contribuyan al desarrollo de las competencias docentes que favorezcan la calidad educativa

Es por ello que la Universidad Autónoma de Nayarit por conducto de la Dirección de Desarrollo del Profesorado, diseño y aplicó la Encuesta de Necesidades de Formación Docente de la UAN, a partir de la cual, luego de analizar los resultados arrojados en las respuestas de los docentes se puede concluir que:

- Respecto a la planificación de la docencia, se tiene como resultado el hecho de que casi un 80% de los docentes necesita de algún grado de capacitación, en lo referente al desarrollo de competencias, planeación didáctica, estrategias de estudios, teorías del aprendizaje, didáctica general, didáctica de las diferentes disciplinas, pedagogía, fortalecimiento del contenido disciplinar, estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo/cooperativo, metodología de la enseñanza, recursos didácticos, usos y estrategias para el manejo de grupos, didáctica para el diseño de proyectos de investigación
- En cuanto al desarrollo de la docencia, se encontró que en promedio el 80% de los docentes manifestó que requiere de algún grado de capacitación o formación docente, de tal manera que, se sugiere implementar cursos sobre: Trabajo colaborativo, Estrategias de enseñanza aprendizaje, Diseño curricular, Desarrollo de la asertividad en la docencia, y para la incorporación de las Tecnologías de la Información y comunicación a los procesos educativos e investigativos.
- En el rubro de evaluación se sugiere la implementación de cursos de: Metodología para la evaluación del aprendizaje, Diseño de estrategias para la evaluación del aprendizaje, Instrumentos de evaluación y evaluación por competencias.

En base a este diagnóstico la UAN puede implementar de forma más específica una política de formación docente a fin de mejorar la práctica de sus profesores y por ende mejorar la calidad de la enseñanza, como una política pública que permita mejorar los indicadores en los cuales está trabajando la institución con el propósito de contar con una mejora constante.

Referencias

Álvarez-Rojo, Víctor; Romero, Soledad; Gil-Flores, Javier; Rodríguez-Santero, Javier; Clares, José; Asensio, Inmaculada; del-Frago, Raket; García-Lupión, Beatriz; García-García, Mercedes; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Gómez, Gregorio, Salmeron-Vilchez, Purificación. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, v. 17, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm

ANUIES (2017) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior políticas específicas relacionadas con la ampliación de la cobertura, calidad, responsabilidad social universitaria, financiamiento.

Arenas Castellanos, m., & Fernández de Juan, t. (2009). formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la uabc. revista de la educación superior, xxxviii(2) (150), 7-18.

Ávalos, E. (2009). “Significado y Jerarquía de valores en docentes, alumnos y padres de familia de educación básica de los Estados de Colima y Nayarit”, tesis doctoral, UAG, México.

Cerda Gutiérrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total: logros - objetivos - procesos competencias y desempeño. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Education Commission of the States (2003), Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say?, Education Commission of the States, Denver, CO.^[1]

Gustafsson, J.E. (2003), “What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?”, en Swedish Economic Policy Review, 10, pp. 77-110.

Hanushek, E. (2004), “Some Simple Analytics of School Quality”, Working Paper No. 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_pre41.pdf

Mota, Flavio (1999). “El maestro y la calidad”. Revista Academia No 8UAG. México.

Mota, F. (2006) Reflexiones sobre educación: La Docencia como Actividad Profesional, recuperado en Febrero 2018, <http://www.uag.mx/63/a04-01.html>

Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: CIDE.

OCDE (2010) Los docentes^[1]son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.

OCDE. (2009) Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales.

OCDE (2010) Acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

OREALC/UNESCO Santiago. Véase también el informe de seguimientodeEPT/PRELAC: UNESCOOREALC (2007), Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago. La edición sobre 2010 será publicada en marzo de 2011.

Plan de Desarrollo Institucional (2016-2022) Universidad autónoma de Nayarit.

Programa Sectorial de Educación 2011-2017, Gobierno de la República, México.

PRELAC, (2012) Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, publicada por la OREALC/UNESCO Santiago.

Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain (2001), “Teachers, Schools, and Academic Achievement”, Working Paper 6691 (revisado), National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Plan Estatal de desarrollo 2017-2021, eje Educación

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013, p.123-129),

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 2 de Noviembre del 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>.

Rueda Beltrán, M. y Díaz-Barriga Arceo, F. (comp.) (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.

Rueda M; Luna E., Loredo Javier (2010) “La evaluación de la docencia en las Universidades Pública Mexicanas: Un diagnostico para su comprensión y mejora” *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3 No. 1e.

Thoening, Jean-Claude, “Présentation”, en Jean Leca, Madeleine Grawitz, *Traité de Science Politique, Les Politiques publiques*, Tomo 4, PUF, París, 1985.

UNESCO. (2015). *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. INcheon, Corea del Sur.

Valdez, H. (200) “La evaluación del desempeño docente” *Revista Iberoamericana de educación (OEI)*.

Wayne, A. J. y P. Youngs (2003), “Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review”, en *Review of Educational Research*, 73(1), pp. 89-122.

Wenglinsky, H. (2000), *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*, Policy Information Center Report, Educational Testing Service, Nueva Jersey.

Wenglinsky, H. (2002), “How Schools Matter: the Link between Teacher Practices and Student Academic Performance”, en *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).

Wilson, S., R. Floden y J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations*, University of Washington.

Planeación y evaluación educativa, una necesidad de organizar y medir de manera coherente lo que se quiere y debe lograr con los estudiantes en el aula

Planning and Assessment, a necessity to organize and measure what you want and should achieve with students in the classroom

VIDALES-PAZ, Juana Edelia

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Juana Edelia, Vidales-Paz* / **ORC ID:** 000-0003-4539-7542

Resumen

El ejercicio docente tiene como objetivo una educación de calidad, por lo que tras la mejora de todos sus factores implícitos, esta con lleva siempre a fortalecer los insumos, los procesos, la evaluación de los resultados, los mecanismos para medir los progresos y la gestión pertinente de las necesidades de infraestructura, equipo, mobiliario, capacitación, así como el diseño e implementación de políticas acordes a lo que acontece. Con base a lo anterior, la “Planeación Áulica” y la “Evaluación Educativa”, juegan un rol fundamental, por lo que dichos instrumentos se deben diseñar como un si fuese un traje a la medida en cada institución educativa. Actualmente, ante la falta de estas herramientas con bases metodológicas y aplicadas de forma sistematizada en la Universidad Autónoma de Nayarit, su uso y aplicación se ha concretado un simple requisito administrativo, sin impactar tras una reflexión profunda en el proceso enseñanza aprendizaje. Por tal motivo y por todo lo que implica al respecto, el presente trabajo hace evidente la necesidad de dichos documentos institucionales, proponiéndose que ambos se implementen como parte de las políticas públicas universitarias.

Docencia, Planeación, Evaluación

Abstract

Planning and assessment play a key role in ensuring improvement in quality education and therefore should be tailor-made for each educational institution. At the Autonomous University of Nayarit, planning and assessment are viewed as mere administrative requirements, and lack systematic and proven methodological foundations which would truly impact the process of teaching and learning. This paper reports on the need for such institutional methods and provides insights with implications for public university policies.

Teaching, Planning, Assessment

Introducción

El 4 de noviembre de 2015, 184 Estados Miembros de la UNESCO aprobaron en París el Marco de Acción Educación 2030, fruto de un proceso colectivo de consultas amplias y profundas, impulsadas y dirigidas por los propios países y facilitadas por la UNESCO y por otros asociados. El Comité de Dirección de la Educación para Todos (EPT), convocado por la UNESCO, marcó las pautas para la elaboración del Marco de Acción, que fue finalizado por el Grupo de Redacción del Marco de Acción Educación 2030. (1)

La educación de calidad es un derecho fundamental. Para garantizarlo, los Estados Miembros de la UNESCO han designado al **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)** como un mecanismo clave para el monitoreo y seguimiento del Marco de Acción de la Agenda de Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 sobre Educación en la región.

El LLECE, con asiento en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, trabaja para contribuir con los nuevos desafíos que esta agenda implica, desarrollando investigaciones, llevando a cabo debates técnicos y desarrollando otras iniciativas que contribuyen a la reflexión de la agenda mundial Educación 2030, con foco en la calidad de la educación en un sentido integral y en las maneras de evaluarla. (2)

Tal y como lo menciona Arciniegas-González (2006), respecto a que el proceso de enseñanza debe concebirse como progresivo y en constante movimiento y se materializa a través del desarrollo, diseño e implementación de estrategias pedagógicas, cuyo proceso no estático, exige el desarrollo constante de nuevos caminos y alternativas que se adapten a los cambios derivados o exigidos por el contexto (cultural, social, económico o político), tal es el caso de “Planeación y Evaluación Educativa”, por ello la presente propuesta, dentro de la temática de políticas universitarias. (3)

Planeación de la clase

La capacidad de planificar y el uso de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza es una de las competencias que demandan el ejercicio docente. Las características de la educación universitaria y del contexto en el que se está desarrollando en la actualidad reclaman una mayor profundización en el tema. La calidad de la educación no depende tanto de lo que el profesor “sabe”, como de lo que “planifica” como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que “hace” para ofrecer a todos sus estudiantes oportunidades para un aprendizaje significativo. (4)

Solo desde la planificación de la enseñanza, teniendo en cuenta como punto de referencia el trabajo que el alumno debe realizar tanto de forma presencial como no presencial, haciendo que el trabajo del estudiante sea el centro de la misma, se podrá lograr que los sujetos aprendan por sí mismos, es decir aprendan a aprender. (5)

La planeación didáctica, considerada por Rodríguez-Ebrard (2009) como planeación táctica, implica un replanteamiento sobre la práctica docente que conlleve a buscar mejorar como educadores.

La acción de rediseñar la clase se convierte en una reflexión teórica y metodológica de la acción educativa, por lo tanto, requiere que el maestro aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando desde luego, el perfil de egreso de la institución de la licenciatura en particular. (6)

Para Balbuena (2013) la dirección institucional al ser comprendida conlleva a que los docentes entendamos que el plan de clase debe contemplar dentro de su estructura la formación integral del alumno, es decir, los docentes deben enfocar sus esfuerzos principalmente en la formación del alumno en lugar de darle mayor peso a la información. Este cambio paradigmático en la forma de educar a los aprendices requiere que los docentes replanteen su acción educativa y se pregunten si educan para informar o educan para desarrollar el intelecto y la emocionalidad. Esta última situación es hacia donde se dirigen las propuestas enmarcadas por las instituciones responsables de guiar la educación formal.

Así mismo considera que la planeación permite un pensamiento crítico que conlleva al cuestionamiento de las propias acciones en función de las tendencias educativas actuales, el cual debe surgir de la complejidad que caracteriza a los problemas que aquejan a la sociedad. Dicha situación ha motivado que varios maestros, entre ellos la autora de este documento, se interesen por replantear la práctica docente, hecho que conlleva a la revisión y rediseño del programa de clase, el cual se convierte en un plan táctico que debe cumplir con el principio de planeación llamado unidad, en el cual se menciona de acuerdo con Munch (2000) que todos los planes específicos deben integrarse a un plan general. (7)

La planeación se asume desde tres ámbitos: el teórico, el metodológico y el técnico, siendo este el que predomina en la educación. Éstos ámbitos de reflexión, permiten fundamentar la planeación educativa como parte del desarrollo social de un país en donde la educación se tiene como un servicio público que cumple una función social, por tanto debe partir de una visión social y humana. (8)

Se ha observado en ciertas ocasiones que los docentes elaboramos objetivos que se plasman en cartas descriptivas por el simple hecho de visualizar contenidos, tiempo y horas frente a grupo. Ante esta realidad se observa que muchos de los docentes no apreciamos el valor que tiene el diseño de objetivos en nuestra propia práctica, por lo tanto, el redactar objetivos requiere de reflexión, conocimiento y compromiso por parte del profesor ante la sociedad, la institución, los alumnos y su profesión docente.

Al principio del curso algunos docentes realizan una técnica de rompe hielos, el cual es fundamental para brinar confianza y conocer a los estudiantes. (6)

Sin, embargo, desde mi punto de vista el encuadre por tradición generalmente solo se concreta en socializar la información del contenido de la unidad de aprendizaje, dar a conocer los criterios de evaluación y porcentajes para la acreditación del curso en cuestión.

Sin lugar a dudas este momento inicial y de primer contacto con los estudiantes debería de ir más allá ya que es el momento de enganchar y enamorar al estudiante con la materia, o en su defecto y el peor de los casos hacer que éste se sienta ya derrotado aun cuando ni siquiera el abordaje de la temática ha iniciado.

Otro aspecto que considero importante tomar en cuenta para la planeación didáctica es revisar la currícula para considerar si la materia es introductoria al conocimiento, ya que esto impacta en el acceso a la comprensión y grado de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, también permitiría ubicar la unidad de aprendizaje y ver si los estudiantes tienen ya las bases de acuerdo al semestre en el que se encuentran para el abordaje del conocimiento, evitando así un retroceso que genere la falta de interés, sin lugar a dudas el examen diagnóstico brinda una pauta al respecto.

Afirma Balbuena (2009), que los contenidos temáticos a revisar en el aula se deben organizarse de tal manera que el estudiante esté en posibilidades de relacionarlos con lo que ya sabe (estructura cognoscitiva). (7)

Por su parte, Rodríguez Ebrard (2009) también considera de importancia tomar en cuenta la realidad social dentro de esta planeación didáctica al buscarse ejemplos propios de la localidad, así como retomar la vida cotidiana con el fin de explicar desde lo concreto lo abstracto de la teoría y con ello ir vinculando lo teórico con lo práctico. Se observa que en este punto se rescata lo enunciado por Ausubel para lograr aprendizajes significativos,

Asimismo, es importante desarrollar una actitud crítica hacia nuestro propio desempeño como profesores y así aprender a cuestionar el aula con el fin de buscar conocimiento que permita la mejora continua. Para ello los docentes nos valemos de los conocimientos teóricos que auxilién en el replanteamiento que hagamos como profesores de nuestra labor la cual debe estar enfocada en facilitar el logro de aprendizajes significativos, que a su vez, redundaran en la formación de estudiantes cada vez más maduros cognitiva y afectivamente.

Para alcanzar la meta propuesta se requiere replantear la práctica docente a través de analizar los requerimientos de la institución, el contexto, las expectativas de los estudiantes y el nivel en que hay que abordar la disciplina estudiada. (6)

Evaluación Educativa

Con frecuencia se dice que los docentes dedican poco tiempo a la evaluación del aprendizaje en sí mismo, lo cual puede redundar en que los criterios y los procedimientos empleados no necesariamente valoren de manera amplia y consistente el aprendizaje adquirido por los alumnos. (7)

El término inglés «assessment» (evaluación) procede del latín «assidere», que significa «sentarse junto a», por lo que considerando esta definición citada por Ruesgas (2005), la reflexión a la que nos llevaría dicho significado, sería que la evaluación educativa debería sentarse junto a todos los factores que inciden, que tienen que ver y permiten o bien que obstaculizan el proceso educativo áulico, es decir considerar más allá del actuar docente. (8)

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

Una educación de calidad, tras la mejora de los resultados obtenidos, con lleva a fortalecer los insumos, los procesos, la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. (1)

El término evaluación se relaciona, usualmente a la idea de medición. Sin embargo, medir significa determinar la extensión y/o cuantificación de una cosa, en tanto que la evaluación implica valorar la información, a través de la emisión de un juicio. Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuando fuere necesario los procesos durante su desarrollo es una de las funciones más importantes de la evaluación. Sin embargo en la evaluación educativa para ser efectiva no solo se debe considerar el desempeño docente y el aprendizaje del alumnos, también está inmersos: los planes y programas, el número de alumnos dentro del aula, el nivel de conocimientos con que llega el estudiante, su disposición e iniciativa para aprender dentro y fuera del aula, los recursos con los que se cuentan, la carga académica que se le asigna al profesor, así como las actividades de gestión y colaboración que se le da al profesor, y el papel que desempeñan la institución, la administración y la dirección académica en particular. (9)

Evaluar el nivel de logro de algún aprendizaje es un proceso en el que la evaluación y el propio aprendizaje están simbióticamente unidos, de forma que ambos discurren paralelamente retroalimentándose continua y respectivamente.

Lo que interesa primordialmente no es lo mucho que el profesor enseña sino lo que el alumno realmente aprende.

En las sociedades postindustriales se exige cada vez más que la inserción del individuo se produzca equipado con una educación de calidad. Educación en la que el conocimiento no es el único activo importante, sino que deberá contemplar también la formación en otras capacidades, actitudes y valores en la línea de los expresados por Delors (1996) (saber conocer, hacer, convivir y ser). (10)

En un mundo globalizado en el que quedan problemas de tipo social, político, económico y ambiental por resolver, resulta esencial una educación que contribuya a construir sociedades pacíficas y sostenibles. No obstante, los sistemas educativos pocas veces integran plenamente enfoques transformadores de ese tipo.

El contenido de dicha educación debe ser pertinente y centrarse en los aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial para hacer frente a los desafíos mundiales y resolverlos pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM), que abarca la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional.

Los gobiernos deberán convertir la enseñanza en una profesión atractiva que se elija como primera opción y en la que la formación y el desarrollo sean continuos, mejorando para ello la condición profesional y las condiciones de trabajo de los profesores, y brindándoles mayor respaldo. (1)

En este sentido, la evaluación implica decisiones colectivas y situaciones de negociación; remite a situaciones en donde el quehacer y la acción se vuelven públicos y pueden ser motivo de discusión pública. (11)

Perassi (2008), instala la evaluación como una práctica productora de realidad y sentido, instituyendo la subjetividad correspondiente en los distintos actores que integran el proceso educativo. La cual funciona como un dispositivo de crecimiento institucional, como instancia de mejora en la educación ofrecida o bien como oportunidad de replanteo de las propias prácticas.

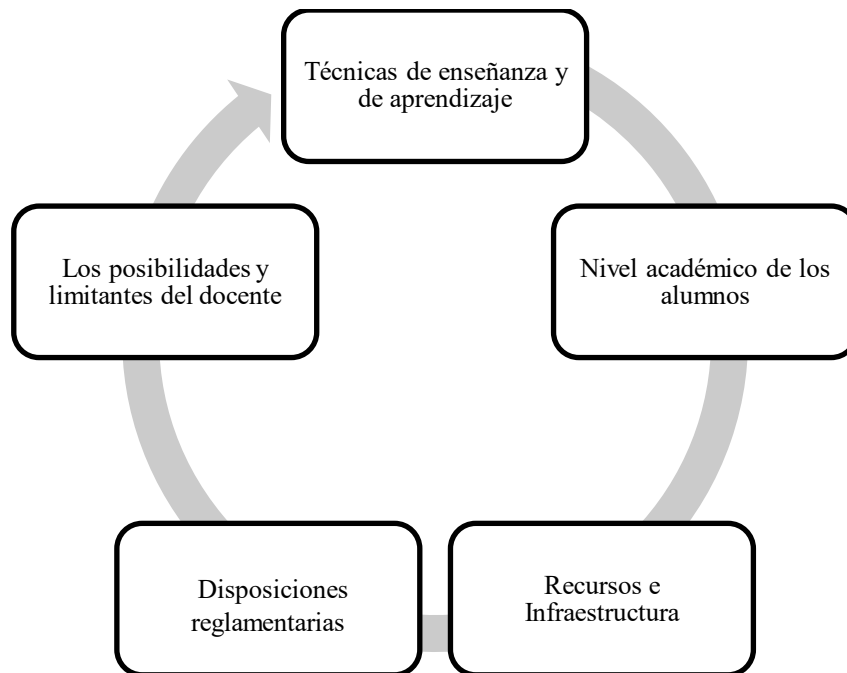
Así mismo, Perassi (2008), apela así a la necesidad de acercarse a la complejidad de esta tarea y comprender la dimensión situacional del fenómeno a ser investigado.

La evaluación educativa, invita a trabajar diferentes ámbitos: el sistema, la institución y el aula, entendiéndolos como espacios dinámicos de interacciones y mutuas determinaciones.

Dichas prácticas deberán analizarse en el microespacio del aula, en el mesoespacio de la institución escolar o en el macroespacio del sistema educativo y del sistema social. Estos constituyen ámbitos de inscripción cada vez más amplios, que condicionan y contextualizan las prácticas que en ellos se desarrollan. (12)

Esta evaluación educativa permanente requiere de la autocrítica y de la observación del aula conjuntamente con una planeación didáctica que se replantea frecuentemente a través de analizar diversos factores (Figura 1).

Figura 1 Algunos aspectos a considerar para la planeación en el aula y la evaluación educativa



Fuente de Consulta: Contenido tomado de Rodríguez Ebrard, L. A (2009)

Fundamentándose en la figura anterior, es que surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué técnicas de enseñanza y aprendizaje se pueden utilizar sin conocimiento y comprensión?, ¿Es posible realizar innovaciones a lo existente sin tener bases teóricas sobre la planeación didáctica y la teoría educativa?, ¿Qué técnicas son acordes a las reglas e infraestructura institucional?, ¿Qué técnicas son adecuadas para el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes?. (6)

Contexto actual

Si bien es cierto, que los docentes que conforman las distintas Unidades Académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit hemos realizado en los últimos años la dosificación del programa de la unidad de aprendizaje a impartir, la que podríamos hoy titular como la “Planeación Áulica”, esta dosificación se ha hecho consecutivamente considerando algunos aspectos tales como: contenidos temáticos de la unidad de aprendizaje, días hábiles, horas frente a grupo, fechas de aplicación de exámenes departamentales y/o presentación de proyectos finales por parte de los estudiantes.

Es importante mencionar, que a la fecha la forma de cómo estructurarlo a quedado bajo un diseño libre y en función de lo que cada docente o miembros de academia consideran adecuado y funcional para el logro en tiempo y forma, de los contenidos del programa de la unidad de aprendizaje en cuestión. Lo que significa la falta de un documento institucional estandarizado, con contenidos e instrucciones específicas para su llenado.

Por lo anterior resulta importante mencionar, que sin un modelo instruccional definido los docentes nos enfrentamos cada semestre a la estructuración propia de la Planeación Áulica, según nuestras capacidades o bien basada solo en experiencias vividas al haber impartido la clase o a través de sugerencia y apoyo de otros docentes. Por lo que lo calendarizado al carecer de fondo y forma de manera estandarizada, el objetivo final se pierde.

Peor aún, el hecho lamentablemente común, donde el docente bajo la cobija de que el alumno debe construir su propio conocimiento, la planeación áulica muchas veces se concreta a repartir temas para que los estudiantes expongan todo o casi todas las unidades del programa, ya que para muchos esto es lo que se requiere para poner en práctica la corriente del constructivismo. Sin lugar a dudas, situación bastante lamentable y vergonzosa.

Por otro lado, también durante años la Universidad Autónoma de Nayarit, a tratado de obtener un diagnóstico del desempeño de los docentes (“Evaluación Docente”), a través de la aplicación de encuestas a los estudiantes, donde a través de los juicios que éstos emiten, es como se pondera cual fue el trabajo que maestros y maestras desempeñaron durante el semestre.

Dicha evaluación antes mencionada, presenta varios sesgos. Por una parte, el hecho de aplicarla una vez que el estudiante ya fue evaluado o conoce su calificación final, ya que es muy común, que los alumnos lejos de emitir un resultado real e imparcial, estos generalmente consideran el mejor de los momentos para no favorecer y afectar al docente con sus puntos de vista, muchas veces infundados o vertidos con cierto dolo, por no haber aprobado el curso, o por las exigencias a las que considera fue sometido “injustamente” por el docente al momento de exponer o calificar sus trabajos de investigación, tareas, etc. Por otra parte esta evaluación con fines diagnósticas, no considera todos los factores inmersos para el desempeño docente y aprendizaje significativo, por ejemplo infraestructura, recursos, número de alumnos, etc., los cuales ya se han mencionado anteriormente, en este documento

Es una realidad que para una educación de calidad, ambos instrumentos: “Planeación Áulica y Evaluación Educativa”, estos juegan un papel fundamental, en el proceso educativo, el cual hoy en día demanda una formación integral en los estudiantes tanto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para el cuidado de la salud, del medio ambiente, de trabajo en equipo, entre otros, los cuales permitan no solo generar conocimientos, sino desarrollar competencias para enfrentar la vida. Sin embargo, al dejar al libre albedrío la estructuración y aspectos a considerar de la Planeación Áulica, y no hacer una Evaluación Educativa integral y con todos los factores que influyen directa o indirectamente en ésta última, ambos ejercicios seguirán siendo simples documentos administrativos sin llegarse a lograr lo que en realidad se pretende obtener a través de ellos.

La “Evaluación Educativa”, al estar revestida de una simple “Evaluación Docente”, esta ha carecido de significancia, al no incluir todos y cada uno de los aspectos que influyen directamente en el alcance de expectativas por los estudiantes, las cuales también ya en su momento fueron mencionadas.

Con éste tipo de evaluación que se aplica actualmente, pareciera que es el docente el únicamente responsable del logro de objetivos y del aprendizaje de sus estudiantes, algo así como si los maestros y maestras tuvieran una varita mágica para que todo se alcance. Por estas razones y más dicha evaluación no debe centrarse únicamente en el actitudes, aptitudes y habilidades que docente posee, sino que es necesario hacer un análisis de todos aquellos factores y elementos que están inmersos al momento de impartir una clase, de lo contrario como ha sucedido a la fecha los resultados distan mucho de lo que realmente acontece en el proceso enseñanza-aprendizaje.

También es importante mencionar, que la aplicación de dicha encuesta a la fecha no ha llevado a nada o casi nada, ya que sus resultados generalmente no tienen significancia para el docente y la administración, y mucho menos la intervención para la resolución y búsqueda de alternativas que modifiquen o lleven mejores a la búsqueda de mejores estrategias. Tristemente, es común observar que estos resultados simplemente se guardan en el mejor de los casos, en una carpeta y se finalmente se archivan..... entonces cuál es la razón de evaluar?

La “Evaluación Educativa”, tiene mucha significancia, cuando esta es también presencial, a través de la observación no programada de docentes expertos, cuando el maestro o maestra está impartiendo en tiempo real su clase. La experiencia de estos docentes evaluadores son de trascendental importancia, y los puntos de vista y observaciones ante lo acontecido en el proceso enseñanza aprendizaje, permiten retroalimentar las áreas de oportunidad observadas en el docente, por lo que el valor numérico que emiten en la lista de cotejo o encuesta aplicada, siempre será más objetivo, real y enriquecedor académicamente hablando.

Otro aspecto no menos importante a considerar al momento de querer medir la Evaluación Educativa, es el hecho de que se deben incluir indicadores que reflejen una formación integral en los estudiantes y que por su parte también docente y autoridades reflexionen y se gestionen actividades que permitan robustecer el trabajo académico, columna vertebral de la formación de los futuros profesionales que se integran a la sociedad en la búsqueda de propuestas a los problemas que desde su ámbito se enfrenten.

Y entonces ¿Qué es lo se debería hacer?

Actualmente la Universidad Autónoma de Nayarit, adolece de un instrumento institucional para la correcta “Planeación Áulica” y la “Evaluación Educativa” , cuya aplicación sistematizada permita a maestras y maestros en primera instancia, estructurar de manera pertinente, viable y con mayor certidumbre, el logro del aprendizaje en los estudiantes, y por otro lado con base a los resultados de la evaluación y no solo del trabajo docente como tradicionalmente se ha hecho, sino considerar todos los aspectos inmersos como: número de alumnos, recursos, instalaciones, etc., así como lograr una reflexión, como base para mejorar las prácticas educativas que lleven a ser mejores docentes y que la Universidad Autónoma de Nayarit como institución en su rol de gestora, focalice las áreas de oportunidad identificadas, para implementar las necesidades requeridas y que se adolecen, con la finalidad de mejorar siempre la calidad de la educación a través del binomio: “Planeación Áulica y Evaluación Educativa”

Por todo lo anterior y ante la falta de la planeación y evaluación educativa institucional, hoy por hoy resulta de importancia sistematizar ambos aspectos como parte fundamental del proceso educativo. Lo cual requerirá del diseño de instrumentos tangibles que permitan el logro de objetivos y empaten con el perfil de egreso de los estudiantes de nivel medio superior y superior en particular.

Dicha labor será posible llevarla a cabo, a través del trabajo colegiado con la Secretaría de Docencia, Coordinadores de Programa, Profesores Evaluadores invitados, Profesores experimentados de las distintas Unidades Académica y Docentes de la Licenciatura en Educación, Másteres y Doctores con que cuenta nuestra máxima casa de estudios en éste ámbito del conocimiento.

Agradecimiento

A la Universidad Autónoma de Nayarit y al Dr. Felipe Hernández, Director del Desarrollo del Profesorado, por la invitación para participar en la estructuración de este documento.

Conclusiones

El binomio “Planeación Áulica-Evaluación Educativa” resultan fundamentales para el logro de objetivos institucionales de la Universidad Autónoma de Nayarit, cuya aplicación permitirá identificar las áreas de oportunidad actuales tanto en el ámbito instruccional como administrativo. La planeación áulica deberá sistematizarse e ir más allá de focalizar a través del calendario escolar fechas de aplicación de exámenes, exposiciones o entregas de trabajo. Así mismo la evaluación educativa deberá tener un horizonte más amplio y no centrarse únicamente en el desempeño docente, sino que habrá de integrar todos los actores y factores inmersos en el proceso educativo a fin de mejorar las condiciones actuales e ir siempre en pro de la dinámica de mejora continua, considerando no solamente el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también el logro de actitudes, habilidades y valores, que permiten como ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, para la toma de decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM), quedando implícito así el logro de un aprendizaje significativo y de calidad en sus procesos áulicos y administrativos.

Referencias

Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Evaluación de la calidad de la educación (LLECE) <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/> Consultado 11/04/2028.

Arciniegas- González; García-Chacón. Metodología para la planificación de proyectos de aula. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Vol. 7. No. 1. 2006. Costa Rica.

Álvarez de Eulate, C.Y. Planificar la enseñanza universitaria, para el desarrollo de competencias. Revista Educatio Siglo XXI. 24. 2006.

Sánchez, B.M.; Ruiz, E.C.; Pascual, G.I. La guía docente como eje del proceso enseñanza-aprendizaje. Revista Dialnet. Bordón. 63 (2).

Rodríguez Ebrard, L. A. La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía, 7, (13). http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html . Consultada 02/03/2018

Balbuena C. H. 2013. El enfoque formativo de la evaluación. Serie herramientas para la evaluación en educación básica. Primera edición. México.

Ruescas, O.E.; Ribas, M. A.. Actas del II Congreso Internacional AIETI 2005. Formación, investigación y profesión. Madrid. 2005.

Córdova-Islas, A. 2010. Evaluación de la Educación. Evaluación Educativa. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

Mateo, J.A. 2000. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Ice- Horsori. Universidad de Barcelona. España.

Poggi, M. Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1.

Perassi, Z. 2008. La evaluación en educación: Un campo de controversias. 1a Ed. - San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas. Argentina.

Constitución de las academias como órgano de trabajo colegiado

Constitution of the academies as a collegiate labor organ

CORONA-TABARES, Maria Gabriela

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Maria Gabriela, Corona-Tabares* / **ORC ID:** 0000-0002-0153-9679

Resumen

Esta presentación está prioritariamente orientada a proponer las academias de nivel superior, para que sean constituidas como órganos colegiados; medida fundamental que está impresa en la ley orgánica de la Universidad y determina que el docente propiciara el cumplimiento de las funciones sustantivas que enmarcan el documento rector “Docencia, Investigación y Gestión” con el único fin de desarrollar de manera eficaz y eficiente su desempeño, con un compromiso institucional y social. Acorde a las políticas públicas educativas Nacionales y de la Universidad Autónoma de Nayarit y con base en la guía de las directrices institucionales y los reglamentos de educación que a la par requieren de fortalecimiento en actividades que permitan la conformación de sistemas colegiados, en donde los integrantes hagan énfasis en el consenso, los compromisos, aspiraciones comunes y que los directivos por su parte den prioridad a la consulta y la responsabilidad colectiva; el trabajo de academia se sustentará como un organismo altamente profesional, confiable, con la capacidad y arbitrio para tomar decisiones, asumir compromisos con fines académicos derivados del interés común por el intercambio de experiencias y establecimiento de metas.

Academia, Órgano colegiado, Políticas públicas

Abstract

This presentation is primarily aimed at proposing the higher level academies, so that they are constituted as collegiate bodies; fundamental measure that is established in the organic law of the University and determines that the teacher promotes the compliance with the substantive functions that frame the government official document; teaching, investigation and management, with the sole purpose of set forth effectively and efficiently their performance, with an institutional and social commitment. According to National Public Education policies and the Autonomous University of Nayarit, and based on the guide of the institutional guidelines and education regulations, that at the same time require strengthening activities that allow the formation of collegial systems, where members emphasize consensus, commitments, common aspirations, and that manager, for their part, give priority to consultation and collective responsibility; the work of academia will be sustained as a highly professional organism, reliable body, with the capacity and arbitrary to make decisions, assume commitments for academic purposes derived from the common interest, for the exchange of experiences and establishments of goals.

Academy, Collegiate body, Public politics

Introducción

El propósito del ensayo es el de retomar la actividad colegiada con el fin de proponer en la Universidad Autónoma de Nayarit, la validación del trabajo colaborativo de las academias, atendiendo la normatividad institucional, de acuerdo a lo establecido por la reforma universitaria aprobada en 2003 y en sincronía con las políticas nacionales. Ya que sólo la figura del cuerpo académico fue reconocida institucionalmente, en tanto las academias se tomaron arbitrariamente como una simple agrupación de trabajo; después de 15 años los miembros del personal docente se siguen agrupando para la realización de gran cantidad de actividades necesarias para completar su compromiso docente, al tener que incluir la totalidad de funciones sustantivas que deberían ser programadas en consenso con ambos grupos (cuerpos académicos-academias), dando por añadido que la función de igual manera recaerá en el docente, específicamente en lo relacionado al desarrollo de la investigación, sin embargo la figura de las academias no guarda relevancia a pesar de contar con una estructura coalescente y funcional para la vida académica de la universidad. En la propuesta de los lineamientos para la conformación y operación de las academias 2017, la secretaría de docencia fundamentada en el artículo 17 fracción III de la ley orgánica propone con el respaldo de una comisión de académicos, lineamientos generales para la conformación y operacionalización de las academias en el nivel superior de licenciatura y profesionales asociados, con la finalidad de fortalecer normar e institucionalizar la existencia y acción de estas en un órgano de trabajo colegiado, para el logro de mejor calidad en la educación, puesto que las funciones asignadas al docente, exigen ser llevadas a efecto de manera integral, colaborativa y colegiada; de ello depende su vinculación con los ejes sustantivos docencia, investigación, gestión y extensión de los servicios, estas actuaran como un medio para la generación del conocimiento actual de manera formal y pertinente.

Después de un análisis profundo en torno a la función que tiene la universidad en la sociedad, el rol que juega el docente en este mecanismo y el papel que las academias desempeñan como agrupación, al conjugar las funciones sustantivas que actualmente se les asignan a los profesores, es importante determinar que a nivel nacional exceptuando pocas universidades como la de Colima y la Universidad Pedagógica Nacional que si las contemplan como órganos colegiados, una gran parte de las universidades las agrupan como una entidad.

Una opinión sentida para el logro de la mejora en la calidad de la educación es que las funciones asignadas al docente sean llevadas a efecto de manera integral colaborativa y colegiada; ya que ello ha de permitir la vinculación docencia-investigación como medio para la generación del conocimiento, un puntual análisis de problemáticas identificadas en la sociedad, el desempeño del trabajo docente y la realización de propuestas enriquecedoras para la solución de problemas.

Desgraciadamente no existe un acuerdo claro donde se definan las atribuciones del cuerpo académico y las academias, porque se plantea de esta manera: todo docente PTCI debe pertenecer a los dos organismos sin embargo es común que en todas las unidades académicas docentes de prestigio y promotores de la investigación educativa o no pertenecen a ningún cuerpo académico o igualmente solo se encuentran en cuerpos académicos en formación; lo contrario es que docentes de nueva adquisición ingresen directamente a un cuerpo académico en consolidación o colaboren a consolidarlo y no les interesa formar parte de ninguna academia.

Esta dinámica obliga a los cuerpos académicos a realizar los trabajos necesarios para cubrir estándares, por lo que los integrantes de la mayor parte de esta organización centran más su preocupación del trabajo en redes, publicación de artículos arbitrados en revistas de impacto, asistencia a congresos y solo imparten la docencia en niveles de posgrado, lo cual contribuye su posibilidad de conformarse y/o mantenerse como cuerpos consolidados, así como asegurar su ingreso al sistema nacional de investigadores, por tal razón su compromiso con la docencia en la licenciatura y técnico superior es casi nulo, anexando que algunos de ellos solo cubren una o dos horas a la semana en alguna Unidad Académica como mero requisito para obtener estos estímulos.



Ello representa un verdadero conflicto de interés, ya que mientras los miembros de cuerpos académicos reciben todas las bondades de un sistema (PRODEP, SNI, BECA AL DESEMPEÑO ACADEMICO, PFCE) entre otros; los docentes que conforman las academias tienen cargas horarias muy saturadas en aula, prácticas profesionales, dirección de tesis, tutorías, asesorías extra curriculares, trabajos de planeación, programación y además dedican gran parte de su tiempo en actividades educativas, que no les generan puntaje alguno, solo el beneficio de obtener prestigio docente por mera vocación académica, aparte de ello son sometidos a un detallado escrutinio ante las autoridades y la sociedad que culpan y/o indultan al personal docente por los resultados que se obtienen en la formación de egresados sin tomar en consideración los pormenores que demandan esta actividad. Siendo ambas partes requeridas (cuerpos académicos-academias) por ser consideradas como la mayor comunidad de expertos de cualquier sociedad, en la interpretación de la ciencia y la investigación.

Antecedentes

“Morín en 1999 menciona que, en efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta que se puede utilizar sin examinar su naturaleza.”

El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.”

El diccionario de la lengua española define como academia a la sociedad científica literaria o artística establecida con autoridad como establecimiento docente, de carácter profesional identificando la esencia por sus componentes y alcanzando su máximo al cultivar las virtudes como medio para alcanzar la perfección.

Philip G, en su artículo menciona que es fundamental que el conocimiento científico se utilice en la hechura de políticas educativas y en la práctica escolar como una larga aspiración en México (Bracho, 2010; Móreles 2009; Flores-Crespo, 2004; 2009; Latapí 2008; Maldonado, 2005; Ocdeceri, 2004; Muñoz, 2004; Maggi, 2003) y en distintas partes del mundo (Dumond, Istance y Benavides, 2010; Reimers y MGinn, 2000). A la investigación educativa se le atribuye un poder de cambio y transformación de los asuntos públicos. Esta aspiración generalmente no se cumple, por múltiples razones que se deben tratar como punto fundamental para lograr la modernidad.

Cabrero y Román 2004, mencionaron que las Academias son entendidas como una asociación de docentes que crea un espacio de análisis, reflexión y discusión, donde en conjunto permiten replantear las funciones del docente y el alumno, además de crear estrategias consensadas para mejorar el proceso educativo, cuando se trabaja de forma colaborativa se desarrollan relaciones interpersonales por medio de la cooperación y se crea empatía, tolerancia amistad y confianza.



El órgano colegiado es un grupo constituido por una pluralidad de personas naturales o representantes de entidades públicas, de la sociedad civil o instituciones intermedias con el fin de coordinar, deliberar y adoptar decisiones que fortalezcan las políticas públicas en general. Siendo un órgano que forma parte de una entidad de la administración pública es un mecanismo jurídico colectivo que delibera y acuerda decisiones democráticamente por consenso, unanimidad o mayoría, los cuales expresan la voluntad unitaria respecto de un interés público.

Suárez y López en 2006, determinaron que los órganos colegiados representan una nueva figura institucional constituida con el objetivo de lograr el equilibrio entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y gestión, estos deben considerarse como elemento fundamental para el Plan de Desarrollo Institucional y para el alcance de las metas de innovación y desarrollo de tecnología educativa, particularmente en el caso de las universidades con vocación hacia el desarrollo sustentable.

La Universidad Pedagógica Nacional hace énfasis en que los órganos académicos contribuirán al desarrollo Institucional mediante la integración y atención de las funciones sustantivas, cuya característica principal es el trabajo colegiado de las academias.

El plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 declara que un México con Educación de Calidad será sinónimo de un gobierno comprometido con la igualdad de oportunidades y el despliegue de una imaginación renovadora que sea fuente del desarrollo nacional. La educación de calidad será la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades.

Como menciona Díaz A, 2017, el definir una postura en educación, desde el punto de vista de la teoría de la reestructuración (Gestalt, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Viniegra) coinciden en la idea que, a través del tiempo de estar en contacto con el proceso educativo, (estudiante o docente) y cubrir posteriormente el rol de profesor de educación superior, generalmente reproducen el modelo que experimentaron durante la fase formativa, dando el significado de educar a la experiencia vivida

Desarrollo

El consejo mexicano de investigación educativa llamado enfoque de políticas, (relativamente nuevo) está tomando un creciente impulso en otros países para tratar de convertir la evidencia científica en conocimiento utilizable, se conoce como la política y práctica basada en la evidencia (eppbe) adquiriendo gran auge en las decisiones educativas.



El objetivo actual de las Universidades es y ha sido educar a las personas para que trabajen de manera eficaz. En un mundo cada vez más tecnológico esta función es más compleja y heterogénea, siendo necesario proporcionar las habilidades técnicas para un creciente número de empleos y profesiones en campos más especializados que requieren conocimientos sofisticados y una educación que inculque la capacidad de pensamiento crítico (Rizvi y Lingard, 2013).

Este trabajo involucra al consenso general de los docentes, lo que llevará a realizar propuestas innovadoras que surjan desde las academias, con base en la identificación de la problemática actual en los espacios universitarios, propinando grandes ventajas porque se consolidaría un organismo para que el personal tenga la posibilidad de dar a conocer su perspectiva lo que daría una clara definición de objetivos y procesos de forma franca por ser abiertos y colectivos lo cual generará la “evidencia”.

Así mismo como mencionan Rizvi y Lingard, 2013 actualmente no existe una legislación que permita o detenga la implementación de políticas públicas por lo cual resulta coyuntural y actual las propuestas necesarias para el desarrollo de aquellas políticas que sean la base y/o complementación de los planes de trabajo Institucionales.

Sin embargo, actualmente la política pública también posee limitaciones y una de ellas es sugerir que la “evidencia” la constituyen sólo los efectos medibles originados por alguna intervención o programa educativo o que al contar con evidencia de “alta calidad”, ésta será utilizada automáticamente.

Los estudios sobre el uso y el impacto de la investigación educativa permiten visualizar barreras para la adopción de enfoques como el de la política basada en la evidencia. Esto constituye una limitación tanto para el campo científico como para el político.

Ante estas perspectivas, es preciso hacer del conocimiento un activo que sea palanca para lograr el progreso individual y colectivo, que permita conducir los destinos académicos del país hacia una nueva etapa de desarrollo sustentada en una economía y en una sociedad más incluyente. Para lograrlo se requiere una política que articule la educación, la cultura y el deporte con el conocimiento científico, desarrollo tecnológico y la innovación educativa.

Al considerar las academias como órganos colegiados se podrá valorar el modelo educativo universalizando los criterios de formación académica y las competencias que se deben generar para su aplicación, evitando la capacitación parcializada como lo mencionan en el plan de desarrollo de la UASLP principalmente en lo que se refiere a la formación pedagógica que reciben los profesores, que desafortunadamente se aplica como una mera capacitación didáctica centrada en proponer el uso de técnicas o metodologías de enseñanza y aprendizaje, o para la trasmisión de ciertos contenidos, sin mayor contextualización o reflexión. En contraste se debe buscar a partir de la comprensión reflexiva sobre el origen mismo del concepto de competencia docente, así como de sus implicaciones en el campo de la formación universitaria, partiendo de la premisa de que el profesorado universitario ya posee y domina saberes pedagógicos diversos, y aspira a un más alto nivel de profesionalización y responsabilidad docente.

Esto lleva a obtener profesionistas-investigadores brillantes en su área de formación, incrustándose como elementos valiosos en espacios de trabajo donde la docencia es por demás fundamental, formándose la dualidad del poco interés de este elemento por la docencia especialmente de licenciatura y por otro lado el que tanto el profesionista como la institución se obstinen y esfuerzan por conservar su permanencia en este espacio para evitar la pérdida de sus niveles y aumentar su puntaje elevando los indicadores nacionales (PRODEP, SIN) entre otros.

Por el contrario podemos contar con docentes de amplia trayectoria académica, sobrada preparación tanto didáctica, pedagógica como disciplinar que han impactado eficazmente en sus alumnos por ser capaces de transmitir el conocimiento de forma objetiva, logrando el aprendizaje significativo; sin embargo o no les gusta la investigación, no tienen el nivel o están sobresaturados en las demás funciones docentes y lógicamente no elevan los indicadores nacionales, por lo tanto su trabajo se considera infructuoso, porque no va acorde a las políticas educativas actuales, esto provoca frustración en el aplicándose de manera menos comprometida quedando el alumnado frágil en su formación.

Asumiendo que las competencias de los docentes deben ser múltiples: obligadamente se requiere ser analíticos y reflexivos, poder lograr las transformaciones, poner en función la planeación educativa y diseño de planes de estudio y programas curriculares, preparación de actividades docentes, conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje y cualquier otra diligencia que realice ponderándose estas actividades y de acuerdo con el programa académico por competencias conocer los criterios de evaluación y practicarlos. Saber adecuar y diversificar el ambiente de trabajo, logrando incorporar las tendencias actuales.

Esto traerá como resultado que el docente sea consciente que, al adquirir el compromiso institucional y avalado por medio de estatutos establecidos por el órgano colegiado de las academias, sea confiable para desempeñar el compromiso adquirido y a su vez remunerado de forma equitativa.

Desgraciadamente son tanta las actividades e iniciativas en las universidades que se han visto obligados a renunciar a una parte de su papel esencial que es de centros para la vida intelectual, cultural, analista y de críticos sociales, Se tiene menos «espacio» para el trabajo creativo e independiente por el surgimiento de otras prioridades y menos autonomía para la toma de decisiones y para el pensamiento colectivo.

Al mismo tiempo, las universidades están más vinculadas que nunca a las necesidades prácticas de la sociedad que dictan los gobiernos (para las instituciones públicas) y el mercado (para las instituciones públicas y privadas). La sociedad estaría mejor atendida con un entorno académico más equilibrado en el que las universidades pudieran sintonizar mejor con los intereses del público general y con los valores tradicionales de la autonomía y la independencia académicas.

La privatización de la educación superior pública ha contribuido a limitar las funciones de las universidades, esto es debido a que una parte menor de los presupuestos de las universidades públicas procede de fuentes gubernamentales, Por tanto, es imprescindible buscar mecanismos para generar sus propios ingresos (matrícula, investigación, consultoría, producción y otras fuentes). Al ignorar las finalidades tradicionales de la universidad que no producen ingresos inmediatos, por otras actividades que puedan generar ingresos inmediatos, valorándose para recibir apoyo, mientras que los campos que producen pocos ingresos reciben menos atención o se descartan.

Si a ello aunamos la integración de la investigación como una de las funciones básicas de las universidades(ANUIES); convertida en el valor principal y más importante de todos los países desarrollados, comprenderíamos que el prestigio institucional de cada uno de los miembros del profesorado se otorga principalmente en función de la productividad ofreciendo recompensas académicas, considerándose la investigación pura como el patrón de oro en reconocimiento y liderazgo; si nos centramos en la política educativa actual la investigación aplicada es la que cada vez se le debe dar mayor importancia porque es una forma en que las universidades buscan generar ingresos derivados de los resultados de las mismas, esto es importante al considerar una gran diversidad de campos científicos, si se quiere obtener recursos y relacionarla de manera muy cercana a la formación ya que ambas son fundamentales para el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, las universidades que se dedican principalmente a la investigación no representan a todo el sistema académico. La mayoría de los estudiantes asisten a universidades que se centran en la enseñanza y la mayoría del personal académico imparte clases en dichas universidades. Estas instituciones también merecen apoyo porque proporcionan la mayor parte de la educación y la formación.

El problema redundante en que la Universidad si produce suficiente material en investigación, pero requiere redimensionar su función porque el investigador (SNI) se debe dedicar a producir investigación que mejore o solucione la problemática actual, esto es que logre incidir en diferentes ámbitos: social, económico, cultural, intelectual, de nuestra población a nivel local, regional, nacional e inclusive internacional y el docente pueda combinar las funciones sustantivas con investigaciones, en publicaciones de alto impacto como es el fin de la mayoría, desgraciadamente las universidades contratan valores que vienen y crecen desmesuradamente en nuestro país o lo contrario se les capacita en el extranjero obteniendo altos niveles académicos, inmediatamente se les incrusta según sea su perfil en el ámbito agrícola, político, administrativo, de salud, social, entre otros, como un voto de credibilidad por el resultado de investigaciones que inclusive pueden resultar apócrifas, pero de alto impacto.

Los docentes SNI no se distraen en trabajos de aula (estrategias, listas de cotejo, rubricas y más) u otras actividades necesarias para el desarrollo académico que se les ha asignado, por ejemplo:

- a) Integrar las habilidades y competencias de un grupo de profesionales académicos con intereses temáticos y disciplinares con una mínima congruencia metodológica y conceptual.
- b) Articular y potenciar a través del ejercicio colegiado las posibilidades de los profesionales académicos para la generación y aplicación del conocimiento.
- c) Equilibrar las actividades de docencia, investigación y gestión-vinculación, intentando darle a las Instituciones de Educación Superior un giro en los procesos identitarios y en la conformación de la disciplina de la profesión académica (Magaña, 2000).

En realidad, son muchas las actividades que debe realizar el docente que sería imposible como miembro del SNI, así como tampoco las del docente que se encarga de todas las demás actividades lograr acceder al Sistema Nacional de Investigadores, por tanto, el trabajo en equipo que se logre servirá para que ambos organismos logren cubrir las funciones sustantivas que demanda la Universidad.

Propuesta

En todos los centros de educación, los docentes han sido engranajes intelectuales fundamentales ya que han proporcionado educación y formación a los estudiantes, con los que han desarrollado una conexión directa a largo plazo en beneficio de la economía y sustentabilidad de la sociedad a la que pertenecen, algunas han resultado florecientes gracias al interés colectivo y prioritario en el avance científico y tecnológico, forjando verdaderos motores del desarrollo económico.

La propuesta se concentra en tres aspectos: El logro de la propuesta de convertir las academias en un órgano colegiado, respetar los lineamientos y tendencias que marcan las políticas académicas actuales y elementos que las conforman, por último, poder trabajar uniendo esfuerzos con los cuerpos académicos para lograr subir los indicadores que a nivel Nacional se requieren para elevar el ranking.



Al lograr que las academias sean constituidas como un órgano colegiado se evitará caer en el error de considerar una parcial formación pedagógica de los profesores, asumiendo que las competencias de los docentes deben ser múltiples, incentivando a este para que mediante su auto reflexión, logre activar su capacidad de análisis y así obtener la transformación que se requiere en, la planeación educativa (diseño de planes de estudio, programas, preparación de actividades docentes, conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje) y de acuerdo con el programa académico por competencias conocer los criterios de evaluación y practicarlos. Saber adecuar y diversificar el ambiente de trabajo, logrando incorporar las tecnologías actuales y cualquier otra diligencia que realice.

Al proponer las academias como **“ORGANO COLEGIADO”** se deberá cubrir a cabalidad las funciones sustantivas de manera formal y tangible, que se describen a continuación

<p>1.Trabajo colegiado</p>	<p>Se debe considerar como el mecanismo más importante para la mejora de la práctica docente en nuestra Institución.</p> <p>Tendrá como estrategia principal el ser colaborativo, asegurando la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación tanto de sus miembros como de aquellos organismos que sean fundamentales en su función.</p> <p>Impulsará la mejora del desempeño docente y directivo; ya que fundamenta un trabajo de planeación, desarrollo y evaluación de las actividades académicas que intencionalmente será organizada. Impulsando entre sus miembros la bondad de compartir conocimientos, experiencia y conjuntamente la solución de problemas en un clima de respeto y tolerancia, en pocas palabras fomenta el trabajo colaborativo, dando como resultado elevar los indicadores de aprovechamiento académico y la disminución en los índices de reprobación, logrando una eficiencia terminal con egresado de alta calidad.</p> <p>Implícita necesariamente la reunión con dialogo enriquecedor de todos los docentes que pertenezcan a áreas comunes de desempeño, para concretar acuerdos y definir metas logrando el aseguramiento de los propósitos educativos, asignando además responsabilidades en la formación de los estudiantes asegurándoles el aprendizaje significativo, acompañándolos hasta concluir su trayecto universitario y más allá, alcanzando de manera conjunta la misión para la cual fue contratado.</p> <p>En el entendido de que no se duplicarán funciones por el contrario se trata de potenciar la educación y establecer puentes que vinculen las diferentes tareas para que todas confluyan en las metas planteadas y a partir de ello establecer redes de colaboración entre planteles que potencien los beneficios logrados.</p> <p>En conclusión, las academias deben trabajar de manera colegiada y autónoma para validar la toma de decisiones, innovar y mejorar la calidad de la Educación Superior.</p>
<p>2.Acción de trabajo sinérgico</p>	<p>Deslindar y/o conjugar las actividades de Academias-Cuerpos académicos, para analizar las iniciativas en materia de organización, funcionamiento y fortalecimiento del trabajo en equipo bajo una política de inclusión para asegurar el acceso y permanencia, en el marco de la normativa vigente.</p> <p>Primeramente, se deberán identificar las prioridades, fortalezas y debilidades de cada uno (cuerpo académico-academia), establecer un plan de trabajo con metas concretas y responsabilidades inherentes de cada organismo, con seguimiento y compromiso donde debe quedar precisado que independientemente de estar más vinculado con el cuerpo académico, con la academia o ambas debe cumplir con lo pactado y sobre todo no olvidar que es y seguirá siendo Docente.</p>

3. Activación de convenios	<p>La calidad de una Institución se fortalece con base a sus demandas y convenios, las relaciones constituyen el conjunto de actividades de integración, cooperación y participación para el logro de metas que fomentan y consolidan comunidades del saber y conocimiento. mediante convenios con Universidades y Centros de Desarrollo; convenios de colaboración, movilidad, prácticas académicas y membresías en redes de investigación y demás acciones de articulación entre Universidad-Empresa-Estado.</p> <p>Destacando el beneficio que proporcionan a docentes, investigadores y estudiantes a través de los vínculos con organismos públicos y privados dedicados a las actividades científicas con los que se haya logrado alianzas.</p>
4. Coherencia de actividades	<p>Después de esclarecer la importancia vital en cada academia se deberán reunir de manera independiente a la que pertenecen, según sea su perfil para asignar actividades en torno a la mejora del desempeño docente de los integrantes, diagnosticando las necesidades en recursos físicos de apoyo a la enseñanza.</p>
5. Financiamiento para la investigación	<p>Afianzar una comunidad docente que desarrollará acciones de investigación e innovación que permitan una producción intelectual significativa. De esta forma se afianza la participación de docentes en proyectos de investigación que generen impacto regional, nacional e internacional, con fuentes de financiamiento tanto internas como externas.</p>
6. Profesionalización del docente	<p>Consolidar las academias con profesores que permanentemente estén acrecentando su formación curricular, mediante procesos de intercambio, vinculación y apoyo laboral, así como el desarrollo y logro de programas orientados a la capacitación del perfil del docente.</p>
7. Planeación educativa	<p>Conformar comisiones de profesionales con experiencia en planeación y programación (experto) para llevar a cabo las actividades curriculares en los programas educativos.</p>
8. Flexibilidad educativa	<p>Desarrollar la formación integral de los estudiantes, a través de métodos y estrategias mediadas por la modernización del currículo institucional, asegurando la universalidad de saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad.</p>
9. Evaluación	<p>La Competencia de evaluar será respetada y además ponderada como la capacidad para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, el aprendizaje y en el currículo, pudiéndose sustentar en:</p> <p>La evaluación del desarrollo de los planes y programas académicos aprobados por el consejo interno de la Unidad Académica.</p> <p>Conformación y/o activación del sistema de evaluación del aprendizaje, en la docencia, la investigación, la proyección social, la producción intelectual de estudiantes y docentes con relevancia académica y pertinencia social del plan de estudios y la gestión integral de los procesos académicos.</p>
10. Recursos educativos	<p>Establecer las políticas internas de función de las academias, asegurando de forma eficaz, eficiente y oportuna la inversión en recursos físicos, humanos y económicos de apoyo a la academia.</p>
11. Desarrollo curricular	<p>Promover y armonizar los proyectos de planes y programas académicos de las materias o cursos correspondientes a su agrupación.</p> <p>En la institución, asumir el currículo como un proceso de investigación reconoce el pensar, hacer y evaluar; no es un asunto acabado, de eventos, de coyunturas, de acciones individuales, de actos impulsivos o modelos importados no coherentes con la realidad social, cultural y económica de la población; se debe reconocer como un proceso sistemático y riguroso, que exige la problematización, seguimiento, evaluación y reconstrucción permanente de cada una de las acciones que se llevan a cabo en la institución, para avanzar de manera autónoma hacia procesos de calidad y excelencia.</p> <p>Elaborar, modificar, reformar y actualizar el currículo es una tarea bastante más compleja de lo que se planea, y siempre debe ser consensado por los cuerpos colegiados.</p>
12. Elaboración del plan de trabajo	<p>Reunir periódicamente, en sesiones de trabajo, a profesores y autoridades educativas para acordar las actividades, elaborar el plan de trabajo anual.</p>

13. Perfil de ingreso a docentes	Avalar el perfil de los aspirantes académicos, fungir como jurado en la contratación del nuevo personal académico con el fin de colegiar su ingreso, auxiliando en la promoción y permanencia del nuevo profesorado, así como la incorporación del personal docente a procesos de desarrollo y mejoramiento institucional.
14. cumplir y elevar los indicadores	Fortalecer las estrategias de mejoramiento de desempeño académico y permanencia estudiantil. Elevando los indicadores tanto en rendimiento como en eficiencia terminal.
16. Seguimiento de egresados	Planificar la continuidad de las actividades del egresado, incentivándolo para su permanente actualización educativa, corroboran su desempeño en el ámbito laboral, bajo los principios orientadores del proceso de evaluación permanente, transparente y con criterios explícitos, a fin de conocer el logro de los fines propuestos.
17. Derechos humanos	Se deben considerar de manera permanente, implícitos en todas las acciones y procesos de proyección social, tomándolos en cuenta como marco normativo, respetando las normas internacionales que los protejan y desde el punto de vista operativo están orientados a la promoción y protección de los mismos, con el propósito de analizar las desigualdades que se encuentren y corregir las prácticas discriminatorias que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. Además, los estudiantes de bajos recursos que tradicionalmente no han podido hacer frente al costo que conllevaba una educación superior tengan el derecho al acceso y la igualdad que requieren, a través de becas u otros programas, al demostrar su rendimiento apoyados por alguna academia
18. Desarrollo estudiantil y formación integral	Capacidad para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que le permiten crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, de sí mismo, de sus colegas y de la comunidad educativa en general. Tener el dominio curricular, de la enseñanza y de la gestión de la enseñanza para lograr una adecuada eficiencia terminal, además de tener en cuenta las tendencias de formación y titulación en las disciplinas y profesiones en contextos internacionales, fomentando el estudio entre programas de la misma naturaleza ofertados en otros países o regiones del mundo, para propiciar el intercambio y la movilidad de estudiantes. Entre más redes se conformen se propiciará la relación de la comunidad académica (estudiantes y docentes) con pares de otros países a través del fomento y la promoción de actividades académicas y prácticas internacionales como elementos del proceso formativo y los planes de estudio, al igual que el fortalecimiento de la participación en redes académicas internacionales. Diseñar actividades prácticas que permitan al estudiante reafirmar y aplicar conocimientos, fortaleciendo la formación para el desarrollo integral de los estudiantes
19. Innovación educativa	Fortalecer el emprendimiento, el bilingüismo, el uso de las TIC y la innovación desde el currículo, formando profesionales con visión global.

Conclusión

El trabajo colegiado propuesto se caracterizará por respetar la opinión de todos los miembros, la deliberación y el consenso. También se concibe como el medio para tomar decisiones y asumir compromisos derivados del diálogo, el intercambio de experiencias, la concertación y el establecimiento de metas de interés común con fines académicos.

Después de analizar los diferentes puntos de vista de los órganos que comandan los destinos de la educación considero a las academias como un organismo esencial para el desarrollo intelectual del docente, pero que actualmente se encuentra desarticulado porque aún no se legisla como tal, restándole importancia; además que equivocadamente se asume que existe una competencia entre los cuerpos académicos y las academias, sin objetivar que ambas están estructuradas por docentes y ninguna de las dos cumple en cabalidad las funciones para lo que fueron creadas, desgraciadamente se independizan las funciones (que para academias, que para cuerpos académicos) en acciones que resultan de poco interés para alguno de los organismos sin lograr obtener las metas propuestas, ni cubrir la totalidad de sus compromisos.

En cambio sí se conjugan ambas organizaciones podrán surgir elementos de interés mutuo, para lograr una acción sinérgica dando como resultado la obtención de una mejora sustancial en docencia, investigación y gestión (ejes sustantivos) aumentando los indicadores tan anhelados sin descuidar la calidad del acto educativo esencia de las Universidades (eficiencia terminal con calidad).

Referencias

- Acosta, A. (2006) “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de Cuerpos Académicos en México”. *Revista de Educación Superior*, julio-septiembre 35 (3).
- Arnaut, A. (1996) *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria de México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas. 246 pag.
- Cabello, V. (1994) “Formación de Investigadores en las normales del Estado de México. *Revista Perfiles educativos*, 65 pp. 24-30.
- Calvo, C. (2016) *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena
- Casarini, M. (2013) *Teoría y Diseño Curricular*. Ed. Trillas, 3ª. Edición, México, D. F.
- Díaz-Alejandro, Alfredo (2015) *Incorporación de las TIC en los procesos de la enseñanza y evaluación docente*. Editorial Ecorfan
- Díaz, M. (2009) *El concepto de formación*.
- Elliott, J. y Sarland, C. (1995) “A study of teachers as researchers’ in the context of award-bearing courses and research degress”. *British Educational Research Journal*, 21 (3). Págs 371-386.
- Rizvi, F y Lingard (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ed. Morata. Madrid España.
- Grediaga, R. (2000) “Condiciones y perspectivas de desarrollo de la profesión académica en México”. XXXII International Congress of the Latin American Studies Association. Pp- 1-47.
- Gil, M. (2000) “Los académicos en los noventa: ¿actores sujetos, espectadores o rehenes?”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, No. 1. Pp.- 100-116.
- Magaña, M. (2000) *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de Cuerpos Académicos*. Tesis de Maestría. Colima: Universidad de Colima.
- Mercado, R. (2000). *La incapacidad del plan 1997 de licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre (Reporte de Investigación: temas prioritarios) México Dirección General de Investigación Educativa*.
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicado en París Francia y traducido por Vallejo-Gómez en Colombia*.
- PROMEPE (2008). *Programa para el Mejoramiento del Profesorado*.
- Romo, R. (2006) “Políticas públicas, académicos e interdisciplina+”. *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 5
- Santos, A. (1996) “Envejecimiento y renovación de los claustros académicos: fortalezas de las universidades, en la agenda del siglo XXI”
- Suárez, T. y L. López-Canto (2006) “Los Cuerpos Académicos en la organización de las Universidades Públicas Mexicanas”. *Ingenierías*. Abril-junio, vol. 9 (31), pp. 52-58.

Universidad Autónoma de Nayarit (2017) Lineamientos para la conformación y operación de las Académicas Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Universidad de Colima (2016) Conformación y funcionamiento de las Academias. Normativa Universitaria. Reglamentos de educación de la Universidad de Colima.

Universidad Pedagógica Nacional (2004) Gaceta UPN (Órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Fomento editorial.

La evaluación docente como política institucional para una educación superior de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit

Teaching evaluation as an institutional policy for quality higher education at the Universidad Autónoma de Nayarit

HERNÁNDEZ-GUERRERO, Felipe

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Felipe, Hernández-Guerrero* / ORC ID: 0000-0003-3959-4160

Resumen

En este trabajo se realiza un breve marco contextual de la situación que priva en la educación del nivel medio superior y superior en el país y en el estado de Nayarit, así como un marco teórico relacionado con la calidad de la educación superior y el papel que en ello juega el docente. Posteriormente se presenta una propuesta metodológica de evaluación del docente universitario soportada en el Método del Marco Lógico, cuyo procedimiento exige en una primera instancia, identificar de manera colaborativa del problema o problemas relacionados con el objetivo del aseguramiento de la calidad educativa y sus causas determinantes; para a partir de ahí, realizar propuestas de estrategias encaminadas a resolver dicho problema, priorizando todo aquello que tiene relación con desempeño del docente para alcanzar logro del objetivo institucional. El método permite identificar el problema central, sus causas y sus efectos, así como una visión clara sobre qué es lo que se tiene que hacer para resolver el o los problemas identificados. Esta propuesta requiere de la identificación de los responsables de la evaluación; la elaboración de los indicadores que habrán de servir para determinar el nivel de logro del objetivo; el conocimiento y aprobación del docente sobre su evaluación; y la necesidad de complementar la evaluación con la retroalimentación.

Evaluación, Calidad, Desempeño docente, Marco lógico

Abstract

This paper provides a brief contextual framework of the situation that prevails in the high school and higher education level in Mexico and in the state of Nayarit, as well as a theoretical framework related to the quality of higher education and the role that teachers play in it. A methodological proposal is then presented for the evaluation of university teaching staff based on the Logical Framework method, the procedure for which requires, in the first instance, the collaborative identification of the problem or problems related to the objective of assuring the quality of education and its determining causes, in order to make proposals for strategies aimed at resolving this problem, giving priority to everything related to teacher performance in order to achieve the institutional objective. The method allows the identification of the central problem, its causes and effects, as well as a clear vision of what needs to be done to solve the identified problem or problems. This proposal requires the identification of those responsible for the evaluation; the elaboration of the indicators that will serve to determine the level of achievement of the objective; the knowledge and approval of the teacher regarding its evaluation; and the need to complement the evaluation with feedback.

Evaluation, Quality, Teaching performance, Logical framework

Introducción

La evaluación del docente, independientemente del nivel en que se lleve a cabo, más que verlo como un medio para cuestionar el accionar y el desempeño de los docentes, debe ser considerado como un proceso complejo, encaminado a identificar y eliminar las falencias y carencias que se manifiestan en el docente al llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual, se verá expresado a final de cuentas, en la formación de los jóvenes que habrán de ser los responsables del cambio y de la construcción de la sociedad del futuro.

De ahí, el interés y la importancia de realizar esta propuesta metodológica, en la cual se establece la necesidad de sistematizar y mantener la evaluación docente como una política institucional que coadyuve a elevar los niveles de la calidad de la educación que se oferta en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Una herramienta que ha sido empleada de manera importante en los procesos de evaluación de la política pública, es el Método del Marco Lógico, el cual permite identificar el problema central, las causas y los efectos a atacar de dicho problema; de igual manera, con este método se establece el fin u objetivo central que surge del problema central, y se plantean las estrategias que se han de incorporar para alcanzar dicho objetivo, así como los indicadores que permiten contrastar lo planeado (esperado) con los logros alcanzados.

En consecuencia y considerando que uno de los objetivos institucionales es el aseguramiento de la calidad de la educación, se parte de la hipótesis de que si se incorpora la propuesta metodológica en el proceso de evaluación docente, se alcanzarán mayores niveles de calidad en la educación superior

Contexto internacional

La consolidación del proceso de globalización económica que se ha venido manifestando desde las dos últimas décadas del siglo pasado, si bien ha permitido que una pequeña proporción de la población mundial se vea beneficiada desde una perspectiva económica, no es menos cierto que sus efectos adversos se han dejado sentir para una gran parte de la población en los diferentes países del mundo.

Lo señalado, se ha venido a expresar en dos fenómenos de gran impacto social: el reforzamiento de la concentración de la riqueza en unos pocos personajes del mundo; y en una pobreza que se hace cada vez más evidente y profunda para la gran mayoría de los miembros de la sociedad mundial; ya que durante el periodo comprendido entre el 2000 y el 2015, el 1% de la población más rica concentra el 50% de la riqueza que se ha generado en el mundo, mientras que la mitad de la población más pobre, solo ha conseguido percibir el 1% de dicha riqueza en los últimos 15 años; y a pesar de los esfuerzos realizados por países y organismos internacionales para abatir la pobreza extrema, aproximadamente un 9.6% de la población mundial viven en esta condición; población que para su subsistencia, apenas cuenta con 1.90 Dólares o 1.6 Euros al día. (García, 2015)

En el ámbito de la educación, los datos señalan que a inicios del presente siglo, se contabilizaron 900 millones de adultos en condición de analfabetas y, viendo la situación en términos de países, se tiene que en 60 de ellos, la escolaridad promedio de sus habitantes no alcanza a llegar a dos años y en 19 países la escolaridad es inferior a un año. Igual de grave es el saber que un 45% de los niños que estudian y se inscriben al primer grado de primaria, se vuelve repitente, o sea, reprueban el primer grado y se vuelven a inscribir al mismo. (Hardoon et.al. Enero 2016).

Ante tal situación los organismos internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han realizado foros y procesos de análisis para presentar propuestas encaminadas a resolver la situación educativa que priva en el mundo, de donde surgió la Agenda Mundial de la Educación 2030 de la UNESCO, en la que se plantea como cuarto objetivo de desarrollo sostenible: *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*, y de igual manera se establecen siete metas educativas, destacando entre ellas: El acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior y el desarrollo de habilidades adecuadas para un trabajo decente.

Contexto Nacional

Para el caso de México, la situación en el ámbito educativo, no ha sido tan halagadora, y esto se puede observar en el diagnóstico presentado en el Plan Nacional de Desarrollo PND 2013-2018, en el cual se reconoce la grave situación que vive la educación en sus diferentes niveles, pues si bien, se llegan a alcanzar altos índices de cobertura en primaria producto del comportamiento demográfico que se ha manifestado en los últimos años en el país, para los niveles subsecuentes se visualizan problemas relacionados con la cobertura y la eficiencia terminal, al reconocer que de 100 niños que ingresan a primaria, en secundaria egresan solo 76 adolescentes; mientras que en la educación media superior, solo se alcanza una cobertura del 66.3% de la población en edad escolar identificada para este nivel.

Otro de los graves problemas que se aborda en el PND, es la población en rezago educativo, la cual alcanza los 32.3 millones de personas (entre los que se cuentan 5.1 millones de analfabetas), y que representa el 38.5% de la población mayor de 15 años; a lo que se suma el hecho de que existen 15 millones de personas mayores de 18 años que no han realizado los estudios bachillerato.

En el caso específico de la educación media superior, se destaca que si bien en ella se atiende un total de 4.4 millones de jóvenes, de cada 100 egresados en este nivel, se inscriben al nivel superior 85.9; con lo cual la matrícula alcanzada en este último nivel, fue de 3.3 millones de registros, sin embargo esto apenas representó una cobertura del 29.2% de los jóvenes en la edad escolar correspondiente.

Otra de las preocupaciones expresadas por el gobierno mexicano, está centrada en la imagen del país por el lugar en el cual se ha ubicado históricamente entre los países miembros de la OCDE en el aspecto educativo, y que de acuerdo al dato citado en el PND, (año 2009), México se ubicó en el último lugar, de acuerdo con los resultados de la evaluación PISA.

En el PND, se reconoce que de los Jóvenes egresados de carreras profesionales, un gran porcentaje¹ de ellos no desarrollan actividades afines a sus profesiones, por lo cual se reconoce la existencia de una percepción negativa, en el sentido de que la educación no los provee de las habilidades, capacidades y competencias para una incorporación exitosa al mercado laboral.

Ante tal situación, el Gobierno Mexicano se plantea la necesidad de implementar políticas que garanticen el derecho a una educación de calidad, que articule los distintos niveles educativos y establezca la vinculación de su quehacer científico, con el desarrollo tecnológico y el sector productivo, esto con el objetivo de generar capital humano de calidad.

En consecuencia, se puntualiza que para alcanzar una educación de calidad se requiere que los planes y programas educativos que se oferten en las instituciones que forman a los jóvenes, sean congruentes y atiendan las necesidades de la sociedad y del sector productivo; de igual forma se destaca la necesidad de un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico y, la exigencia de fortalecer los procesos de formación y actualización. (PND 2013-2018; págs. 59,60 y 61)

En ese sentido, uno de los Objetivos que se propone el Gobierno federal, vinculado con la educación (3.1), establece el desarrollo del potencial humano con educación de calidad, y para su logro se proponen como estrategias: un sistema de profesionalización docente soportado en la formación selección, actualización y evaluación; establecer la pertinencia de los planes y programas de estudio y el desarrollo de aprendizajes significativos, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras de no menor importancia

Para ello se plantean un conjunto de líneas de acción, como: el desarrollo profesional de los maestros; la formación para docentes y directivos; la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información; el proceso de reclutamiento de directores y docentes (mediante concurso de selección); la formación inicial docente; el mejoramiento del profesorado para su desempeño en la docencia y la investigación; retroalimentación y evaluación el trabajo pedagógico de los docentes. (Ibíd. Págs. 123 y 124)

Sin embargo y después de casi seis años de gobierno, la problemática de la educación sigue manifestando serias deficiencias y no muy visibles logros, pues retomando los datos para años recientes, de acuerdo a lo planteado por Acción ciudadana se reconoce que aun cuando se ha visto reducida población en condición de analfabetismo en un 1.1% durante el periodo comprendido del año 2010 al 2015; la condición de analfabetismo para este último año, alcanzó a un aproximado de 6.9 millones de personas, lo que representó el 5.8% de una población total de 119.5 millones de habitantes.

Además, de que se señala que para el año 2015, la población total mayor de 15 años sumó aproximadamente 88.5 millones de personas, de ella, el 53.5% contaba con educación básica de primaria y secundaria, lo que indica que un 46.5% carecía de dichos niveles de estudio; mientras que un 21.7% de la misma población, había realizado estudios de educación media superior y, tan solo un 18.2% de personas en la edad señalada, realizó estudios correspondientes a la educación superior. (Acción ciudadana contra la pobreza, 2016.)

De acuerdo con los datos de la OCDE en su informe “Panorama de la Educación 2015”, al contrastar la población con estudios de licenciatura entre los países miembros de dicho organismo, México ocupó el último lugar, pues considerando el total de la población joven y adulta, sólo 16% de ellos cuenta con una carrera o estudios de licenciatura, un 21% de los mexicanos en edad de entre 25 y 34 años cuenta con título universitario y, solo un 12% cuenta con dicho título, si se considera el rango comprendido entre los 55 y 64 años de edad.

¹ Ciencias Administrativas: 49.6%, Contaduría: 67.7% y Derecho: 68% (PND 2013-2018, Pág. 62)

De igual manera, el informe destaca que un 55% de la población en el rango señalado (25-34 años) carecen de educación media superior, razón por lo cual, sus salarios son al menos 200% menores que los de los profesionistas, quedando dicha población en condiciones precarias para alcanzar un nivel de vida digno.

Al atender los datos de la Secretaría del Trabajo, el mismo informe destaca el hecho de que el 16% de los jóvenes y adultos con licenciatura, aspiran a ganar en promedio entre 10,000 y 15,000 pesos mensuales.

Mientras que los que cuentan con estudios de nivel medio superior y la licenciatura trunca, ganan dos o tres veces menos, esto es sueldos de entre 5,000 y 10,000 pesos mensuales en promedio. Los que estudiaron primaria o secundaria, según su experiencia y área de empleo, apenas aspirarían a salarios entre 3,000 y 4,000 mil pesos mensuales en promedio. (Mendoza, 2016).

Respecto a la cobertura en educación superior, la Secretaría de Educación Pública, destacó que en un período de 25 años la matrícula en se vio más que triplicada, ya que en el año de 1990, esta era de un millón de alumnos registrados y para el año 2015, alcanzó la cifra de 3.8 millones de personas, logrando una cobertura del 34.1 en este nivel (El informador, 2015)

Contexto estatal

De acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación Pública, el *Analfabetismo* en el estado de Nayarit ha mantenido una tendencia descendente, pues del 11% que se tenía para ciclo escolar 1990/91, en el ciclo escolar 2015/16 el porcentaje de este indicador, se vio reducido a un 4.8%; mientras que en el caso del *Grado Promedio de escolaridad*, se observa que el comportamiento de este indicador ha manifestado una tendencia a crecer en los ciclos que comprenden el periodo considerado, pues el ciclo 1990/91, el grado promedio de escolaridad alcanzaba los 6.1 años y ya en el ciclo escolar 2015/16, fueron 9.2 años el promedio de escolaridad para la población nayarita.

Siguiendo los datos de la misma SEP, para el caso de la *Educación media Superior* y en relación con los indicadores de *absorción*, *cobertura*, *abandono escolar* y *eficiencia terminal*, se encontró que para este nivel educativo el porcentaje de la *absorción* en el ciclo escolar 1990/91 fue del 79.2%; sin embargo, la cobertura de la población en edad de estudiar este nivel (15-17 años), apenas alcanzó un 40.6%; como contraparte, el *abandono escolar* de la población incorporada a estos estudios, representó un 21.8% y la *eficiencia terminal* apenas alcanzó el 41.6%. Las cifras son bastantes diferentes si se considera el profesional técnico y el bachillerato de manera separada; ya que se tiene para el bachillerato: *absorción* 48.7%, en la *cobertura* 26%, en el *abandono escolar* 32.9%, y en *eficiencia terminal* 54.8%.

Para el ciclo escolar 2015/16, se tiene que, de la población potencial para realizar estudios del nivel medio superior, se encontró que el nivel de *absorción* era del 117%, la *cobertura* alcanzó el 76%; el *abandono escolar* fue el 18.9%, y la *eficiencia terminal* el 60%.

Centrando la atención en la *Educación superior*, y considerando el mismo periodo el comportamiento histórico de los indicadores seleccionados, es el que a continuación se describe:

Para el ciclo escolar 1990/91 se tuvo una *absorción* del 72.1% mientras que la *cobertura* fue de apenas un 13.3%, y el *abandono escolar* alcanzó un 18.8%. Si se excluye la educación Normal, y se considera solo la licenciatura, los datos cambian de manera significativa, ya que el porcentaje de *absorción*, se ve reducido a un 50%; de igual manera se ven reducidos, aunque no en la misma magnitud, los porcentajes de *cobertura* y *abandono escolar* pasando a un 8% y 11% respectivamente.

Diez años después, en el ciclo escolar 2000/01, la *absorción* fue de un 72.6%, la *cobertura* creció alcanzando el 23% de la población en la edad escolar correspondiente, mientras que el *abandono escolar* se vio reducido de manera importante, quedando en un 4.2%; si de igual manera, se excluyen los estudios de Normal, los datos para el ciclo 2000/01 serían de 61.4% para la *absorción*, 13.9%, en el caso de la *cobertura* y 9.6% de *abandono escolar*.

En el ciclo escolar 2010/11, se observa que el indicador de la *absorción* crece hasta un 105.0%, la *cobertura escolar* crece para alcanzar el 29.8% de la población en la edad correspondiente, mientras que el *abandono escolar* se vio incrementado para alcanzar el 14.3%. Si se excluye la Normal, la *absorción* en la licenciatura alcanzó el 94.3%, la *cobertura* el 26.8% y el *abandono escolar* el 17.8%.

Para el ciclo escolar 2015/16, la *absorción* del nivel superior alcanzó el 70.2%, con una *cobertura* del 39.1% y un *abandono escolar* del 5.2%, en el caso de la licenciatura el porcentaje alcanzó el 25.4%

Situación laboral estatal de los jóvenes de acuerdo a su nivel de estudios e ingresos

De acuerdo con el INEGI, para el año 2016 Nayarit contaba con una población total de 1'232,235 personas, de las cuales se identificó como población menor de 15 años, a un total de 338,965 personas, mientras que en la población mayor de 15 años se contabilizó un total de 893,270 personas; y según la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, de los mayores de 15 años, se encontraban ocupados 559,415 personas; de los cuales se identificaban como trabajadores asalariados un total de 342,396 personas, de ellos, se ubicaban en los estratos de sin ingresos o con bajos niveles de ingreso (dos salarios mínimos o menos) un total de 282,037 personas, lo que representaba el 82.37% de los trabajadores asalariados.

Mientras que, si se considera el nivel de estudios de las personas ocupadas asalariadas de acuerdo con su nivel de estudios se observa que una cuarta parte de la población ocupada, el 25%, solo contaba con estudios de primaria; poco más del 50% de la población contaban con estudios de secundaria y media superior; en tanto que, apenas un 20% contaban con estudios del nivel superior, cabe señalar que en el caso de la población ocupada, se consideran tanto asalariados, como empleadores y trabajadores por cuenta propia. (Ver en la tabla 1)

Por otro lado, atendiendo los datos de la misma secretaría, y de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Ocupación y el Empleo realizada el 30 de marzo de 2016, se tiene que el porcentaje promedio de la población desocupada con estudios de nivel medio superior y superior mayores de 15 años, para el 2014 y 2015, fue de un 40.53% y 41.7% respectivamente; mientras que en el caso de la población ocupada con estudios de nivel medio superior y superior, el porcentaje para estos mismos años fue del 32.82% y, de 33.44% respectivamente.

Tabla 1 Distribución de la población ocupada total y asalariada por ingresos percibidos y nivel de estudios realizados: Nayarit 2015

Población Ocupada	Trabajadores asalariados	No Recibe Ingresos	Menos de un salario Mínimo	De 1 a 2 salarios mínimos	Más de 2 salarios mínimos
559415	342,396	52,390	96,311	133,336	60,359
Porcentaje de la población ocupada según ingresos					
	61%	9%	17%	24%	10.7%
Porcentaje de la población asalariada según ingresos					
		15.30%	28.12%	38.94%	17.62
Población Ocupada	Trabajadores asalariados	Sin instrucción	Primaria	Secundaria y media superior	Superior
559415	342,396	24,333	139,717	282,614	112,751
Porcentaje de población ocupada según estudios realizados					
		4%	25%	51%	20%

Fuente: Elaboración propia con datos de tomados de Nayarit, Información Laboral 2016. STPS: Subsecretaría de empleo y productividad laboral

Problemas identificados en el sector educativo

En este sub-punto se presentan los problemas identificados en la educación nacional y estatal en sus distintos niveles, priorizando los relacionados con la educación media superior y superior, por ser las que mantienen estrecha relación con el objeto de estudio de este trabajo.

Ámbito Internacional: Analfabetismo, baja escolaridad promedio, repitencia, deserción.

Nacional: Analfabetismo, rezago educativo, absorción, cobertura, titulación, eficiencia terminal, problemas de bajos salarios por bajos niveles de estudio de la población ocupada, y problemas para la incorporación al mercado laboral, aun contando con nivel superior de estudios.

Nayarit: En el estado, aun cuando existen los problemas de analfabetismo, además de contar con un porcentaje bajo en el último año de observación, la tendencia manifestada ha sido a reducirse; en relación al grado promedio de escolaridad se tiene que a pesar de que presenta una tendencia a crecer, difícilmente, es superior al nivel secundaria.

Educación media superior: puntos positivos han sido el crecimiento de manera por demás significativa de la absorción y la cobertura, aun cuando esta últimas todavía no alcanza a cubrir la demanda total; sin embargo, como contraparte se tiene como puntos negativos, que el abandono escolar ha crecido de manera importante y, la eficiencia terminal se ha visto reducida.

Educación Superior: absorción, cobertura y, abandono escolar, estos indicadores además de que no han sido nada halagadores para el estado de Nayarit, la tendencia a mejorar es muy lenta de acuerdo a los datos del periodo de análisis.

Población Económicamente Activa: Población ocupada mayormente asalariada, más del 50% de la población ocupada con bajos ingresos (sin ingresos o ingresos menores a dos salarios mínimos); de la población ocupada solo un 20% cuenta con estudios de nivel superior; gran porcentaje de la población con estudios de media superior y superior desocupada; y bajos porcentajes de la población ocupada con estudios de nivel medio superior y superior.

Analizando el comportamiento de los indicadores seleccionados podemos concluir, que en el caso de la *cobertura*, aun cuando el porcentaje alcanzado expresa una tendencia a mejorar desde 1990 al 2015, en el último año considerado, el porcentaje no cubierto de la población en las edades que corresponde a estos estudios, todavía es bastante significativo, tanto para la educación media superior (24%), como para la educación superior, sin posgrado (60.9%).

Respecto al *abandono escolar* en el nivel medio superior, los datos expuestos indican que durante el periodo 1990-2010, se presentó una mejora, sin embargo para el ciclo escolar 2015/16, nuevamente se vio incrementado; en el caso del nivel superior (licenciatura sin posgrado), el abandono escolar también manifiesta una leve reducción del año 1990 al 2000, volviendo aumentar para el año 2010 en poco más de 8 puntos porcentuales, y lo mismo acontece para el año 2015.

Propuestas estratégicas identificadas para mejorar la calidad de la educación

Selección, profesionalización del docente, formación, actualización, capacitación, evaluación y retroalimentación. Dotación de aprendizajes significativos, pertinencia de planes y programas, incorporación de las TIC.

Marco teórico

El papel del docente y la educación de calidad

En cualquier institución educativa, el docente es quien asume la responsabilidad de llevar a cabo el proceso formativo de los estudiantes; en consecuencia, un factor de gran importancia para el logro de una educación de calidad en cualquier nivel o sistema educativo, es el desempeño del profesional² de la docencia. Sin embargo, para un desempeño eficaz del docente, no basta solo con los conocimientos disciplinares y pedagógico didácticos; sino que además, es indispensable el desarrollo de habilidades que le permitan llevar a cabo de manera adecuada el proceso de enseñanza aprendizaje; saber realizar inferencias con base en los resultados y comportamientos de sus alumnos; el desarrollo de las habilidades para una comunicación asertiva y para la creación de ambientes escolares, algunas de las cuales requieren del trabajo en aula y la práctica cotidiana (Martínez, 2008)

² Profesional.- Persona que ejerce una actividad como profesión, siendo remunerado por ello. <https://es.thefreedictionary.com/profesional>

En consecuencia y ante las exigencias de la educación actual, es más que importante que el docente participe en los procesos de formación y actualización profesional, siempre atendiendo las necesidades que se le presentan en su desempeño docente, procurando siempre incorporar el conocimiento científico, los avances científico tecnológicos y los medios de comunicación para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones donde se desenvuelve como un profesional de la docencia.

En ese sentido, una estrategia fundamental a seguir, habrá de estar orientada a promover la formación y capacitación que le permita al docente un desempeño de calidad, y atender las demandas reales de su profesión. (Marchesí Álvaro, S.F.)

Otras estrategias que se han seguido para el logro de una educación de calidad, relacionadas con el docente como sujeto formativo de los estudiantes, se encuentran en el documento titulado; “*Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, para alcanzar sus objetivos*”, en el cual se destacan tres puntos relacionados con el docente y su formación.

El primero de ellos, establece que al realizar el proceso de contratación del personal docente, siempre habrá de buscarse que sean las personas más aptas para ejercer la docencia; un segundo punto, corresponde al hecho de llevar a cabo los procesos necesarios que permitan a los docentes alcanzar los mayores grados de eficiencia; y un tercer punto vinculado con los anteriores, es el de garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los alumnos. (Barber Michel y Mona Moursehd, 2008)

Además, para alcanzar el objetivo, educación de calidad, se considera necesario transitar por los caminos de la *eficacia*, que se expresa en el logro de los objetivos y metas institucionales; la *relevancia*, cuya exigencia, se centra en ofertar contenidos relacionados con el ámbito laboral y social, los cuales habrán de caracterizarse por su pertinencia, utilidad y trascendencia; y la *eficiencia*, encaminada al uso racional y correcto de los recursos con que se cuenta, de tal forma que los objetivos y metas se logren con el menor recurso y esfuerzo posible. (Ávalos; 2009)

La evaluación para la educación de calidad

Tal como lo establece Quesada (1988; citado en Córdova, 2010), la evaluación es un proceso que va a permitir la formación de juicios de valor, que nos den los elementos para llevar a cabo la toma de decisiones acertadas; en consecuencia, los resultados de la evaluación nos llevan a conocer los obstáculos que impiden el logro de los objetivos y su viabilidad, así como a corregir o realizar nuevas propuestas estratégicas, que conlleven al logro de los objetivos propuestos.

Esta percepción, se refuerza con lo planteado por Olmedo (1993; citado en Córdova, 2010), quien destaca que la evaluación es indispensable para contar con una visión clara sobre los errores cometidos y los obstáculos que impiden el logro de los objetivos, para su superación; igual de importante se considera el conocer lo realizado de manera acertada, y las condiciones para mejorarlo.

(Castillo, 2002; citado en Aguilar, S.F.), coincidente con este concepto, señala que la Evaluación educativa debe de ser vista como un proceso que habrá de orientarse a la obtención de información con la finalidad de llevar a cabo la formulación de juicios de valor que permitan la toma decisiones de mejora.

Por su parte (Córdova, 2010), señala que, para llevar a cabo el proceso de la Evaluación educativa, deben de considerarse un conjunto de elementos, entre los que destacan: las instituciones, los planes y programas, el sistema educativo, los profesores, los alumnos, el aprendizaje, la administración, la dirección académica, entre otros más.

Si asumimos que al realizar la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, se valoran los resultados obtenidos por los participantes en dicho proceso en relación con los objetivos establecidos, tal como lo escribe Carreño (1991; citado en Córdova, 2010), en congruencia con ello, tendremos que al hablar sobre la determinación del desempeño del docente, se habrá de enfatizar en la necesidad de comprender el cómo los mecanismos de evaluación pueden dar cuenta de su calidad y la manera en que se relacionan los resultados obtenidos, con los aprendizaje de los estudiantes.

Igual de importante es, que tanto el docente como quien lleva a cabo el proceso de evaluación, comprendan las formas en que se desarrolla, los objetivos institucionales que se pretenden alcanzar con el trabajo docente, la manera en que estos se expresan en los resultados de la calidad de su desempeño y las razones por las cuales se instrumenta este proceso (Alvarado y otros, S.F.)

En consecuencia y aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación permite identificar las evidencias que habrán de atenderse, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (Morán, 1981; citado en Córdova, 2010)

La evaluación docente, hay que entenderla como un proceso de vital importancia que permite conocer la calidad del desempeño como profesional de la docencia en su ámbito laboral, sin embargo, es necesario tener en cuenta que dicho proceso no debe de considerarse de manera aislada, sino que habrá de verse más como parte de una estrategia integral cuyo propósito está encaminado a mejorar la calidad de la educación; razón por lo cual, se hace necesario contar con un buen sistema de evaluación, en cuya elaboración participen tanto directivos como docentes, definiendo para ello, los estándares de aprendizaje que los estudiantes habrán de alcanzar y que servirán de base para llevar a cabo el proceso evaluativo.

Dichos estándares de aprendizaje, deberán estar articulados con los estándares de enseñanza docente que habrán de permitir aprendizajes significativos y, los cuales deberán ser reconocidos por los docentes para el desarrollo de su función. (Martínez Rizo, 2017)

En relación con la autoevaluación del docente, se coincide con que esta habrá de verse más como un proceso de auto-reflexión respecto de su desempeño como profesional de la docencia, hecho que le habrá de permitir la identificación de sus fortalezas y debilidades; y proyectar así, un camino para potenciar las primeras y superar las segundas, tal como se plantea en el documento del Ministerio de Educación Chileno MINEDUC-PNUD (Macarena y Otros, S. F.)

En ese sentido, tanto la evaluación como la autoevaluación, habrán de funcionar como un medio de retroalimentación que le permite al docente el entendimiento de los problemas en el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes, en tanto que la formación, actualización y capacitación, contribuirán a la adquisición del conocimiento de una diversidad de métodos y estrategias de enseñanza para estar en la posibilidad real de lograr una mejor calidad de la educación.

Finalmente, se coincide con la idea de que la evaluación docente es una etapa importante de un proceso, cuya finalidad está encaminada a la comprobación sistemática del cumplimiento de los objetivos previamente estipulados en la planeación institucional, y para lo cual se requiere el conocimiento de los resultados logrados en el desempeño del profesional de la docencia (Clery, 2017)

Propuesta: La evaluación docente como Política Institucional para una educación superior de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit

Marco Institucional para la evaluación docente en la UAN

A partir de la *Reforma del 2003*, se elabora una propuesta de modelo académico para la Universidad Autónoma de Nayarit, en el cual se establecen un conjunto de características y acciones para su conformación, instrumentación y desarrollo, las que se ha buscado atender para poder cumplir con la misión institucional.

En el documento se considera que para realizar el cambio de modelo, el cual se presenta como un sistema flexible, por créditos, y multi e interdisciplinario; el rol del docente habrá de centrarse en el alumno, a quien habrá de facilitarle la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que habrán de permitirle un desempeño profesional soportado en un aprendizaje permanente, evitando prácticas didácticas aisladas y personalistas. Sin embargo, hace falta establecer las cualidades, habilidades y competencias con que ha de contar el docente, para cumplir con el rol que se le asigna, entre las que es necesario considerar el conocimiento, selección y aplicación de estrategias didácticas en el contexto áulico, conocimiento y uso adecuado de las herramientas y tecnologías en el proceso educativo, competencias que habrán de ser correspondientes con el perfil del docente.

Por otro lado en el *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022*, se establece que la *Misión Institucional* de la Universidad Autónoma de Nayarit, está centrada en la formación integral de los jóvenes estudiantes que se atienden en los distintos niveles, así como en la generación, actualización y divulgación del saber en todas las áreas del conocimiento, la extensión de los servicios y la promoción de la cultura y las manifestaciones artísticas, con un alto sentido de responsabilidad social, principios y valores universitarios, para el desarrollo de una sociedad sustentable, más justa, equitativa y democrática.

Esta tarea se retoma al plantear la *Visión 2022*, en la cual se espera una universidad caracterizada por ser una institución abierta al cambio, innovadora, transparente, democrática, incluyente y socialmente responsable de su función *formadora de profesionales*, con un profundo conocimiento disciplinar y sólida conciencia de su quehacer como ciudadanos.

Y si la piedra angular en que se soporta la formación del estudiante, es el docente, se vuelve de trascendental importancia determinar no solo su perfil, sino también, las habilidades, capacidades y competencias con que habrá de contar, para llevar por buen cauce en el cumplimiento de la misión institucional.

En el Capítulo III del Plan de Desarrollo Institucional, al hacer referencia la cobertura y a la formación de calidad se establece como una de sus políticas, la consolidación del modelo educativo y curricular soportado en el enfoque de las competencias profesionales integradas en función de los requerimientos de las disciplinas y características de los programas educativos. Y en relación con el docente, se plantea que este debe contribuir al fortalecimiento del currículum universitario, realizar actividades de tutoría y asesoría académica en beneficio de sus estudiantes, motivar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación e intervención social, atendiendo siempre la diversidad de intereses y aficiones de sus estudiantes; de igual manera se enfatiza en que la docencia deberá estar encaminada al “aseguramiento de la calidad educativa” por lo que se vuelve una necesidad y una exigencia “mantener una revisión continua de la pertinencia de los programas educativos” y que la planta docente cuente con un “perfil idóneo para generar procesos de formación de calidad y actualizada de manera permanente” todo esto atendiendo los cambios y necesidades de la sociedad actual.

En consecuencia se identifica como una tarea Pendiente, “el definir y aprobar el modelo educativo curricular y académico, y establecer esquemas de actualización y formación didáctico-pedagógica para profesores.

De igual manera se establecen 12 políticas para el logro de los objetivos institucionales, destacando por su importancia y relación directa con la formación docente las siguientes:

- EL fortalecimiento de la práctica docente, mediante procesos de actualización disciplinar, capacitación didáctica, incorporación de tecnologías y desarrollo de la identidad universitaria.
- El Fomento del trabajo colegiado para la gestión del conocimiento y la producción académica con impacto en la docencia.
- La incorporación de las TIC como herramientas para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes.

En consecuencia con estas políticas institucionales, se plantea una decena de programas, de los cuales se citan aquí, aquellos objetivos que se relacionan con el docente universitario.

- Contar con una planta de docentes, formada, actualizada y capacitada en el ámbito de la profesión y de lo didáctico pedagógico, que les permita tener un desarrollo personal y profesional de calidad y en atención a las necesidades de la institución y su contexto.
- Fortalecer el trabajo académico colegiado al interior de los programas educativos, y contribuir a mantener la vigencia y actualidad de los procesos académicos y curriculares en la universidad.
- Desarrollar habilidades investigativas, que permitan el fortalecimiento de la docencia, y se promueva la realización de trabajos de investigación.
- Generar conocimiento través de la investigación de la docencia universitaria para ser aplicado en los procesos formativos.

Con base en las políticas y programas estratégicos expuestos en el PDI 2016-2022, se puede observar, la importancia que se le otorga al docente para el logro de la misión, la visión y los objetivos institucionales, y el interés por la formación, capacitación pedagógica didáctica, la actualización disciplinar; el desarrollo de la capacidad investigativa; la incorporación de las TIC (TAC y TEP) a los procesos formativos por parte del profesorado universitario; como un medio para que el docente logre un mejor desempeño profesional y el estudiante alcance una formación profesional de calidad.

En consecuencia, tanto las habilidades, capacidades y competencias con que el docente habrá de contar, para realizar de manera eficiente e innovadora su función y, lograr un mejor desempeño docente, que permita ofertar una educación superior de calidad, serán determinados con base al perfil docente y las exigencias de la misión institucional.

Sin embargo, para definir el perfil actual, las competencias, las carencias y necesidades de los docentes de la universidad Autónoma de Nayarit, es imprescindible empezar por conocer y evaluar tanto el modelo educativo, como las condiciones actuales de desempeño del docente, en lo cual se involucran un conjunto de factores como lo es infraestructura, equipo, gestión, administración, recursos humanos, materiales y financieros, entre otros de no menor importancia.

Elementos a considerar para la evaluación docente

Retomando los elementos identificados por Córdova (Óp. Cit.), en este trabajo se considera que la evaluación educativa con pretensiones del logro de una educación de calidad, ha de estar centrada en el desempeño del docente, esto, por ser él sobre quien recae de manera directa la responsabilidad de la formación del estudiante; sin embargo, en el entendido de que la evaluación es un proceso complejo en el cual intervienen una diversidad de factores y elementos, se considera que para llevar a efecto la evaluación del docente, se habrán de contemplar aquellos que de manera directa o indirecta le obstaculizan e impiden llevar a cabo de manera eficaz y eficiente sus funciones básicas, atendiendo los principios y valores que prevalecen y se persiguen en la institución en la cual se desempeña.

En consecuencia, si lo que se persigue con la evaluación, es una educación de calidad, lo que hay que definir en primera instancia, es precisamente el concepto de calidad, ya que ello permitirá determinar las variables e indicadores que servirán de base para medir el alcance de su desempeño como profesional de la docencia una vez concluida la etapa de evaluación, y a la vez saber sobre cuáles de ellos, hay que incidir a través del proceso de retroalimentación, como parte complementaria a la evaluación.

Punto importante a considerar en el proceso de evaluación, será la relación docente - administración, en la que se incluye, la Administración Central, las Direcciones de las Unidades Académicas, y los Coordinadores de Programa; de esta relación hay que destacar la participación que estas tienen como coordinadoras y organizadoras de sus acciones, su papel como gestionadoras y proveedoras de recursos para llevar a cabo el proceso educativo y demás funciones docentes de manera eficaz y eficiente, no solo desde la perspectiva del logro de los objetivos institucionales, sino también y de manera importante, para que el docente pueda llevar a cabo su accionar en el aula ante los grupos de estudiantes.

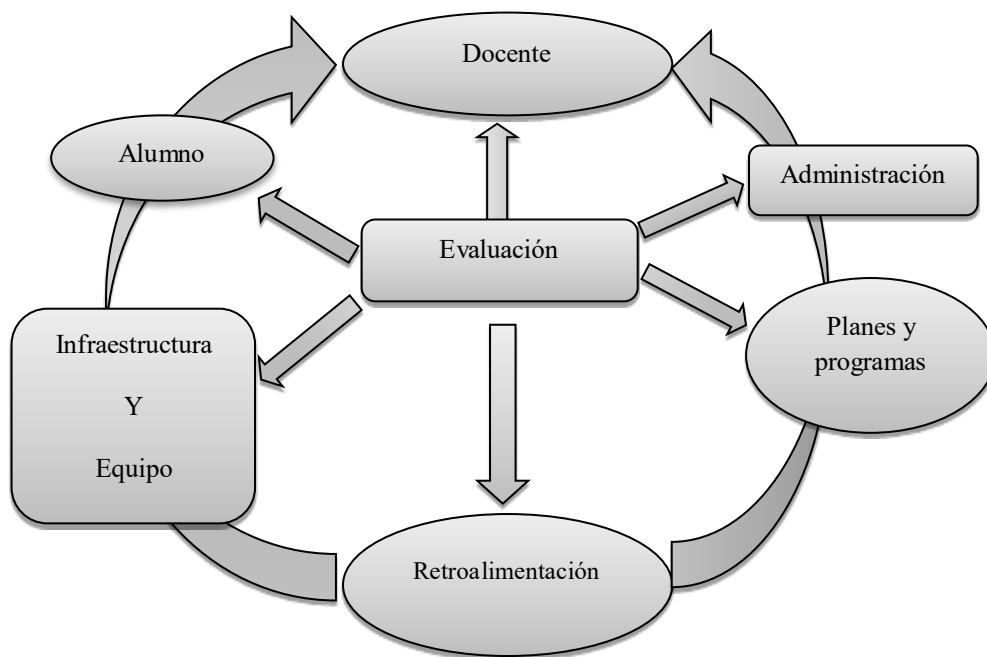
Otro aspecto no menos importante de considerar en la evaluación, sería la participación del docente en el diseño de planes y programas; en la elaboración del perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, desde la perspectiva de su profesión y de su unidad de aprendizaje que trabaja cada semestre o ciclo escolar; en la selección e incorporación de contenidos relevantes y significativos que habrán de contribuir al perfil de egreso; en la determinación de la relevancia y pertinencia de los contenidos a trabajar en cada unidad de aprendizaje, entre otras cuestiones no menos importantes

Un tercer punto a considerar en la evaluación, será la relación docente- alumno en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo cual además de que permitirá conocer la atención, motivación y apoyo que el estudiante recibe del docente, se evaluará el conocimiento, selección y manejo de las estrategias didácticas empleadas por el docente, así como su contribución al adecuado aprendizaje y a una formación integral del estudiante.

Un punto más a incorporar en la evaluación del docente, será la disposición, acceso, funcionamiento y manejo adecuado de los equipos, laboratorios, tecnologías y dispositivos electrónicos, que son herramientas auxiliares para el proceso formativo de los estudiantes y a su vez factores para un correcto y eficiente desempeño del docente.

Además para llevar a cabo la evaluación docente es indispensable considerar, los resultados esperados y la elaboración de indicadores, que serán útiles no solo para determinar el nivel de desempeño del docente, sino también, para tener el conocimiento claro de los logros en el proceso de formación de los estudiantes; en síntesis, el proceso de evaluación, habrá de servir para identificar los obstáculos y falencias de los docentes, con la firme intención de llevar a cabo el proceso de *retroalimentación*, mediante propuestas que contribuyan y faciliten la mejora del desempeño docente y el logro de una educación de calidad; ya que tal como lo señala (Martínez, 2017), la evaluación por sí misma carece de relevancia si no va precedida de un mejor desempeño del docente que le permita el diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje efectivas para mejorar la calidad de la educación, en el entendido de que no cualquier evaluación servirá para ello.

Figura 1 Elementos componentes de la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia del autor

Objetivo General

- Mejorar la calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nayarit

Objetivos específicos

- Elevar los niveles de desempeño del personal docente del nivel superior
- Mejorar el aprendizaje de los estudiantes
- Modificar de manera positiva los indicadores de calidad educativa

Acciones estratégicas para la evaluación docente en la UAN

- Determinar el Modelo académico universitario y el enfoque pedagógico didáctico en que se soporta, para el desarrollo de la evaluación docente
- Definir el perfil y las competencias docentes correspondientes al modelo propuesto, para el desempeño profesional en la educación superior.
- Establecer criterios y características de la calidad de la educación superior de acuerdo a la misión y objetivos institucionales.

- Diagnosticar la situación problemática relacionada con el logro de la calidad de la educación superior
- Identificar los problemas que impiden el logro de una educación de calidad, relacionados con el desempeño docente.
- Evaluar los mecanismos vigentes de ingreso del personal docente y la correspondencia de la promoción del personal docente en con su proceso de formación y actualización.
- Evaluar la condición formativa profesional y pedagógica didáctica de los docentes universitarios.
- Realizar el proceso de autoevaluación, la evaluación por pares, la evaluación institucional y la evaluación desde la perspectiva estudiantil del docente del nivel superior.
- Identificar las necesidades de formación, capacitación y actualización de los docentes del nivel superior de la UAN.
- Sistematizar el proceso de evaluación docente

Actividades

- Determinar los requerimientos para la evaluación docente:
Recursos humanos, Recursos materiales, Recursos financieros
- Realizar foros, conferencias y seminarios colectivos sobre el modelo educativo, el perfil y las competencias docentes.
- Difundir y consensuar la propuesta de evaluación docente entre los miembros del personal académicos de la UAN.
- Identificar y seleccionar las variables determinantes de la calidad educativa
- Elaborar los indicadores de desempeño docente.
- Diseño de instrumentos para la captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, reuniones académicas)
- Efectuar la consulta docente vía Internet, para identificar las competencias básicas y específicas por áreas de conocimiento en el nivel superior
- Aplicación de los instrumentos de evaluación de manera directa a los docentes y alumnos
- Crear una base de datos con las variables e indicadores relacionados al desempeño docente.
- Elaborar el diagrama con tiempos y etapas del proceso para la realización de la evaluación docente.
- Aplicar el método del marco Lógico.

El Método del Marco Lógico³ para la evaluación del docente

El método que se propone para la realización de la propuesta de evaluación del docente para una educación de calidad en la Universidad Autónoma de Nayarit, es el del Marco Lógico, el cual se utiliza para realizar la planificación en los proyectos.

1. Este método tiene como punto de partida la realización de un *diagnóstico situacional* que permite identificar con claridad y precisión el problema principal en el espacio objeto de estudio, así como las causas y efectos que a consecuencia de dicho problema, se manifiestan en la población objetivo, razón por lo cual se hace imprescindible la participación de los afectados para la implementación de este método.
2. En consecuencia otra de las acciones a realizar una vez efectuado el diagnóstico, será la elaboración del *árbol de problemas*, en el cual se incorpora el problema central o principal y se inscriben además, los distintos efectos y causas identificadas y relacionadas con el problema principal, lo que permitirá determinar las distintas situaciones anómalas, en forma negativa.
3. Identificado esto, se procede a elaborar el *árbol de objetivos*, en el cual se establece el objetivo de nivel superior, además de los fines esperados; a lo anterior se suma la propuesta de estrategias que habrán de permitir alcanzar los objetivos (fines) establecidos previamente.
4. A continuación se presentarán de manera ordenada y coherente el conjunto de acciones a realizar para alcanzar los objetivos y la situación ideal deseada, destacando la manera y la medida en que cada una de las acciones incide en la solución del problema.

³ La bibliografía utilizada para realizar la propuesta del EML corresponde a los autores: Velasco Gutiérrez Gerardo; Concha Menchaca Mario y Hernando; y Ortegón Edgar, Juan Fco. Pacheco y Adriana Prieto citados al final en la bibliografía

5. Es importante tener identificados, el o los sujetos involucrados, la forma en que se ven afectados por esta problemática, su posición respecto a la propuesta de solución y la forma en que pueden contribuir u obstaculizar el logro de las metas y objetivos, razón por lo cual, es importante identificar sus intereses, necesidades y expectativas.
6. Posteriormente, se determinarán los indicadores que habrán de permitir evaluar el resultado alcanzado con las estrategias y acciones realizadas y, contrastarlo con los objetivos planteados; para ello, es indispensable elaborar la matriz 4X4, presentándose en forma de filas: el resumen narrativo, los indicadores, los medios de verificación, y los supuestos del proyecto.

Mientras que en forma de columnas se presenta: el fin, que es el objetivo de orden superior; el propósito, que es lo que se espera una vez concluido el proyecto; los componentes, evidencias que representan lo que se ha de entregar durante la ejecución del proyecto; y las actividades a realizarse.

En los esquemas que se presentan a continuación (1,2 y 3), se muestra primero, la forma en que se elabora el árbol de problemas, en donde se identifica el problema central, así como las causas y efectos del mismo, posteriormente en el árbol de objetivos se puede observar, que el problema central se visualiza como el objetivo global, que sería el resultado del proyecto, además se muestran en el mismo árbol, los objetivos específicos, y las estrategias que servirán para el logro de estos. Finalmente se puede observar la forma en que se diseña la matriz 4x4 con los elementos que la conforman y la relación que entre ellos se establece para demostrar los resultados alcanzados con el proyecto

Figura 2 Árbol de problemas: causas y efectos

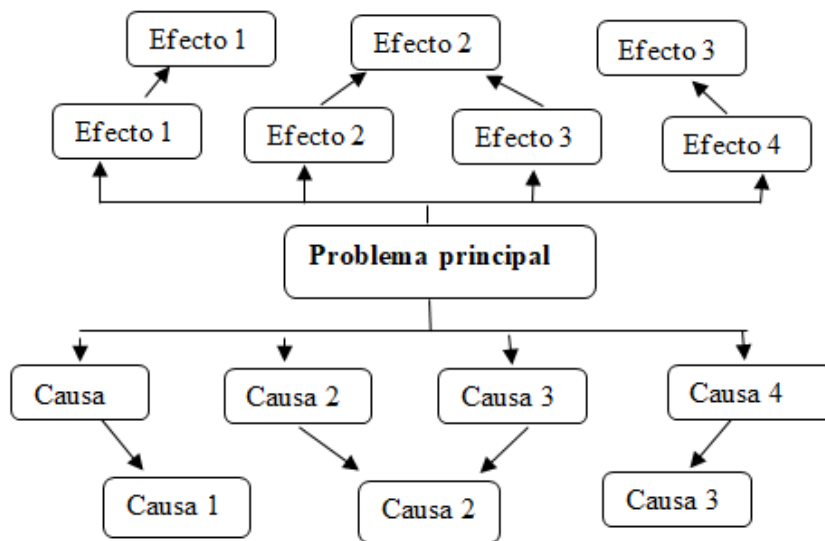


Figura 3 Árbol de objetivos: medios y fines

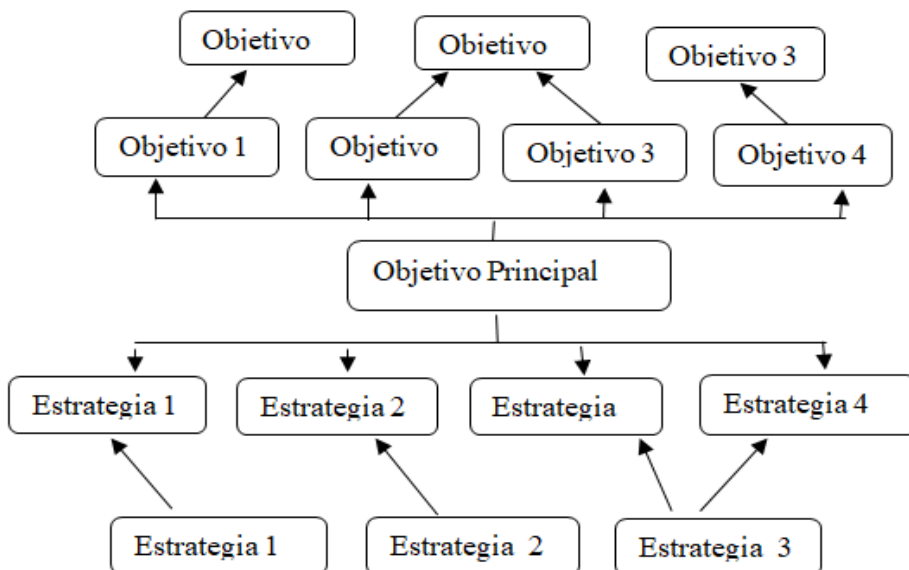


Figura 4 Matriz 4X4

	Resumen narrativo	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin				
Propósito				
Componentes				
Actividades				

Fuente: Elaboración Propia del autor; con base en los artículos analizado sobre el tema del Marco Lógico

Elementos componentes del sistema de evaluación

- Unidad de Desarrollo Institucional
- Secretaría de Docencia
- Dirección de personal
- Secretaría de investigación y posgrado
- Coordinación de tutorías
- Coordinación de programas académicos
- Departamento escolar de las escuelas
- Comisión evaluadora del Programa de Estímulos al Desempeño Docente
- Departamento de seguimiento y evaluación docente
 - Concentra la información
 - Realiza el Diagnóstico
 - Identifica problemas, deficiencias y necesidades de carácter pedagógico-didáctico y disciplinar
 - Determina líneas de formación, capacitación y actualización
 - Realiza propuesta de formación, capacitación y actualización docente
 - Difunde y gestiona los procesos de formación docente.

Criterios de evaluación institucional

1. Responsabilidad y planeación de la actividad docente

- Carga horaria
- Grupos atendidos
- Asistencia y puntualidad
- Unidades de Aprendizaje atendidas
- Programas en extenso
- Planeación didáctica
- Secuencia didáctica
- Instrumentos de evaluación
- Cumplimiento del programa y sus objetivos

2. Desempeño docente expresado en el rendimiento académico de los estudiantes

- Promedio de calificaciones de los grupos que atiende
- Número de alumnos no acreditados por grupo atendido en el semestre
- Número de alumnos aprobados por grupo en el semestre
- Alumnos asesorados que acreditaron CENEVAL
- Alumnos asesorados que no acreditaron CENEVAL
- Alumnos asesorados que concluyeron sus tesis
- Alumnos que participaron en proyectos y presentaron resultados de investigación en eventos académicos (Programa Delfin, Congresos de estudiantes etc.)

3. Formación actualización y capacitación

- Cursos de capacitación didáctica pedagógica (asistencia)

- Cursos de actualización relacionados con su formación profesional y/o las unidades de aprendizaje que atiende
- Seminarios y congresos de actualización disciplinar y/ o pedagógicas en los cuales participó

4. Productividad y trabajo colegiado

- Proyectos de investigación sobre cuestiones, pedagógicas y didácticas
- Proyectos de investigación vinculados con cuestiones disciplinares
- Material didáctico elaborado de manera colegiada, relacionado con las unidades de aprendizaje que atiende
- Publicaciones realizadas producto del trabajo colegiado (academias/cuerpos académicos)
- Asistencia con ponencias a congresos con resultados de investigación vinculados con la docencia
- Asistencia con ponencias a congresos con resultados vinculados con su formación profesional
- Artículos publicados relacionados con la docencia
- Proyectos registrados y alumnos incorporados
- Estudiantes participantes en sus proyectos de investigación
- Estudiantes asesorados para tesis
- Asignación de asesoría de tesis
- Tutorías a estudiantes o grupos académicos

Autoevaluación

- Medio: Cuestionario elaborado y aplicado por la Secretaría de Docencia para identificar falencias y necesidades de formación, actualización y capacitación

Evaluación por pares

- Medio: Cuestionario para contestarlo de manera colectiva (academias) para identificar falencias y necesidades pedagógicas didácticas y profesionales

Estudiantes

- Cuestionario elaborado por la secretaría de Docencia para conocer desde la perspectiva del estudiante las falencias y necesidades de capacitación pedagógica didáctica de los docentes

Estrategias para mejorar el desempeño profesional docente: Retroalimentación

Estas estrategias se proponen tomando en consideración los problemas identificados en el análisis de la educación media superior y superior, tanto nacional como estatal, sin embargo, estas pueden no ser las que surjan del análisis de la situación en la UAN, por lo que algunas pueden ser excluidas, o incorporadas otras diferentes.

- Diseñar y establecer un sistema de evaluación docente
- Retroalimentar al docente del nivel superior, dotándolo de las capacidades, habilidades y competencias docentes para un mejor desempeño profesional docente.
- Promover el proceso de formación y capacitación inicial y permanente de los docentes
- Realizar propuesta de mecanismos de ingreso, permanencia, basificación, y promoción del personal docente.
- Elaborar e incorporar un sistema de recompensas y reconocimientos al desempeño docente.
- Promover el proceso de Certificación de Profesores para impartir clases en el Nivel Superior

El desarrollo del Método del Marco Lógico como se observa, se soporta tanto en la participación de los docentes, que son el sector destinatario del proceso de evaluación y de las estrategias incorporadas para lograr la misión, la visión institucional y el fin principal; así como también, en la de los miembros de la administración central, pues son estos los que generan las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y llevan a cabo y la gestión de los recursos, de igual manera participan de acuerdo a la propuesta los alumnos, que son a final de cuentas los principales beneficiarios del logro del fin institucional principal, una educación de calidad.

Referencias

- Acción ciudadana contra la pobreza (2016) Línea de bienestar. Con mejoras en los indicadores sociales ¿Se reducirá la pobreza? En Revista Este país No. 299 Págs. 45-48 Marzo 2016.
- Aguilar Davis Virginia (S.F.) Sistema de Evaluación Docente. Hacia un Modelo formativo e integral en educación superior. X congreso Nacional de Investigación educativa. Recuperado Noviembre de 2017 en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...16/.../0041-F.pdf
- Alvarado Macarena, Gustavo Cabezas, Denise Falck, María Elena Ortega (S.F.) La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes.*MINEDUC PNUD, Ministerio de educación Gobierno de Chile. Pág. 3 Recuperado Diciembre de 2017 en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201206290959280.20120628WPEvaluacionDocenteFinal.pdf>
- Ávalos, E. (2009). “Significado y Jerarquía de valores en docentes, alumnos y padres de familia de educación básica de los Estados de Colima y Nayarit”, tesis doctoral, UAG, México.
- Barber Michel y Mona Moursehd, (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, para alcanzar sus objetivos”. PREAL 41 julio 2008 1era edición Chile. Recuperado Febrero de 2018 en www.preal.org/publicacion.asp
- Clery Arturo (2017) “Evaluación Educativa” en Monografías.com Recuperado Septiembre 2017 en <http://www.monografias.com/trabajos82/la-evaluacion-educativa/la-evaluacion-educativa.shtml#ixzz4tFVqPVDr>
- Concha Menchaca Mario y Hernando (2011) Marco Lógico para Gestión d proyectos Bolivia La paz. Recuperado Marzo 2018 en [ww.monografias.com](http://www.monografias.com) consultado en noviembre 2017
- Congreso de la Unión. PND 2013-2018 Diario oficial de la federación. Recuperado en Marzo 2018 en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Congreso de la Unión. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en Marzo 2018 en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Córdova Islas Ana Ma. (2010) Evaluación de la educación, evaluación educativa Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires, Argentina Septiembre 2010 Recuperado Febrero 2018 en www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/.../EVALUACION/R0009_Cordova.pdf
- El Informador (2015), Matrícula de educación superior es de 3.8 millones: SEP. Recuperado Noviembre de 2018 en <http://www.informador.com.mx/mexico/2015/604452/6/matricula-de-educacion-superior-es-de-38-millones-sep.htm> Ciudad de México (20/JUL/2015).
- García Campos Juan Manuel (2015) ¿Cuánta gente en el mundo subsiste en situación de extrema pobreza? Recuperado Abril de 2018 en <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20151010/54438008482/cuanta-gente-mundo-situacion-extrema-pobreza.html>
- Hardoon Deborah, Sophia Ayele y Ricardo Fuentes-Nieva. Resumen ejecutivo: Max Lawson (2016) *Concentración de la riqueza en el mundo: informe Oxfam, Nexos* Recuperado Noviembre 2017 en https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-summ-es_0.pdf
- Marchesí Alvaro (2011) Aprendizaje y desarrollo profesional docente en Metas educativas 2021 Organización de estados iberoamericanos Consuelo Vélaz de Medrano Denise Vaillant Coordinadoras Madrid España Fundación Santillana. Recuperado en Marzo de 2018 en www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9202
- Martínez Rizo Felipe (2017) Evaluación docente en México: una oportunidad para mejorar la educación en revista Multiversidad Management, junio-julio 2017, pp. 40-45

Martínez Sedano Guadalupe (2008) La importancia en la evaluación docente en el cobaev 1ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior” Septiembre 2008 Recuperado Septiembre de 2017 en <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS19Septiembre/4.EvaldelaDocencia%28Sesion3%29/ED.9-GuadalupeMartinezSedano.pdf>

Mendoza Rojas Mario (2016) *México, último lugar en población con estudios de licenciatura* Recuperado en abril 2018 en <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2016/10/10/mexico-lugar-poblacion-estudios-licenciatura.html>

OCDE (2015) Panorama de la educación 2015 en México - OECD.org Recuperado Enero 2018 en <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>

Ortegón Edgar, Juan Fco. Pacheco y Adriana Prieto (2005) Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. ILPES, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, CEPAL, ONU. Serie Manuales No. 42. Santiago de Chile

SEP (S.F.) Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa e Indicadores educativos Nayarit Recuperado Abril de 2018 en www.snie.sep.gob.mx/descargas/indicadores/serie_historica/Nay_Indicador.pdf

SEP. INDICADORES EDUCATIVOS NAYARIT Recuperado el 10 de abril de 2018 en www.snie.sep.gob.mx/descargas/indicadores/serie_historica/Nay_Indicador.pdf

STPS (2016) Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Nayarit Información laboral 2016 Recuperado Marzo 2018 en <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/Perfiles/PERFIL%20NAYARIT.PDF>

UAN (2016) Universidad Autónoma de Nayarit PDI 2016-2022. Gaceta de la UAN Diciembre 2016. Nayarit, Tepic. Recuperado Febrero 2018 en http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Plan_de_desarrollo_institucional.pdf

UAN 2003 Documento Rector para la Reforma Académica. Recuperado en Enero 2018 en www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf

UNESCO (2015) Agenda mundial educación 2030. Recuperado Enero 2018 en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>

Velasco Gutiérrez Gerardo (2001) Sistema del Marco Lógico: formulación, diseño y control de proyectos págs. 26- 36 en Federalismo y desarrollo Julio Agosto septiembre 2001, No 71 BANOBRAS y Servicios Públicos S.N.C.

La educación a distancia en la Universidad Autónoma de Nayarit. Una nueva realidad en Educación Superior

Distance education at the Universidad Autónoma de Nayarit. A new reality in Higher Education

RIVERA-RIVAS, Laura Talina

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Laura Talina, Rivera-Rivas* / ORC ID: 0000-0001-7607-4805

Resumen

El presente trabajo busca analizar el impacto que están teniendo las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior, en lo particular si hacemos referencia a la educación a distancia en su fase virtual, en la Universidad Autónoma de Nayarit. Haciendo un pequeño análisis del contexto mexicano en cuestiones económicas, sociales y culturales, quienes intervienen en dichos procesos como actores y sujetos, que están inmersos en estos procesos. Esto buscando que la Universidad se encuentre en sintonía con las ofertas que, de acuerdo con los estudiosos del área, quienes prevén que para 2030 se observe un crecimiento de la oferta de cursos a distancia por universidades no solo nacionales sino internacionales, generando un punto de oportunidad para las universidades públicas. Considerando necesario y de vital importancia la capacitación docente y la inversión en infraestructura electrónica.

Educación a Distancia, Universidad virtual, Tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

The present work seeks to analyze the impact that information and communication technologies are having on higher education, in particular if we refer to distance education in its virtual phase, at the Autonomous University of Nayarit. Making a small analysis of the Mexican context in economic, social and cultural issues, those who intervene in these processes as actors and subjects, who are immersed in these processes. This is so that the University is in tune with the offers that, according to the students of the area, who foresee that by 2030 there will be a growth in the distance courses offered by not only national but also international universities, generating a point of opportunity for public universities. Considering necessary and of vital importance the teacher training and the investment in electronic infrastructure.

Distance education, Virtual university, Information and communication technologies

Uno de los argumentos fundamentales de la educación superior actualmente es la interacción que se genera entre el gobierno, las universidades y la empresa privada, dicha tendencia apuesta por la productividad y la competitividad de la mano de la producción del conocimiento para la innovación intelectual y tecnológica; teniendo como sustento la economía basada en el conocimiento. Tal modelo se puede considerar de éxito entre una serie de países con contextos diferentes, los cuales han consolidado su crecimiento basado en el conocimiento científico, haciendo referencia a la producción de bienes y servicios asentados en el desarrollo de procesos de innovación tecnológica, en los procesos de modernización dentro de la organización y en el mejoramiento de la calidad.

El objetivo que se persigue con esta serie de procesos es la vinculación de los conocimientos científicos a los desarrollos locales, regionales y nacionales, aunado a los avances de tecnología de punta desde el trabajo de investigación y estudio en colaboración con las empresas, mismas tienen a su cargo el financiamiento de los proyectos académicos con impacto en el mercado, a los gobiernos que, además de financiar, gestionan, detectan y sugieren los retos por enfrentar, así como las universidades que aportan su capital humano y cultural como fuente de conocimiento para el desarrollo de los proyectos que un país necesita.

Si México quiere ser partícipe de esta dinámica de ganar – ganar es vital que la educación superior se adecue a las necesidades regionales, económicas, políticas y sociales prevaecientes, generando la vinculación y extensión, toda vez que el resultado de la educación debe responder a la modernización y competitividad para alcanzar el desarrollo económico y social que se requiere y que se impone como y ningún medio la finalidad humanista y ética del proceso educativo. El vínculo entre la educación y lo virtual es una relación de creatividad autodidacta que debe provocar la reflexión y el análisis, pero también inculcarla participación y colaboración de los distintos sectores en beneficio de la sociedad.

Un gobierno que impulsa a su gente es aquel que invierte en el futuro de la población a través de la educación. Educar es apostar por la fortaleza del tejido social, por la capacidad y el talento de las personas. Invertir en educación significa el desarrollo de las capacidades y el impulso al talento de la población en beneficio y fortalecimiento del tejido social (OCDE)

La educación a distancia con el paso de los años ha venido adquiriendo cada vez con mayor fuerza una enorme importancia en campo de la educación superior. No sólo por lo rápido del desarrollo y apareamiento de nuevas tecnologías, y el surgimiento de nuevos enfoques pedagógicos, además de la necesidad del acceso a la educación superior en respuesta al aumento de la demanda por parte de la sociedad, todo lo antes mencionado, sumado al hecho de que las IES se encuentran en la necesidad de encontrar recursos financieros adicionales en un momento en que existe una preocupación por la sostenibilidad del sistema de educación superior.

Se percibe por lo tanto a la educación a distancia no solo como una forma de impartir educación, además de ser concebida como un medio para familiarizar a los estudiantes con el uso de las TIC en un contexto global, donde la alfabetización digital cada día adquiere mayor relevancia y fuerza en la formación de competencias. También se la entiende como una oportunidad para una organización y gestión más eficiente de las instituciones de educación superior.

La educación a distancia presenta en los últimos años un crecimiento constante, como opción dentro de la educación superior y se prevé un crecimiento exponencial con implicaciones a todo el mundo.

El hacer uso de datos estadísticos referentes a la educación a distancia, es una tarea algo difícil, ya que no hay información contundente sobre el grado de aplicación y adopción de este sistema por parte de las instituciones de educación superior; pero en algo en lo cual se coincide tanto por parte de las IES como la población en general, es la percepción de crecimiento constante de la adopción de la educación virtual y a distancia por parte de la comunidad académica.

Aunque se pueden considerar una serie de indicadores que hacen aval a esta percepción:

1. El mercado global de la “educación a distancia adaptada al ritmo del estudiante”
2. Algunos de los países donde la educación a distancia tiene mayor peso muestran una expansión notable de la oferta de cursos.
3. Por último, estos datos aportan una visión de la oferta educativa a distancia, pero para entender la parte de la demanda se necesita analizar la matriculación en educación a distancia.

¿Se encuentra la Universidad Pública Mexicana bajo un nuevo paradigma en cuanto a la educación a nivel superior?

El modelo actual de la educación superior se encuentra seriamente cuestionado, esto es resultado del contexto global rápidamente cambiante en el cual se encuentra inmerso, el cual se encuentra impulsado en gran medida por las fuerzas globalizadoras y los cambios en las diferentes tecnologías. La serie de modificaciones que ha presentado la economía global genera presiones sobre el modelo actual de las instituciones de educación superior. Se ha aumentado el grado de competencia entre los diferentes proveedores de educación superior del país. Ello es especialmente cierto en un mundo donde *el conocimiento se muestra omnipresente y puede compartirse a un costo cercano a cero, y donde las innovaciones se producen a un ritmo cada vez más acelerado, llevando a la aparición de nuevos modelos para impartir enseñanza en educación superior* (Barber, 2013). Además de que los costos de la educación superior están aumentando, para todos los actores que intervienen en los procesos de educación, tanto de manera directa como indirecta.

La situación actual de muchas IES en México es el estrangulamiento para la toma de decisiones, dadas la serie de presiones financieras. Lo que tiene como consecuencia que los estudiantes tengan que enfrentarse al aumento creciente de los costos de educación al tiempo que los retornos de la educación superior parecen disminuir, sobre todo debido a los patrones de cambio en la demanda de competencias y conocimiento de la economía global, cuya tendencia en la actualidad va encaminada a la generación de competencias técnicas, y al creciente número de estudiantes que emprenden estudios de educación superior.

En torno a lo antes mencionado, es pues, donde se da fuerza a la influencia creciente de las TIC, la cual se convierte en una de las principales potencias transformadoras del modelo académico actual, abriendo nuevas formas para comprender la educación superior.

La OCDE concluyó en un estudio que a mediados de la primera década del siglo XXI que: *las TIC se habrían instalado con éxito en la educación terciaria, aunque no habrían conseguido calar tanto en los fundamentos pedagógicos de la educación en el aula* (OCDE, 2005). De hecho, mientras la educación a distancia ha generado algunos cambios, no ha propiciado la revolución radical de la educación superior que muchos preveían (Helmeid & Vincent-Lancrin, 2014) algo que en cierta manera puede haber cambiado en los últimos años. Los beneficios exponenciales referentes a la educación a distancia son numerosos y son considerados como mejorables gracias al desarrollo de nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje, aunado a las técnicas y procesos de mejora continua. La información recabada al respecto, ha reconocido las implicaciones de los últimos avances en la educación superior. En donde se hace la inclusión nuevas teorías pedagógicas y sobre el papel de la información, la educación y el conocimiento en una economía Y una sociedad cada vez más basadas en el conocimiento.

Las nuevas tecnologías digitales han modificado en parte sustancial los procesos de generación, transmisión de conocimientos, con una tendencia creciente hacia los modelos “semipresenciales” o en su caso “híbridos” de enseñanza y aprendizaje.

Un curso híbrido/semipresencial se caracteriza por *“integrar las actividades de clase en línea con las tradicionales presenciales, de una manera planificada y valiosa desde el punto de vista pedagógico”* (Allen, 2007). La educación “semipresencial” hace referencia a la combinación de las experiencias en línea y presencial y la incorporación de tecnologías para complementar, transformar y mejorar la experiencia educativa y de aprendizaje. Para lo cual puede hacerse mención de un estudio que realizó el Departamento de Educación de los Estados Unidos, donde se demostró que, del total de estudiantes de la investigación, los que recibieron una combinación de educación en línea y presencial tenían mejores resultados académicos que los estudiantes que recibieron una formación mediante el uso exclusivo de uno de los dos métodos (Hosler, 2019).

Si se habla de los modelos académicos semipresenciales de enseñanza y aprendizaje, se tiene que hacer referencia a que están propiciando un cambio de papeles en la educación superior; en donde todos los actores, profesores, los estudiantes y las redes de contactos que forman, tienen una función distinta a la formación convencional y la manera de impartir los procesos de enseñanza. De manera particular, se puede hacer mención que la práctica de “darle la vuelta a la clase” se consolida como elemento básico para el aprendizaje semipresencial.

Esta práctica consiste en la transformación de las funciones y del orden en que se da el proceso de enseñanza y el aprendizaje tradicional, en el sentido de que los estudiantes realizan las actividades de clase en su casa y luego hacen las tareas en el aula física, donde debaten los problemas con el docente. Es decir, los estudiantes siguen las clases a su propio ritmo, pero interaccionando con otros en línea, tras lo cual los profesores trabajan con los estudiantes cara a cara durante las clases en el aula para resolver dudas, estudiar los materiales juntos o interaccionar y resolver problemas como grupo. En este modelo, la función del profesor cambia para pasar a estar *“más centrada en el desarrollo de las capacidades y atributos, así como en la evaluación de alta calidad, la corrección y orientación integral, en lugar de en la divulgación de contenidos”* (Peck, 2013). Los estudiantes también adoptan un papel diferente, trabajando a su ritmo e interaccionando entre ellos para intercambiar perspectivas, colaborar, actualizar el contenido de forma dinámica y crear conocimiento.

Para los trabajos antes mencionados, es que se genera la red de alumnos que interactúan, misma que se convierte en una red de generación y creación de conocimiento. Siemens y Downes han acuñado el término *“conectivismo”* para definir este fenómeno (Siemens, 2005), bajo la tesis de que *“el conocimiento se distribuye a través de redes de conexiones y, en este sentido, el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes”* (Downes, 2001). Además, que se incorporan a los conceptos antes mencionados, el que hace referencia al aprendizaje social: *la experiencia de aprendizaje que tiene lugar a través de la tecnología y mediante la cual los estudiantes y los profesores pueden comunicarse utilizando nuevos canales, tales como el debate en foros en línea, wikis, sesiones de chat y twitter* (Helmeid E. y.-L., 2014).

Han surgido nuevas formas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen como resultado el que se generen nuevos retos, desafíos, pero también oportunidades en el campo de la educación superior.

Los desafíos tecnológicos y pedagógicos han demostrado que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran inmersos en un proceso de evolución constante, en donde se experimenta una transformación que trae como resultado la apertura de nuevas oportunidades y retos para el estado actual en que se desarrollan las actividades.

Resultado de esta serie de cambios, se puede hacer referencia al surgimiento de nuevas prioridades, que permiten determinar cuáles serán las estrategias a seguir por parte de las instituciones de educación superior, lo que les permita evolucionar y estar en condiciones de dar respuesta las necesidades de los mercados, en este caso la demanda estudiantil que cada vez es mas diversa y genera diferentes perfiles con una serie de necesidades de carácter cada vez más dispares. (Helmeid & Vincent-Lancrin, 2014).

En este sentido, el escenario de la educación superior se caracterizará por una mayor diversidad tanto por lo que se refiere a los estudiantes como a las instituciones no solo del país sino del mundo. Dado lo anterior es que se fortalece la afirmación al respecto que hace Barber: *Las universidades probablemente tendrán que encontrar su nicho de mercado entre los grupos de estudiantes potenciales y demostrar su calidad independientemente de cualquier ámbito o función que elijan realizar* (Barber M. , 2013).

Por lo que para las instituciones de educación superior, el valor agregado no será dependiente solo de su contenido académico , sino que además será de la forma en que se transmite el conocimiento, la serie de interacciones que se generan entre los estudiantes, que deben de ser propiciadas por la misma institución de acuerdo a su estructura de trabajo, el grado de calidad en el proceso de enseñanza y la supervisión que se dé a la misma, además de la inserción al mercado laboral por parte de los egresados de cada institución de educación.

En conjunto, los elementos antes señalados, ayudan al surgimiento de nuevos modelos de educación superior, situación que acrecienta de manera acelerada. Dichos modelos están surgiendo con la finalidad de que se adapten y puedan resultar beneficiados de las condiciones cambiantes en las que se desenvuelven las universidades, esto es resultado de la globalización y la era conocida como la revolución digital.

La expansión y crecimiento de la educación a distancia en la educación superior se desplegará de cuatro formas (Helmeid E. y.-L., 2014):

1. Habrá un mayor desarrollo de las universidades virtuales;
2. Las instituciones existentes construirán o ampliarán los departamentos del campus que ofrezcan educación en línea;
3. Algunas instituciones construirán consorcios para compartir costos y el riesgo reputacional asociado a la oferta en línea; y
4. Las empresas comerciales también ofrecerán educación superior.

Pero si tomamos como referencia a Barber, el escenario de la educación superior probablemente evolucionará hacia cinco tipologías de IES o algún tipo de combinación:

1. La universidad de élite, que continuará atrayendo a los estudiantes, profesores e investigadores con más talento y que tendrá que adoptar las nuevas tecnologías
2. La universidad de masas, que ofrecerá educación a una nueva clase media, utilizando principalmente métodos en línea o semipresenciales, y que surgirá en algunas universidades tradicionales de los países desarrollados o se funda dará en los países en vías de desarrollo;
3. La universidad para un nicho concreto de mercado, que se centrará en un campo educativo o en un potencial segmento de estudiantes, con el objetivo de ofrecer una experiencia de aprendizaje más personalizada específica;
4. La universidad local, que puede jugar un papel importante En el desarrollo de la economía local o regional, o ser el proveedor local de una gran universidad de élite; y
5. El instrumento de formación continua, que podría reconocer las capacidades y conocimientos adquirido por los individuos durante su vida y en virtud de los cuales conseguir una titulación universitaria sin necesidad de asistir a la universidad. (Barber M. e., 2013)

Se puede pues, afirmar que se seguirán produciendo importantes transformaciones en el futuro próximo de la educación superior, donde algunos de los que se pueden mencionar los de carácter regulatorios, en la gran mayoría de los casos, resultado del sistema rígido de universidad tradicional, las modificaciones en los rankings de carácter universitario, los cuales son de gran ayuda para favorecer a las universidades actuales y los modelos vigentes en las instituciones de educación superior que son de carácter más rígido. En cualquier caso, la educación a distancia y virtual continúa con su expansión y la educación superior está en los albores de algo nuevo.

El reforzamiento de la Educación Superior a Distancia en México

La incorporación efectiva y adecuada de prácticas propias de la educación a distancia puede suponer una solución parcial para los importantes retos que afronta la educación superior en México. Se pudiera hacer mención que, dentro de esos retos, estos se concentrarían en tres grandes vertientes:

1. En torno al acceso a la educación,
2. La calidad de la educación y
3. La conexión del sistema educativo con el sector productivo.

1. El acceso a la Educación Superior a Distancia en México

Es de reconocerse el peso cada vez mayor que tiene la educación a distancia para facilitar el acceso de grandes fragmentos de la sociedad a la educación superior.

Hablando de manera particular en una región donde el acceso continúa siendo limitado y relativamente exclusivo, por motivos relacionados con los ingresos, los antecedentes educativos y familiares y la localización geográfica, como lo es el caso de Nayarit, la educación a distancia puede llegar a convertirse uno de los mejores mecanismos por medio de los cuales se busque conseguir la igualdad de oportunidades socioeconómicas entre los habitantes del Estado; y si se visualiza que este tipo de educación tiene consigo menores barreras basadas en los ingresos, el origen o la localización geográfica, representa pues, un instrumento, que puede ser considerado potencialmente poderoso en la búsqueda de la reducción de las desigualdades en el acceso a la educación superior.

Pero el desafío no es solo abrir cursos a los que tengan acceso poblaciones que por tradición son excluidas, también es necesario que se genere una eficiencia terminal alta, resultado de que se el modelo de educación virtual y a distancia tiene como características:

- a. Entornos de aprendizaje flexibles, en lo que a horarios y tiempos se refiere
- b. Una localización de ritmos de trabajo, generando un nivel de flexibilidad que es adecuado sobre todo a los estudiantes que se encuentran en la franja de alto riesgo de abandono de sus estudios.

Toda la evidencia demuestra una amplia correlación entre los factores de riesgo que se encuentran relacionados con la falta de acceso o el abandono de la educación superior —*tales como un bajo nivel de ingresos, un estatus social familiar inferior, sufrir una discapacidad compaginar estudios y trabajo*— y la preferencia que tienen los estudiantes por su participación en la educación a distancia (Pontes, 2010).

Si se hace una comparación en cuanto a la educación a distancia respecto al acceso a la educación superior, ésta puede afectarse por la existencia de una “*brecha digital*”, esto es, por la variación significativa que se encuentra en el acceso a las TIC entre los diferentes socioeconómicos.

Se puede concluir pues, que, sin la existencia de una serie de políticas adecuadas para mejorar el acceso a las tecnologías de la información, la educación a distancia pudiera llegar a perder su capacidad en la consecución de la igualdad de oportunidades, teniendo, por el contrario, un resultado adverso, el cual contribuya a replicar las desigualdades ya existentes. Aunado a que, una de las principales fuentes de éxito estudiantil consiste en la creación de redes de contactos, algo que se concibe de manera más difícil para los alumnos que tienen acceso a la educación superior a través de la educación a virtual y a distancia, aunque todavía no está totalmente claro si el tipo de redes que pueden generarse en la educación a distancia tendrían un impacto menor sobre el éxito económico que aquellas establecidas durante los estudios universitarios.

Por último, otro factor que se debe de tener a consideración, son los MOOC (*Massive Online Open Courses o Cursos online masivos y abiertos*) que día a día, van teniendo un juego más fuerte a favor de los estudiantes que se encuentran altamente motivados y competentes, mientras que, por otro lado, el alumno medio o con menor preparación, generalmente de estratos socioeconómicos bajos, se encuentran en desventaja, ya que tiene dificultades para obtener buenos resultados. Los estudiantes que pueden acceder a la educación superior a través de los MOOC son probablemente quienes menos puedan beneficiar sede ellos, por lo menos en la forma en que estos están concebidos hoy en día.

El alumno con un rendimiento inferior a la media coincide con los menos motivados, además de los que no disponen de la confianza, los antecedentes, la preparación, las habilidades y los conocimientos necesarios, por lo que presentan una serie de dificultades para progresar, sino es mediante el apoyo y la orientación que ellos recibiría con el modelo tradicional de universidad. Por lo que es muy importante llevar a cabo una reflexión profunda desde la óptica de las políticas públicas sobre cómo las MOOC pueden mejorar el acceso de los estudiantes más desfavorecidos, y dejarlos en igualdad de circunstancias con los estudiantes que son más favorecidos por los aspectos antes ya mencionados

La educación a distancia tiene un potencial enorme para conseguir igualar las oportunidades y promover la movilidad social a través del acceso a una educación superior de calidad. Sin embargo, el difícil acceso a las tecnologías de la información puede limitar o en su caso imposibilitar el acceso a la educación a distancia, por lo que se requieren una serie de políticas que permitan estar en condiciones de aprovechar ese potencial y evitar que las modalidades de educación a distancia contribuyan a agravar las desigualdades ya existentes.

2. *La Calidad de la Educación Superior a Distancia*

La educación a distancia trae consigo la incorporación de nuevos métodos de educación, en los cuales se hace uso de las tecnologías con el fin de apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo que se puede hacer la afirmación, de que nuevos métodos pedagógicos surgen al ritmo de las innovaciones tecnológicas. Con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, *la tecnología se está combinando cada vez más con ciertos aspectos de los métodos educativos presenciales; de hecho, hay evidencias de que los modelos semipresenciales mejoran el aprendizaje* (Means, 2010). Esto cobra vital importancia en la región donde la calidad de la educación superior sigue siendo baja en relación con los estándares internacionales de instituciones de educación superior con impacto en diferentes regiones del mundo y donde el uso de las TIC's como instrumentos de apoyo en el proceso de enseñanza y el aprendizaje es todavía relativamente escaso, con lo que el potencial y las áreas de oportunidad para aumentar la calidad de la educación mediante la mejora de los métodos para impartir la enseñanza es grande. No obstante, hay que señalar que el éxito del “*aprendizaje semipresencial*” reside en gran parte en la formación de los profesores para la utilización de los métodos apropiados para impartir la enseñanza (Hosler, 2013), lo que requiere diseñar políticas al efecto.

Los MOOC muestran un potencial enorme para mejorarlos estándares de calidad en la región, por varias razones:

- a. Facilitan el acceso los mejores y más célebres académicos a nivel mundial;
- b. Promueven el contacto entre expertos y redes de estudiantes y profesores;
- c. Facilitan una combinación de recursos educativos y métodos de aprendizaje para optimizarlas necesidades de aprendizaje individuales.

El acceso a IES de mayor calidad es a menudo complicado (debido a obstáculos geográficos o relacionados con los ingresos, la necesidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo, cuestiones relacionadas con salud integral, entre otros), se tiene, pues, un potencial enorme para mejorar la calidad de la enseñanza de aquellas personas que no disponen de fácil acceso a instituciones de mayor calidad.

Además, se ofrecen una oportunidad extraordinaria para todos los actores participantes del proceso, tanto a profesores como a estudiantes, para establecer contactos entre pares, y con esto, mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza mediante los intercambios, el debate o la resolución de problemas de forma colectiva principalmente.

Se reconoce, que con el uso de las MOOC se ven favorecidos los procesos para el diseño de trayectorias de aprendizaje que se adapten a las necesidades individuales, con esto se busca generar una mejora notable en calidad de la experiencia educativa del alumno.

La expansión del modelo global de la educación superior traerá consigo el aumento de la competencia que, canalizada de la manera adecuada, puede contribuir en gran manera a mejorar la calidad de forma eficaz y eficiente. Una de las cuestiones que pudiera generar una serie de incertidumbres respecto a la educación a distancia es la medida en la que representa una innovación que puede causar conflictos o interpretaciones erróneas y traer consigo la puesta en peligro la supervivencia de muchas IES y del trabajo de muchos de los docentes.

La apertura de un debate a profundidad sobre cómo las instituciones de educación superior pueden distinguirse del resto y centrarse en sus ventajas comparativas en el plano educativo, concentrándose en aquellas áreas donde se cuenta con un mayor grado de experiencia y que pueden proporcionar una educación de mayor calidad y de impacto, a la vez de tener la capacidad de adaptar la serie de conocimientos a las particularidades y necesidades del contexto local en que se desenvuelven, puede tener el buen resultado de aumentar la calidad de la educación superior. Esto parece especialmente importante en regiones como la nuestra, donde las IES han proliferado en las últimas décadas, pero donde pocas están presentes en los rankings de calidad nacional.

También se espera, que consecuencia de lo antes mencionado, se tenga como resultado que la mayor competencia pueda liberar recursos humanos para su dedicación a áreas de investigación específicas, lo que puede a su vez revertir en la mejora de la calidad educativa.

3. *Vinculación de la Educación Superior a Distancia con los mercados laborales*

Con la aplicación del modelo a distancia, se logra facilitar la capacidad de respuesta a las cambiantes demandas del entorno laboral y productivo. Cabe hacer hincapié, en que la educación a distancia trae consigo el que se actualice y mejore el conocimiento durante la vida laboral. Es por medio de este sistema que se puede realizar la afirmación, de que las personas que se encuentran cursando este tipo, disponen de una mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas cambiantes del sector productivo donde se desenvuelven y tener éxito el mercado laboral donde se insertarán, ya que el sector productivo exige un aprendizaje de carácter continuo para toda la vida laboral. Para fortalecer la afirmación, se puede citar la afirmación hecha por CEPAL, resultado de una serie de investigaciones con el mercado laboral, donde se afirmó por parte de los empleadores, que arriba de un 37% de ellos consideran que se presentan dificultades para encontrar una mano de obra con la formación adecuada. (OCDE/CEPAL, 2012).

Es por eso, que entre este contexto, es cada vez más contundente y con sustento, el afirmar que la educación a distancia se ha afianzado como una gran opción para la formación laboral continua. Los empleadores la ven como una vía para equiparar las competencias de los trabajadores de forma rápida y efectiva con las cambiantes condiciones del mercado. En este sentido, la educación a distancia empresarial se utiliza cada vez más como instrumento de formación.

En el sondeo realizado a finales de 2010 entre una serie de empresas exitosas alrededor del mundo, (Maturity, 2011) se exponía que el 80% de los empleadores afirmaban que confiaban en los cursos en línea, convirtiéndolos en la tecnología de aprendizaje más comúnmente utilizada. En este mismo sondeo, alrededor del 77% de las empresas reconocía que la aplicación de la tecnología al aprendizaje ayuda a las empresas a responder de una manera por demás efectiva a las condiciones y demandas del mercado, las cuales son cada vez más cambiantes, con lo que queda demostrado la eficacia de la educación distancia como un valioso instrumento para adaptar constantemente las habilidades y competencias del trabajador a un sector productivo en evolución. Por último, las prácticas de la educación a distancia capacitan a los trabajadores para utilizar tanto las TIC como los nuevos métodos de aprendizaje de establecer relaciones humanas que reproducen las interacciones que tienen lugar en el puesto de trabajo. La educación a distancia permite demostrar una conexión muy estrecha con las dinámicas que se producen en el mercado de trabajo. Haciendo referencia a los estudiantes, ya que el estar en contacto con las TIC y estas son utilizadas por ellos como parte de sus herramientas para dar respuesta a la serie de problemas que se les presentan, lo que es uno de los retos a los que se enfrentarán durante su vida laboral y un requisito de los empleadores (BID, 2012).

Por otra parte, la serie de interacciones que tiene lugar en el contexto en el que se da la educación a distancia deja a los estudiantes en situaciones donde deben de hacer uso de su razonamiento crítico, llevar a cabo el intercambio de opiniones, saber trabajar en grupo, dar solución a problemáticas y el establecimiento de alianzas. Estas “*competencias personales*”, en gran medida solicitadas por los empleadores, escasean entre los trabajadores latinoamericanos (OCDE/CEPAL, 2012) (BID, 2012)

Si se habla en el caso particular de la educación a distancia en México, ésta puede ser observada como sistema de canales de comunicación bastante amplios y con interacción con otros sistemas educativos, por lo que la definición misma de la educación a distancia en México ha sido en las últimas dos décadas tema de debate constante en las reuniones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El cual se ha venido enriquecido al irse agregando términos como el de la educación virtual, educación en línea, e-learning, e incluso blended learning.

La educación a distancia mexicana actualmente se puede considerar como la extensión de los sistemas presenciales, con propiedades variables que en algunas ocasiones lo perfilan como un sistema autónomo, dentro de las mismas instituciones educativas, como son los casos más representativos y con un mayor posicionamiento y reconocimiento de la sociedad : Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, y la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

En otros casos se ubica como un sistema que se aplica en términos de estrategia de desarrollo de metodologías de educación previamente establecidas. De acuerdo a las instituciones antes mencionadas, cabe mencionar que han venido realizando trabajos de diagnóstico y avance de la educación a distancia en México (Figura 1), desde hacer un análisis del avance de los términos empleados para definirla hasta la elaboración de la propuesta de elaboración de instrumentos para el diagnóstico (Figura 2 y 3) sobre el grado de posicionamiento de la educación a distancia en México y la percepción de todos los que han tenido algún tipo de contacto con estos sistemas educativos.

Figura 1 Educación superior a distancia y sus modalidades no convencionales



Fuente: Elaboración Propia 2018

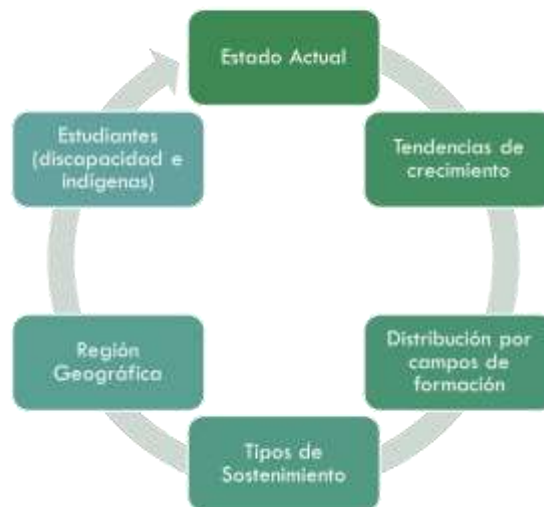
Figura 2 Diagnóstico de la Situación de la Educación a Distancia, según SNED



Fuente: Elaboración Propia 2018

Figura 3 Diagnóstico de la Situación de la Educación a Distancia, según ANUIES

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior



Fuente: Elaboración Propia 2018

*Ventajas y desventajas de la educación a distancia**Ventajas*

- Las grandes distancias que impiden asistir a la escuela ya no es un problema con esta modalidad educativa.
- Es una excelente herramienta para mejorar el desarrollo académico y profesional de la población adulta.
- La educación a distancia permite concluir los estudios postergados.
- Flexibilidad de horarios.
- Supone bajo costo.
- Se cuenta con un docente muy participativo desde antes de abrirse el curso y durante el curso.
- Atención personalizada pues el tutor acompaña, supervisa y corrige de manera individual.
- Es un método que le enseña al alumno a aprender.

Desventajas

- Dificultad de transmitir y conservar determinados valores sociales.
- La flexibilidad de horarios a veces está limitada a ciertos cursos que exigen participación en línea en horarios o espacios específicos.
- Como no hay una comunicación constante entre el tutor y el alumno se crea desconfianza en aspectos como el proceso de aprendizaje y evaluación académica del alumno.
- Contribuye en cierta medida al aislamiento de la persona para lo cual es necesaria una intervención activa del tutor.
- Una formación académica distinta a la tradicional requiere de cierto nivel de adaptación que puede resultar difícil para algunas personas.

Las características que debe poseer la Educación Superior a Distancia deben de responder a criterios de pertinencia social con énfasis en lo local para impactar en lo regional y nacional. Entre los criterios de pertinencia puede hacerse mención

- *Responder a una política institucional.*
- *Modelo Pedagógico.* fundamentado en un enfoque flexible, innovador, situado en contexto, y de alcance integral en lo académico, profesional, personal y social.
- *Formación y actualización.* Atender la formación inicial y la actualización permanente de estudiantes y docentes para asegurar el cumplimiento de su roles y funciones bajo la modalidad de educación a distancia, que supone entornos de enseñanza y aprendizaje novedosos.

- *Evaluación de los aprendizajes.* Seleccionar técnicas, instrumentos y estrategias acordes a la modalidad a distancia y que respondan al modelo pedagógico asumido, así como a la disponibilidad tecnológica. *evaluación formativa.*
- *Calidad.* Garantizar la calidad en sus funciones administrativas, académicas, tecnológicas e instruccionales.
- *Plataforma tecnológica.*
- *La equidad.* El incorporar un Sistema de Ingreso justo acompañado de alternativas de estudio bajo la modalidad a distancia y presencial aumenta la equidad en el acceso a la Educación Superior, al aumentar las posibilidades de estudio en ambientes convencionales y no convencionales.
- *La inclusión.*
- *Énfasis en lo local y pertinencia social.* Debe atenderse a los principios como apoyo al desarrollo endógeno, los intereses y demandas de la región, lo que hace pensar en programas de formación flexibles y contextualizados.
- *Calidad e innovación.* no sólo desde lo tecnológico sino también desde el desarrollo de enfoques pedagógicos y didácticos que superen pasados paradigmas de formación.
- *Organización de las Instituciones de Educación Superior.* será necesario seguir participando dentro de La Red Nacional de Innovación de la Educación Superior de la ANUIES(RIESA), la cual tiene como antecedente la Red Nacional de Educación a Distancia (RENAED); el Observatorio Mexicano de Innovación en Educación Superior (OMIES) y la Comisión Nacional de Innovación Curricular (COMINAIC), mismos que al integrarse en una sola red, se fortalecen para dar seguimiento a proyectos de interés de las instituciones participantes, dando continuidad y enriqueciendo los trabajos relacionados con las temáticas de la Educación a Distancia, la innovación curricular y la innovación educativa.

Prospectiva y Retos de la Educación Superior a Distancia en México

¿Cuál es el futuro de la educación a distancia y de las modalidades no convencionales de educación en México? Es una pregunta que no admite una simple respuesta; la visión al horizonte se va construyendo con las diferentes experiencias que en la modalidad ESaD están viviendo las instituciones de educación superior en México. La mirada internacional es muy importante, pero no suficiente para *declarar* si un sistema inicia o se está consolidando en un país con las características de México.

El futuro de la educación/enseñanza a distancia aún está por desarrollarse en todas sus potencialidades (Moreno, 2012). Con todo, conociendo un tanto el pasado inmediato de la enseñanza a distancia y su situación actual, se puede hacer una serie de puntuaciones, en las cuales se hace el señalamiento puntual, de que ésta dejará de tener sentido como un sistema didáctico separado del presencial, con instituciones propias, como ha ocurrido hasta el presente.

Todas las instituciones formativas ya emplean —y lo seguirán haciendo en el futuro— sistemas compuestos de presencialidad y distancia, con diferente peso específico de una u otra modalidad, según la naturaleza de los programas y los destinatarios. Tal situación tendrá el aspecto positivo de evitar la comparación entre una y otra modalidad, así como la polémica social respecto a la validez y el prestigio de las titulaciones otorgadas por ciertas instituciones a distancia (Moreno, 2012)



De acuerdo con la investigación que se elaboró por parte del INED con IES de México que de alguna u otra manera tienen dentro de ellas algún programa a distancia, se obtuvieron una serie de respuestas contundentes respecto a cuáles son las prioridades que ellos tienen para fortalecer esta modalidad. En el gráfico anterior, se hace referencia a que 57% manifestó encontrarse “en proceso de desarrollo”, mientras que 27% declaró estar “en etapa inicial”; sólo 16% respondió que su institución, en relación a ESaD, “está consolidada”. Aquí se mencionan sólo las características de mayor frecuencia con respecto a estas ies involucradas:

- a) Tener experiencia y contar con egresados;
- b) En el caso de las consolidadas, se cuenta con un modelo educativo;
- c) Se encuentran en proceso de desarrollo;
- d) El argumento principal de las posicionadas en “etapa Inicial” fue que no se han asignado todavía los recursos correspondientes. (Gómez, 2015)

Siguiendo con los trabajos desarrollados de la mano de SINED y ANUIES, las IES que operan ESaD y que fueron entrevistadas, han considerado que acción más importante a realizar es el desarrollo de una política o estrategia pública que acredite y dé significado a los procesos de Educación Superior a Distancia y/o modalidades no convencionales. Como segunda y terceras acciones principales, se encuentran el desarrollo de modelos pedagógicos y/o educativos que sustenten el aprendizaje a distancia.

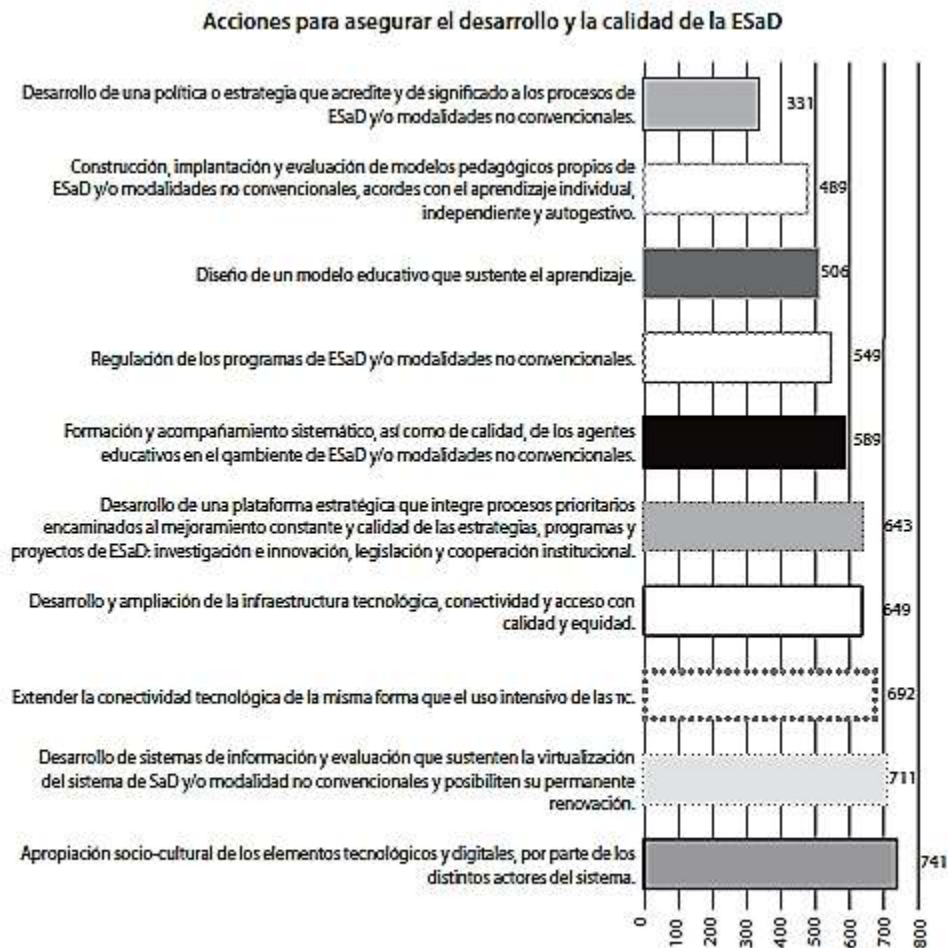
Las IES consideraron que se deben regular los programas de ESaD para después considerar como importante la formación de los agentes educativos. Por lo que respecta al desarrollo de una plataforma estratégica, infraestructura tecnológica, conectividad y acceso con calidad y equidad, del mismo modo que extender el uso intensivo de las tic's. Por último, las acciones que se consideran menos necesarias para asegurar el desarrollo y la calidad de la educación a distancia son el desarrollo de sistemas de información y evaluación que sustenten su virtualización.

Haciendo también, por otro lado, un señalamiento sobre una serie de obstáculos a superar para operar este sistema educativo, el considerado más importante fue la sobrecarga de trabajo del personal docente, Se hacen señalamientos referentes a que cuentan con una limitada infraestructura tecnológica, así como el poco interés de los docentes y escasos incentivos para su desempeño.

Otro aspecto interesante es que el acceso a bibliotecas y otros recursos de apoyo institucional representaban un reto, además que para las IES no se consideraba una prioridad operar la ESaD.

Los retos más frecuentes se refieren a la falta de presupuesto o recursos, así como a aspectos relacionados con la gestión financiera, académica y administrativa, además de la necesidad de capacitación docente y, por ende, también con una alta frecuencia, la ausencia de expertos en la modalidad, así como el diseño instruccional.

También resulta interesante observar que a pesar de la presencia y la historia de la ESaD en México (al menos 60 años), sigue manifestándose una “resistencia al cambio” entre los principales retos señalados por las IES.



Fuente: elaboración SINEP.

Nota: 22 IES no indicaron periodicidad y 10 de ellas indicaron más de una periodicidad.

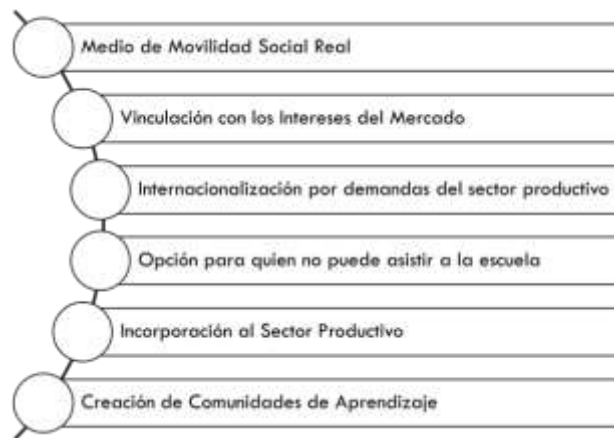
Para asegurar el desarrollo y la calidad de educación a distancia, las IES consideran en primera instancia desarrollar una política que acredite y dé significado a los procesos de Educación Superior a Distancia.

Las IES que han iniciado el desarrollo de programas educativos a distancia y en sus modalidades no convencionales, lo han hecho con enfoques centrados en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, asunto relevante cuando se requiere focalizar la atención en la calidad de los procesos y en resultados concretos. Dichas IES deberán de prestar a la que se dirigen, además del establecimiento de metas precisas, las cuales involucren a la comunidad académica, en el mejoramiento de las condiciones de trabajo, desarrollo profesional de sus docentes y en la atención de los estudiantes, para alcanzar una mejor experiencia profesional y formativa.

Un asunto crucial es la coordinación y la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior estatales, nacionales e internacionales para que los estudiantes logren una completa movilidad. Es considerado como urgente el que los estudiantes permanezcan en ella y concluyan el proceso; ningún obstáculo administrativo debe mermar la formación de profesionales.

Es indispensable atender el problema de rezago educativo en el país con determinación eficaz, la educación a distancia podría ayudar a atenuar estas diferencias, pero es necesario asumir el desafío de desarrollar una política en la que se asignen recursos sustantivos para su operación y gestión. Con un financiamiento público amplio, asignaciones equitativas y una mayor eficiencia y eficacia en el gasto, no sólo las condiciones de infraestructura mejorarán sino también los estudiantes.

Figura 4 ¿Cuál es el futuro de la Educación a distancia y modalidades no convencionales de la educación en México?



Fuente: Elaboración Propia del Autor

La Educación Superior a Distancia en la Universidad Autónoma de Nayarit

La Universidad Autónoma de Nayarit por medio de Los programas de Educación a Distancia busca que mediante el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, se pueda contribuir a que se dé una respuesta adecuada y de alta calidad en lo que a la formación académica e integral de los alumnos se refiere, dando apoyo para la realización de programas académicos de calidad para satisfacer la demanda a superior y posgrado, con estrategias metodológicas a distancia, generando las condiciones adecuadas para que se distinga por ser una Institución de Educación que esté en condiciones de ofrecer una educación de calidad, viable y accesible que privilegie la equidad y la formación integral de los estudiantes.

Para implementar esta nueva modalidad de oferta educativa es necesario elaborar la normativa para la Educación Superior a Distancia, tomando como base su fundamentación teórica y metodológica, su marco legal, alcances y soportes, así como lineamientos para su gestión, anexando en la Normatividad Universitaria esta modalidad para estar en condiciones de consolidar la oferta virtual.

El marco legal de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), establece y regula procesos educativos en modalidad presencial. No obstante, las tendencias educativas hacia las modalidades no convencionales, y la creciente demanda de oportunidades de educación flexibles, por parte de la sociedad, comprometen a la UAN a ofertar este tipo de estudios a través del Centro Especializado de Educación Virtual,

Importancia de la Educación Virtual para la UAN

Para propósito de esta reglamentación la Educación virtual es considerada como una educación formal, donde el grupo de estudiantes se encuentra separado del instructor, y donde se utilizan TIC para interactuar y compartir recursos. Cuatro aspectos se encuentran involucrados en esta definición: la Educación Virtual debe estar respaldada por una institución educativa, los estudiantes y el instructor deben de estar separados físicamente, se debe procurar el uso de modelos recientes de sistemas de telecomunicación para llevar la interacción, y las experiencias de aprendizaje se generan considerando escenarios, métodos y estrategias diferentes a los aprendizajes tradicionales.

Esta modalidad educativa, según diversos estudios revisados, es igualmente efectiva que la educación presencial. Esto ha provocado que países como Finlandia, Estados Unidos, Portugal, España, hayan trasladado a la Educación Virtual desde un estatus marginal hasta convertirla en: un importante método de aprendizaje, y en un componente regular de la educación superior.

En Nayarit, es poco el trabajo que se ha realizado para implementar estudios de licenciatura y posgrado virtual. Nuestra Universidad, como Institución pionera y alma mater de la educación superior de Nayarit, el centro actualmente oferta dos licenciaturas en esa modalidad.

Por lo tanto, es urgente y relevante que la Universidad Autónoma de Nayarit, fortalezca esta alternativa de preparación y superación académica a través de estudios de calidad, a quienes por diversas razones no pueden asistir en forma presencial, y a quienes desde el Gobierno y la Industria demandan capacitación o formación profesional para sus trabajadores. Para ello, se debe:

1. Regular la apertura y operación de estudios en modalidad virtual. Estas normativas deberán estar enfocadas a establecer el marco jurídico en aspectos filosóficos, académicos; de dirección, de evaluación; de áreas y espacios físicos de servicios; de tecnología; de asuntos estudiantiles; y de asuntos laborales. Es necesario fortalecer la Unidad Administrativa responsable de la Educación virtual: el CEEV.
2. La creación y adecuación de espacios físicos suficientes y adecuados para llevar a cabo eventuales sesiones presenciales
3. Contar con los requerimientos técnicos para el ofrecimiento de estudios virtuales:
4. Establecer acuerdos de colaboración internos, y con Instituciones Académicas líderes en Educación Virtual o a Distancia, así como con Asociaciones de Educación Virtual o a Distancia y afines que permitan trabajo colegiado, y fortalecer la oferta educativa en sus diferentes opciones

Los avances tecnológicos han permitido hacer una realidad la modalidad de educación virtual. Esta modalidad presenta diversas ventajas, entre las que se pueden destacar: la flexibilidad de horarios, el ahorro de tiempos de desplazamiento, la facilidad de retomar los documentos de apoyo de los cursos virtuales hasta que estos queden comprendidos, la ayuda y el acompañamiento de tutores en línea, facilitadores de unidades de aprendizaje, la disminución de costos, la autonomía del aprendizaje, el trabajo colaborativo, entre otras. Lo anterior ha provocado que Instituciones Académicas, Gobierno y Empresas, diseñen cursos y materiales para efectuar la entrega de la instrucción, sin contar con normas o políticas que regulen los aspectos filosóficos, académicos, administrativos, jurídicos y técnicos de docentes, estudiantes, y personal administrativo. Por lo tanto, es necesario e importante el desarrollar esta propuesta sobre Políticas de Educación Virtual.

El Propósito de esta propuesta es presentar una serie de Políticas filosóficas, administrativas, académicas, docentes, estudiantiles, jurídicas y técnicas para los estudios que en modalidad virtual ofrezca el Centro Especializado de Educación Virtual (CEEV) y con ello dar fortaleza los programas que ya se han estructurado en modalidad no convencional.

Referencias

- Allen, E. (2007). *“Blending in. The extent and promise of blended education in the United States”*,. Babson Survey Research Group Report.
- Barber, M. (2013). *An Avalanche Is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead*. Londres: Institute for Public Policy Research.
- Barber, M. e. (2013). *An Avalanche Is Coming. Higher Education and the Revolution*.
- BID. (2012). *Desconectados*. Washington, DC.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Downes, S. (2001). *Connectivism and Connective Knowledge*. Bruselas.: Comisión Europea.
- Gómez, A. C. (2015). *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia*. México: SINED.
- Helmeid, E. y.-L. (2014). *The Future of a Quiet Revolution. E-learning in Tertiary Education*. Paris: OCDE.
- Helmeid, E., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *The Future of a Quiet Revolution. E-learning in*.
- Helmeid, E., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *The Future of a Quiet Revolution. E-learning in Tertiary Education*. Paris: OCDE.

- Hosler, A. (2013). *“Hybrid learning: How simple technology could change education”*. Obtenido de www.onlineschools.com
- Hosler, A. (2019). *“Hybrid learning: How simple technology could change education”*.
- Maturity, T. (2011). *Boosting Business Agility. Toward Maturity Benchmarking*.
- Means. (2010). *“Evaluation of evidence based practices in online learning”*,. Washington, DC.: Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Moreno, C. M. (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. México: Universidad de Guadalajara.
- OCDE. (2005). *E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand?* OECD Publishin.
- OCDE/CEPAL. (2012). *Perspectivas económicas de América Latina 2013. Políticas de pymes para el cambio estructural*. Santiago de Chile: OECD Publishing.
- Peck, K. (2013). *The Evolving Role of the “Teacher” in a MOOCs and Badges World*.
- Pontes, M. (2010). *“Variables related to undergraduate students preference for distance education classes”*,. Online Journal of Distance Learning Administration,.
- Siemens, G. (2005). *“Connectivism: A learning theory for the digital age”*, *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*.

Desarrollo y apropiación de competencias digitales y desarrollo de cursos en línea

Development and appropriation of digital competences and development of online courses

VARGAS-FONSECA, Víctor Alfonso

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Víctor Alfonso, Vargas-Fonseca* / **ORC ID:** 0000-0002-0299-3726

Resumen

Las revoluciones en la tecnología se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo humano y académico; primero con las revoluciones agrícolas y artesanales, pasando por la industrial y la posindustrial, y hasta llegar a la de la información o conocimiento que es la más reciente. En donde precisamente el desarrollo y divulgación de información, así como la producción y comercialización del conocimiento es el nuevo capital del mundo actual. De la misma manera, no se debe de dejar de lado el impacto que las Tecnologías de la Información y Comunicación tienen en nuestra vida diaria, a tal grado, que se han vuelto herramientas imprescindibles, inmersas en cualquier ámbito que nos rodea, cambiando los modos de pensar, de actuar y hasta de sentir, por lo que no resulta descabellado concluir que para vivir y trabajar con éxito, en un sociedad cada vez más demandante, abundante de información y de conocimiento, se deben de tener las competencias necesarias para ello.

TIC, Habilidades, Competencias

Abstract

Technological revolutions have become a fundamental tool for human and academic development; first with the agricultural and artisan revolutions, passing through the industrial and post-industrial revolutions, and until arriving at the information or knowledge that is the most recent. Where precisely the development and dissemination of information, as well as the production and commercialization of knowledge, is the new capital of today's world. In the same way, we should not ignore the impact that Information and Communication Technologies have on our daily lives, to such a degree that they have become essential tools, immersed in any environment that surrounds us, changing the modes thinking, acting and even feeling, so it is not unreasonable to conclude that to live and work successfully, in a society increasingly demanding, abundant information and knowledge, must have the necessary skills for it. It is the institutions of higher education that are responsible for training the population with the capacities required by the Knowledge Society; but for this, it must count on the specialized and trained personnel to carry out this process.

ITC, Competences, Skills

Introducción

Las revoluciones en la tecnología se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo humano y académico; primero con las revoluciones agrícolas y artesanales, pasando por la industrial y la posindustrial, y hasta llegar a la de la información o conocimiento que es la más reciente. En donde precisamente el desarrollo y divulgación de información, así como la producción y comercialización del conocimiento es el nuevo capital del mundo actual. De la misma manera, no se debe de dejar de lado el impacto que las Tecnologías de la Información y Comunicación tienen en nuestra vida diaria, a tal grado, que se han vuelto herramientas imprescindibles, inmersas en cualquier ámbito que nos rodea, cambiando los modos de pensar, de actuar y hasta de sentir, por lo que no resulta descabellado concluir que para vivir y trabajar con éxito, en un sociedad cada vez más demandante, abundante de información y de conocimiento, se deben de tener las competencias necesarias para ello.

Esta sociedad del conocimiento Cabero (2005) la define como un estadio social de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros, ya sean ciudadanos, empresas y administraciones públicas, para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios electrónicos de manera instantánea, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera. Además, señala que es en ésta en donde el aprendizaje se transforma en una actividad permanente, en donde las necesidades formativas que requiere la sociedad llevan a plantear un currículo variable, pero, sobre todo, adaptable a las necesidades de los alumnos o usuarios; dando paso a la formación de personas, no sólo en la habilidad de búsqueda de información, sino también en la selección evaluación y adaptación a su problema educativo. Y en donde los modelos dejan de estar centrados en el docente para centrarse en el estudiante, y de modelos donde lo importante sea la enseñanza a aquellos que giren en torno al aprendizaje de habilidades, contenidos y competencias por los estudiantes, no sólo a las de dominio cognitivo, sino que también en de aprender, desaprender, y reaprender, adaptándose así a las exigencias de la sociedad.

Duderstand (1997) en Cabero (2005), destaca los cuatro temas importantes a los que la Sociedad del Conocimiento responde:

- La importancia del conocimiento como un factor clave para determinar seguridad, prosperidad y calidad de vida.
- La naturaleza global de la sociedad.
- La facilidad con la que la tecnología posibilita el rápido intercambio de información.
- El grado con el que la colaboración de información entre individuos e instituciones está reemplazando a estructuras sociales más formales.

Para que las instituciones pueden responder al desafío que la sociedad del conocimiento propone, estas deben de revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje, apoyándose en las Tecnologías de la Información y Comunicación, pero sin dejar de hacer énfasis en la docencia, en los cambios en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías.

Para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje se requiere participación y motivación activa del docente, pero en sobre manera un fuerte compromiso institucional. La cultura universitaria promueve la producción, la investigación, en detrimento muchas veces de la docencia y de los procesos de innovación en este ámbito. Han de pasar de ser el centro de la estrella de comunicación educativa a constituir simples nodos de entramado de redes entre las que el alumno-usuario se mueve en el ciberespacio. Esto exige a las IES una flexibilización de sus procedimientos y de su estructura administrativa, para adaptarse a modalidades de formación alternativa más acordes con las necesidades que la sociedad presenta (Salinas, 2004).

Competencia

En los párrafos anteriores se han hechos varias referencias hacia la adquisición o desarrollo de competencias; pero, ¿qué es o qué significa *competencia*? A continuación, se presentan diferentes concepciones que se han venido dando, y se describen las que se consideran las importantes o sobresalientes, tomando en cuenta la disciplina o la perspectiva en la que se esté utilizando.

Primero, se describen las ideas de Vigo Vargas (2013) donde presenta dos acepciones desde el punto de vista etimológico de competencia. La primera, se derive del griego agón, agón/síes, que quiere decir *ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en la Grecia Antigua*. En la segunda, es la que se deriva del latín, *competentia*, que da la idea de *pertenecer, incumbir, comprometerse con algo*. *Competeré*, “te compete” significa que te haces responsable de algo, que está dentro del ámbito de tu jurisdicción. Bajo otro análisis etimológico, la competencia es la habilidad para hacer algo, pero también connota una dimensión de habilidad creciente. De este modo, también reconstruye concepciones de dominio, pericia, maestría, habilidad y excelencia. Tan sólo esto, lo que puede llevar a una confusión conceptual importante sino se hace una correcta distinción entre competencia como logro y destreza como virtuosismo dándonos una comprensión teórica aceptable.

Por su parte, Attewell (2009) menciona que la idea central de las definiciones de competencia, está percibida como *la capacidad de hacer algo bien*, sin dejar de lado que abarca tanto la comprensión o conocimiento y destreza o habilidad física. Moreno Olivos (2009) comenta que, pareciera, que cuánto más certeza y claridad se tiene acerca del concepto, da la sensación que se está más lejos de llegar a él, terminando por ser confuso y ambiguo. De esta manera, las revisiones especializadas han presentado una tendencia de utilizar términos como *conocimiento, comprensión, habilidad, cualificación, estándar, competencias y alfabetismo*, abordándolos de manera imprecisa para describir aquello que las personas deben aprender, saber o ser capaces de realizar con éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida diaria.

Derivado de otras investigaciones, como la de Snyder y Ebeiling (1992) describen, desde un punto de vista funcional, como *competencies* en plural; mientras que otros autores utilizan el término *competency*; sin embargo, ambas acepciones hacen referencia a una competencia ocupacional, o como un sinónimo.

En las de Dale e Iles (1992), realizan un análisis con más profundidad, ya que lo distinguen de las habilidades ocupacionales de características psicosociales, pero utilizando *competencies* y *competency* describiendo ambas en el rol que juegan en la evaluación de habilidades directivas. Es Hartle (1995) quien considera *competency* como aquella característica que la persona muestra en el manejo de la ejecución de su trabajo; mientras que Elkin (1990) asocia *competencies* con la ejecución de trabajo nivel micro y *competencies* con atributos de gerencia y dirección.

Weinert (1999) enlista nueve formas diferentes en las que ha sido definida e interpretada:

1. Capacidad cognitiva general.
2. Habilidades cognitivas especializadas.
3. Modelo de actuación competente.
4. Modelo modificado de actuación competente.
5. Auto-concepto objetivo y subjetivo.
6. Tendencias de acción motivadas.
7. Acción competente.
8. Competencias clave.
9. Meta-competencias.

Mientras que Perrenoud (2004), además de proponer una definición de competencia, *una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*, describe los cuatro elementos a considerar:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u administrar tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.

Como se puede observar, la definición y concepción de la competencia varía entre los diferentes ámbitos y situaciones en que se utiliza. Pero pareciera que convergen en la utilización de recursos cognitivos, físicos, aquellas habilidades para la realización de una actividad en cualquier ámbito de su existencia.

Tal vez, la que más se adecúa, sin dejar fuera los argumentos de los autores anteriores, la definición de Rangel Baca (2015) resume esas ideas definiendo la competencia como: *la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de acciones, mediante la articulación de sus múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, valores...) con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado.*

Competencia digital

Una vez consensuado y analizado el concepto de competencia, ahora toca el turno de ahondar en el tema de las competencias digitales. Lankshear y Knobel (2008) mencionan que el término como tal, ha ido evolucionando, conforme la tecnología misma lo ha hecho, con la expansión de las computadoras, el inicio de internet, el concepto de alfabetización pasó de estar centrado en la interpretación y la expresión crítica, a aspectos relacionados con el acceso a la tecnología y a la gestión y a la evaluación de la información, dando lugar a la alfabetización digital. Para después agregársele los elementos clave que conforma la alfabetización digital:

- Buscar, evaluar y utilizar información.
- Sentirse seguro entorno digitales.
- Utilizar herramientas digitales.
- Entender la responsabilidad social.
- Demostrar la consecución de logros, ser consciente de la identidad digital y colaborar en temas educativos, comunitarios y laborales.

Zúñiga Lobato, Edel Navarro y Lau Noriega (2016) nos brinda un análisis de su concepción, comienza con la acepción de que es la capacidad que nos permite distinguir cómo está organizado el conocimiento formal, cómo encontrar información pertinente y cómo usarla. Aunque también, mencionan, que puede decirse que una competencia metodológica que requeriría de nuevos elementos para su consideración y estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, finalizan creando la definición de la siguiente manera: *“macrocompetencia que precisa, para ser funcional, de una combinación exacta de capacidades tecnológicas, informacionales, socio-comunicativas, culturales, emocionales, y de gestión, que permiten el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para el estudio, el trabajo, el ocio y la comunicación”*.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017) define a la competencia digital como “el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación de la sociedad”. En esta definición se encuentran las principales habilidades de la competencia digital. La definición y explicación de los componentes competenciales que se proporciona en la recomendación ofrecer una visión general de la competencia digital, siendo evidente que, cuando se usan herramientas digitales, las capacidades operacionales son una pequeña proporción del conocimiento necesario. A partir de la recomendación, la gestión de información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de usar internet con fines de aprendizaje se han convertido en campos con gran relevancia, también para el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

Ferrari (2012) resume las múltiples definiciones de esta competencia, con los siguientes elementos: ámbito de aprendizaje: la competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores; herramientas: que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales; áreas: para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestión información, colaborar, crear y compartir contenidos, y construir conocimiento; modos: de manera eficaz, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva; y propósito: para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. Esteve-Mon, Gisbert-Cervera & Lázaro-Cantabrana (2016) añaden a esta idea que la competencia digital no sólo supone la posesión de tales habilidades, conocimientos y actitudes, sino la capacidad de ponerlos en acción, movilizarlos, combinarlos y transferirlos, actuando de manera consciente y eficaz con vista a una finalidad.

Por otro lado, Zúñiga Lobato, Edel Navarro y Lau Noriega (2009) mencionan que la competencia digital está compuesta por cinco ámbitos o dimensiones:

1. Aprendizaje, abarcando la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. Informacional, con la obtención, evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
3. Comunicativa: que abarca la comunicación interpersonal y social.
4. Cultura digital: abarcando las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. Tecnológica: teniendo en cuenta a la alfabetización tecnológica y del conocimiento y el dominio de los entornos digitales.

ISTE (2008) especifica también cinco dimensiones, pero con sus respectivas competencias:

1. Aprendizaje y creatividad: capacidad para facilitar el aprendizaje y la creatividad.
2. Experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital: capacidad para diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje que incorporen herramientas y recursos digitales.
3. Trabajo y aprendizaje característicos de la era digital: capacidad para demostrar conocimientos y habilidades de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad digital.
4. Ciudadanía digital y responsabilidad: capacidad para promover y actuar de manera responsable, ética y legal en sus prácticas profesionales en una cultura digital.
5. Crecimiento profesional y liderazgo: capacidad para mejorar continuamente su práctica profesional, de manera individual y promoviendo el aprendizaje permanente en sus instituciones educativas mediante el uso de las TIC.

Rangel Baca (2016) propone sólo 3 dimensiones, pero con un desglose de competencias para cada una de las dimensiones:

1. Tecnológica
 - a. Maneja conceptos y funciones básicas de la computadora.
 - b. Realiza tareas básicas de conectividad, instalación y seguridad del equipo de cómputo.
 - c. Maneja funciones básicas de los programas de productividad.
 - d. Muestra una actitud positiva para su actualización permanente en temas relacionados con las TIC.
2. Informativa
 - a. Sabe cómo localizar y recuperar información.
 - b. Analiza y selecciona información de manera eficiente.
 - c. Organiza la información recuperada de internet de manera adecuada.
 - d. Utiliza y presenta la información de manera eficaz, ética y legal.
3. Pedagógica
 - a. Muestra una actitud crítica y favorable ante la posibilidad de integrar las TIC en su práctica docente.
 - b. Diseña e implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC.
 - c. Diseña y evalúa materiales y recursos educativos en soporte digital, para integrarlos en su práctica docente.
 - d. Emplea las TIC para apoyar las tareas administrativo-docentes.
 - e. Emplea las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con alumnos, compañeros de trabajo o expertos.

Además de las dimensiones, existen modelos de referencia de los que se puede obtener alternativas a considerar. Krumsiv (2009, 2011) presenta un modelo formado por tres niveles:

1. Habilidades digitales básicas, son las destrezas y conocimientos para acceder a la información y comunicarnos en situaciones de la vida diaria.
2. Competencia didáctica con TIC, descrita como la capacidad de repensar y diseñar aspectos relativos al contenido disciplinar y a las metodologías, para con ello, convergerlas con los recursos tecnológicos a su alcance.
3. Estrategias de aprendizaje permanente, abogando por la capacidad docente de entender cuáles son los elementos, los recursos y las fuentes para seguir aprendiendo de manera continua, y transmitir esa percepción hacia los alumnos, asegurando que tienen las herramientas necesarias para seguir aprendiendo dentro y fuera del ámbito educativo formal.

Kabakçı (2009), el cual está formado por cuatro etapas consecutivas: la alfabetización tecnológica básica, el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza aprendizaje; el uso de las TIC para la transferencia de conocimientos y gestión; y el uso de las TIC para la transformación personal y profesional. En América Latina, un modelo de referencia similar al anterior, es el realizado por el Ministerio de Educación de Chile a través del Centro de Educación y Tecnología, en donde propone un conjunto de estándares que favorecen la formación docente permanente bajo cinco dimensiones: la pedagógica, que tiene que ver con las experiencias de aprendizaje; la técnica, centrada en el uso de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; de gestión, centrada en la modernización de la institución; la social, ética y legal; y la de desarrollo y responsabilidad profesional.

Por otro lado, no está de más tomar las palabras que Abelleira (2011) menciona acerca de los problemas que no se deben dejar de lado:

- Cuando el fenómeno educativo pierde vista el sentido humano de la educación y también la importancia de los involucrados en ella.
- La reproducción de materiales sin considerar todas las posibilidades de abordaje, con las TIC. Que no sólo son enfocadas en lo lúdico.

- Y el más importante cuando se da por hecho que la innovación en la educación es solo con la inclusión de la tecnología.

Es por ello que, para llevar una correcta adecuación de la tecnología en la educación, el docente se ve exigido en la ampliación y en la profundización del conjunto de competencias para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades de funciones y tareas de su profesión. Es por ello que la competencia digital es una de las necesidades urgentes para lograr una adecuada reinserción de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos (Silva Quiroz, J. et. Al., 2016).

Nuevos roles del docente y el alumno

Menciona Cabero (2008) que, siendo los docentes los responsables de la transferencia de las competencias que requieren de los ciudadanos, son las instituciones educativas las que deben de invertir en la capacitación docente y asumir este reto que la sociedad del conocimiento impone; donde el aprendizaje continuo y permanente se convierte en una obligación moral para la formación profesional comprometida con el conocimiento.

Morales Arce (2013) mencionó que una formación efectiva debería promover la autoestima, la seguridad y autoevaluación, la creatividad, la sensibilidad al cambio, la capacidad de innovación, la toma de decisiones y la resolución de programas educativos. Es por ello, que es necesaria una propuesta de acompañamiento hacia el docente, pues esta opción de formación permanente ofrece un esquema de desarrollo gradual de competencias que van más allá de las tecnologías básicas:

- Capacitación inicial que familiarice al docente en el reconocimiento y manejo básico del equipo de cómputo y distintos dispositivos tecnológicos.
- Formación permanente, para que lleven a reflexionar sobre el uso de las TIC en el ámbito educativo y a utilizar de forma creativa los recursos.

Por otro lado, se plantea el acompañamiento a través de asesoría permanente, a realizarse en dos niveles: asesoría tecnológica y asesoría pedagógica. En el primer, se tratan temas relacionados con la operación y manejo de los equipos de cómputo. Mientras que, en el segundo nivel, se proporciona orientación sobre las mejores formas de utilizar recursos tecnológicos al alcance, así como del perfeccionamiento de practica pedagógicas para la transmisión de habilidades digitales.

Cabero (2005) pone en consideración los elementos críticos para la incorporación de las TIC a las universidades:

1. Presencia física de la tecnología, siguiendo las fases de implantación:
 - a. Equipamiento
 - b. Capacitación tecnológica (formación del profesorado)
 - c. Capacitación pedagógica y evaluación (prácticas más adecuadas, cuáles funcionan bien, cuáles mal)

En donde el idóneo es que adquiera la característica de invisible

2. Existencia de centros dinamizadores, creación de servicios de apoyo y resolución tecnológica de problemas a los profesores.
3. Producción de objetos de aprendizaje de calidad, pues se trata no sólo de poner atención en la infraestructura, sino también en unos materiales educativos de calidad, que puedan ser utilizados y combinado por diferentes profesores. Crear una cultura colaborativa y de intercambio de información entre los profesores.
4. Superar las incertidumbres que todo cambio provoca liderazgo, ya que los docentes sólo cambiarán si pueden ver claramente los beneficios del cambio y las desventajas de no cambiar.

Cualesquiera estrategias para poner en práctica el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, debe tener en cuenta la cultura dominante de la universidad, y sobre todo la de los miembros del claustro.

5. Diversidad funcional, que se perciba que en su utilización se ganará tiempo, se ahorrará energía, se ganará en fiabilidad y permitirá liberarnos de acciones tediosas y aburridas.
6. Alfabetización digital, facilitando la creación de personas competentes en al menos tres aspectos:
 - a. Manejar instrumentalmente las tecnologías.
 - b. Tener actitudes positivas y realistas para su utilización.
 - c. Saber evaluar sus mensajes y necesidades de utilización.

Este proceso no debería limitarse sólo al docente, sino que también debe alcanzar a todo el personal de la universidad, desde alumnos, hasta el personal administrativo y de servicios, sin dejar de lado los cargos directivos, sobre los que se deberá hacer una transformación en los cambios de mentalidad.

7. Formación del profesorado, donde debe superar la visión instrumental que se tiene de la misma y tiene que adquirir otras dimensiones:
 - a. Instrumental.
 - b. Semiológica/estética.
 - c. Curricular.
 - d. Pragmática.
 - e. Psicológica.
 - f. Productora/diseñadora.
 - g. Seleccionadora/evaluadora.
 - h. Crítica.
 - i. Organizativa.
 - j. Actitudinal e investigativa.
8. Investigación pedagógica, fomentar las posibilidades educativas de las TIC: cómo se diseñan los mensajes en función de las características de sus receptores, qué estrategias y técnicas se utilizan, o qué repercusiones pueden tener para las estrategias de evaluación que se apliquen.

Las modalidades de formación en donde se ven involucradas las TIC llevan una nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que ponen de manifiesto la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje (Salinas, 2004). El estudiante debe de aprender a modificar su actitud y el rol a desarrollar. Adoptar un papel activo, ya que tendrá que convertirse en el protagonista real de su proceso de aprendizaje, mientras que el docente cambia su función y se convierte en el dinamizador, el guía, el encargado de facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. De esa misma manera deben tener competencias para saber interaccionar con la información, para saberse manejar intelectualmente con los diferentes sistemas y códigos, para saber trabajar en diferentes tecnologías, saber leer y decodificar no únicamente de forma lineal sino también hipertextual e hipermedia, pasando de lector a lecto-autor, y evaluar información discriminando la válida y útil para su proyecto educativo, comunicativo o de acción, dando lugar a la alfabetización digital (Cabero, 2005).

Por su parte, el profesor dejar de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; es decir, se convierte en un gestor de recursos de aprendizaje, poniendo énfasis a su papel de orientador y mediador (Salinas, 2004). Además, el docente debe dejar de capacitar para buscar, identificar y localizar información, a formar para la evaluación y análisis en función del proyecto educativo o de investigación (Cabero, 2005).

Lo anterior dará como consecuencia, una exigencia mayor en la preparación profesional del docente, pues tendrá que convertirse, en su proceso de formación, en un usuario especializado de recursos de información.

Además de servicios de apoyo que le permitan desarrollarse enteramente en el ejercicio de su labor. El docente constituye un elemento esencial en cualquier sistema educativo o proceso de formación y resultan imprescindibles a la hora de realizar cualquier cambio, es por ello, que sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de un programa, y, por lo tanto, deben de tener a disposición los recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades (Salinas, 2004).

Para Salinas (2004) el proceso de formación del profesorado debe ser uno que conduzca, además de servicios de apoyo y asesoramiento, a:

- Conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías.
- Interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento.
- Conciencia de las necesidades formativas de la sociedad.
- Capacidad de planificar el desarrollo de carrera profesional.

Para Cabero (2005) las TIC se puede estimular las inteligencias múltiples de los sujetos y la adaptación de la información en función de las características de inteligencia del sujeto, en concreto, pueden servir para:

- Utilización de la diversidad de medios, ofreciendo una variedad de experiencias.
- Diseño de materiales que movilicen diferentes sistemas simbólicos, adaptándose a más de un tipo de inteligencias que a otra.
- Utilización de diferentes estructuras semánticas, narrativas, para ofrecer perspectivas diferentes de la información adaptadas a las inteligencias múltiples.
- Ofrecimiento de acciones individuales y colaborativas, adaptándose a las inteligencias inter e intrapersonal.
- Creación de herramientas adaptativas/inteligentes que vayan funcionando con base a las respuestas, navegaciones e interacciones, que el sujeto establezca con el programa o el material.
- Elaboración de materiales que permitan presentar información en línea contraria de las inteligencias múltiples dominante del sujeto, de manera que se favorezca la formación en todas ellas.
- Registro de todas las decisiones adoptadas por el sujeto con el material y, en consecuencia, favorecer mejor su capacitación y diagnóstico en tipo de inteligencia.

Por otro lado, ofrecen al estudiante también, la posibilidad de una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que pueden introducir diferentes caminos y diferentes materiales, alguno de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal de formación.

Educación virtual

Nieto Göller (2012) menciona que este tipo o modalidad de educación nos ofrece, un océano de posibilidades para el logro no solo de los objetivos del milenio que se vienen comentando, sino también para armonizar y poner en juego la verdadera unidad en la diversidad, propia del ser humano, a través de infinidad de procesos cognitivos, reales, simbólicos y virtuales.

Pues, si toda la experiencia es enseñanza y aprendizaje, construcción y desconstrucción de conocimiento, entonces se puede decir que todo es educación, de manera generalizada. Internet de la mano de la educación virtual ha sido un cúmulo de innumerables avances técnicos tecnológicos, un cambio paradigmático. Este cambio, se centra más en la creatividad, la innovación, las estrategias, metodologías, conductas y comportamientos tanto de los docentes como de los estudiantes, a fin de lograr propuestas de Educación Virtual, más acordes a las necesidades de la humanidad y, sobre todo, en consonancia con el derecho a la educación universal.

La educación virtual es una oportunidad y una forma de aprender que se acomoda al tiempo y necesidad del estudiante, que facilita el manejo de la información y la comunicación por medio de una computadora conectada a internet y, aunque se aprende desde la casa o el trabajo, el educando se comunica e interactúa a distancia con el tutor y con sus compañeros, creando una comunidad de aprendizaje.

Además, enmarca la utilización de las nuevas tecnologías hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible. Se caracteriza por fomentar la exploración; aumenta la experiencia y habilidad digital; requiere mayor compromiso; tiene mayor flexibilidad; se encuentran temas de actualidad y propicia a la personalización (Programa de Habilidades Digitales Para Todos, 2012).

Las ventajas de la educación virtual son:

- Hay un trato más personalizado con el docente y los demás estudiantes.
- El estudiante puede adaptar el estudio a su horario personal.
- El estudiante podrá seguir el ritmo de trabajo marcado por el profesor y sus compañeros de curso.
- El alumno tiene un papel activo, no se limita a recibir información, sino que forma parte de su propia formación.
- Todos los alumnos tienen acceso a la enseñanza, no viéndose perjudicados a aquellos no pueden acudir periódicamente por motivos de trabajo o de distancia.
- Existe retroalimentación de formación, de manera que el profesor conoce si el alumno responde al método y alcanza los objetivos fijados inicialmente.
- Los alumnos se benefician de las ventajas de los distintos métodos de enseñanza y medios didácticos tradicionales, evitando los inconvenientes de los mismos.
- Existe una mejora de calidad de aprendizaje.
- Existe una optimización del aprendizaje significativo, se asimila al mismo tiempo otro tipo de aprendizajes.
- El educando no tiene que centrarse al centro de estudio.
- Las clases y el estudio se acomodan al horario de cada estudiante.
- Promueve la interacción y el compañerismo.
- Permite a las instituciones educativas ofertar formación a las empresas sin los añadidos que suponen los desplazamientos, alojamientos y alimentación de sus trabajadores.
- Permite ampliar a las instituciones educativas su oferta de formación a aquellas personas o trabajadores que no pueden acceder a las clases presenciales.
- Aumenta la efectividad de los presupuestos destinados a la educación.
- Permite mayor responsabilidad del sistema educativo.
- Mejora de la eficiencia en la institución educativa debido al avance tecnológico, lo que permite disminuir sus costos fijos y aprovechar algunas economías a escala.
- Mejora el desempeño del docente, cambiando parte del tiempo dedicado a clase, a un mejor diseño curricular e investigación.
- Se da una ampliación de cobertura, la cual mejora el acceso a la educación, eliminando las barreras de lugar y tiempo, características de la educación tradicional.

Asimismo, se describen las desventajas:

- Al menos en nuestro país, hay un acceso desigual de la población a la tecnología.
- Limitaciones técnicas, derivando en desconexiones, imprecisiones.
- Las facilidades que proporciona la comunicación en la red y sus vías excedentes pueden contribuir a desviar la atención de los estudiantes.
- Alto coste del material de los equipos y de la producción del material.
- Falta de estandarización de las computadoras y equipos multimedia.
- Falta de programas y materiales educativos en cantidad y calidad en lengua castellana, aunque existen muchos en lengua inglesa.
- La conexión puede ser deficiente.
- Los materiales pueden no estar bien diseñados y confeccionados.
- Existen algunos modelos virtuales en donde se utilizan canales unidireccionales de comunicación con el alumno.
- No se ofrece el mismo contacto persona a persona, como en el tradicional.
- Tal vez no debiera mencionarse como una desventaja, sino como un cambio de actitud y hasta de madurez, puesto que requiere de mayor esfuerzo y una mayor responsabilidad y disciplina por parte del estudiante.
- Hay una carencia de personal docente calificado para enseñar bajo esta modalidad.

- Muchas universidades ofrecen programas que no están acreditados por entidades autorizadas, ni utilizan correctamente los lineamientos para una educación virtual de calidad.

Por otro lado, los retos que tiene la educación virtual son:

- Cobertura digital, ampliación de la mancha digital y el equipamiento.
- Equidad digital, el aseguramiento de acceso para todos.
- Innovación educativa, el diseño y puesta en marcha de modelos educativos virtuales transformadores.
- Redes digitales, la creación de comunidades para compartir contenidos, experiencias, recursos y espacios académicos.
- Ciudadanía digital, el desarrollo de una cultura educativa adecuada a la sociedad del conocimiento.
- Normatividad digital, la creación de marcos regulatorios que promuevan y faciliten los nuevos escenarios.
- Globalización, la presencia, colaboración y posicionamiento internacional en estos temas.
- Generación de conocimiento, producción, intercambio y uso efectivo de contenidos, recursos, sistemas y servicios.
- Pedagogía digital, creación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza apropiados a estos entornos.
- Formación docente, la actualización digital del magisterio.

Docente en educación virtual

Además de las competencias señaladas en apartados anteriores, Silva (2007) en Villalobos Hernández, Torres Velandia y Barona Ríos (2016) menciona que la persona que vaya a diseñar este papel como principio básico, con experiencia docente en el área de conocimiento asignada, teniendo las siguientes cualidades:

- Conocimiento a profundidad de los contenidos del curso, los materiales del programa y la bibliografía propuesta.
- Reconoce las lógicas comunicaciones, necesidades y hábitos de los involucrados en el proceso de aprendizaje.
- Identifica las potenciales, requerimientos y características de un sistema de educación a distancia.
- Desarrolla estrategias didácticas de orientación y reorientación del aprendizaje.
- Coordina las actividades grupales.
- Orienta a los estudiantes ante la aparición de problemas de aprendizaje.
- Establece una relación personal agradable con los participantes favoreciendo la integración y participación del grupo.
- Trabaja activamente en equipo con el resto de los docentes.

Al mismo tiempo se enlistan 6 cualidades más:

- Poseer clara concepción de aprendizaje.
- Establecer relaciones empáticas con sus interlocutores.
- Sentir lo alternativo.
- Potencializar los sentidos.
- Construir una fuerte instancia de personalización a pesar de la distancia.
- Facilitar la construcción del conocimiento.

Con el mismo orden de ideas, Villalobos Hernández, Torres Velandia y Barona Ríos (2016) mencionan las funciones que el docente deberá tener:

- Guiar y/o reorientar al alumno en el proceso de aprendizaje, atendiendo sus dudas o dificultades.
- Promover una participación interactiva del alumno en relación con los materiales, las temáticas, los tutores y los otros alumnos.
- Ampliar la información del aprendiz, sobre todo en aquellos temas más complejos.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Coordinar las tutorías grupales y el trabajo de equipo suministrando los materiales y la información necesaria.

Gutiérrez y Prieto (citado por Silva, 2007) destacan algunas actividades que debe desplegar el tutor: el acompañamiento, la retroalimentación, la evaluación, la constitución de la memoria del proceso de aprendizaje, el liderazgo, la medición de reuniones grupales y el establecimiento de redes de comunicación e información. Un elemento importante de la educación virtual, y que el docente debe tener, además de los anteriormente descritos, es el diseño instruccional; pues la conceptualización de la teoría y de la práctica del diseño, desarrollo, aplicación, administración y evaluación del procesos y recursos de aprendizaje. Además, es quien permite instrumentar las unidades de aprendizaje mediante una planificación instruccional sistemática, en el que se incluyen los procesos de comunicación, las estrategias y actividades de aprendizaje, materiales y el proceso de evaluación del aprendizaje.

Las fases del diseño instruccional son:

- Análisis, se considera de las necesidades e intereses de los estudiantes, el contenido de las unidades de aprendizaje y el entorno (físico, personal y digital).
- Diseño, se desarrolla el programa educativo a partir de los planteamientos de la unidad de aprendizaje.
- Desarrollo, donde se llevan cabo la producción de los recursos y materiales necesarios para la siguiente fase.
- Implementación, donde se realiza la ejecución y puesta en marcha de la unidad de aprendizaje.
- Evaluación, que debe ser pensada en sus tipos (diagnóstica, formativa y sumativa) y formas (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), que contribuya a la mejora de los procesos de formación.

Caso Universidad

En la Universidad Autónoma de Nayarit, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional en el Eje 1 de Ampliación de la cobertura y Formación de Calidad, en la política 6 establece el fortalecimiento de la práctica docente de nivel medio superior y superior a través de proceso de actualización disciplinar, capacitación didáctica, incorporación de tecnologías y desarrollo de la identidad universitaria; mientras que en la política 8 establece la incorporación el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, como herramientas para fortalecer el proceso de formación de los estudiantes.

Por otro, al día de hoy, y desde 2015, y mediante el Centro Especializado de Educación Virtual se ofrece el Programa Académico de Gestión Empresarial, y a partir de agosto 2018, estará cursando el Programa Académico de Administración. Es este último, siendo de los esfuerzos que ha apostado la institución para cubrir la demanda, y dar cabida a personas que no tienen las condiciones de espacio-tiempo para poder acudir a clases presenciales.

A lo largo de estos tres años, se han venido presentando sucesos y experiencias que sirve de base para la mejora continua. Uno de los principales indicios, sin duda, ha sido que el docente no tiene una formación completa, si se le puede llamar de esa manera, respecto a las competencias digitales y las características que debería tener el docente para la educación virtual. Que, aunque no están tan marcadas estas deficiencias, a mediano o largo plazo pueden presentar la suficiente significancia como prescindir de esta modalidad. Como ocurrió con la Licenciatura de Comunicación y Medios en la modalidad a distancia (Universidad Autónoma de Nayarit, 2005).

Propuesta

Aunque la mayoría de la información que se presentó anteriormente pone de manifiesto que los docentes son los principales actores, o aquellos que deben de poseer las competencias digitales; no se debe de dejar de lado lo que menciona Salinas (2004) y Cabero (2005) cuando mencionan que las instituciones deben de tener una flexibilización de sus procedimientos y de su estructura administrativa para ser frente a las necesidades que la sociedad presenta. Aunque dista mucho de la realidad el poder realizarlo tal cual lo plantean los autores, hacerlo con los docentes parece ser un buen comienzo.

Valdría la pena mencionar, que antes de realizar el análisis y cualquiera de los procesos de forma, que se describen a continuación; identificar los procesos formativos que se encuentran registrados en Desarrollo del Profesorado, para tener un catálogo de los diferentes tipos de cursos, seminarios, talleres, y otros; de cuáles se han llevado a cabo, con la finalidad de obtener información que sirva de retroalimentación para los próximos procesos formativos.

Para ello, constará de diferentes fases. En la primera se estará contemplando el diagnóstico y la captura de información acerca de la actualidad en las competencias y conocimientos del docente.

Para llevarlos a cabo, se toma como base las *Competencias e indicadores* de las dimensiones planteadas por Rangel Baca (2015), y que se muestran a continuación:

Tabla 1 Competencias e indicadores de la Dimensión Tecnológica

Competencia	Indicadores
Manejo de conceptos y funciones básicas de la computadora	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de explicar, a nivel de usuario, qué es un sistema operativo y cuáles son sus funciones. - Es capaz de utilizar con efectividad las principales herramientas del equipo de cómputo. - Sabe cómo ejecutar programas desde cualquier ubicación del sistema de archivos. - Comprende, a nivel de usuario, qué es el internet y cuál es su estructura.
Realiza tareas básicas de conectividad, instalación y seguridad del equipo de cómputo	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta resolver por sí mismo los problemas derivados del uso cotidiana de las TIC antes de recurrir a algún experto. - Es capaz de instalar cualquier programa informático en su computadora. - Antes de realizar la descarga de algún archivo, se asegura que su contenido no implica riesgos que puedan infectar el funcionamiento del equipo de cómputo. - Comprueba periódicamente que todos los dispositivos instaladas en su computadora funcionan correctamente.
Maneja funciones básicas de los programas de productividad	<ul style="list-style-type: none"> - Construye tablas con información numérica y alfabética para realizar cálculos, organizar información o graficar datos en hojas de cálculo. - Es capaz de crear y editar diferentes tipos de documentos, utilizando las herramientas básicas de un procesador de textos. - Puede realizar presentaciones que incorporen texto, audio, imágenes fijas y/o vídeo, utilizando algún programa de presentación. - Es capaz de editar audio, imagen fija o en movimiento, utilizando algún software especializado de edición.
Muestra una actitud positiva para su actualización permanente en temas relacionados con las TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Actualiza permanentemente los conocimientos respecto al desarrollo de las TIC y nuevas aplicaciones educativas. - Crea y mantiene una lista de sitios relevantes en mis Favoritos, sobre temas relacionados con las TIC. - Utiliza la sindicación de contenidos RSS para recibir de manera automatizada novedades relacionadas con las TIC. - Forma parte de una red social docente, para intercambiar o conocer nuevas experiencias educativas medidas por las TIC.

Tabla 2 Competencias e indicadores de la dimensión informacional

Competencia	Indicador
Sabe cómo localizar y recuperar información	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de definir una necesidad de información, identificando las palabras clave que describen el perfil de la búsqueda en internet. - Es capaz de construir una estrategia de búsqueda de información utilizando comandos apropiados. - Es capaz de realizar búsquedas de fuentes bibliográficas a través de distintas bases de datos disponibles en Internet. - Utiliza los sistemas de filtrado de información para depurar la información seleccionada por los sistemas de recuperación Web.

Tabla 3 Competencias e Indicadores de la dimensión pedagógica

Competencia	Indicadores
Muestra una actitud crítica y favorable ante la posibilidad de integrar las TIC en su práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> - Puede explicar las bases teóricas que sustentan los beneficios de utilizar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Está convencido de que las TIC favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes. - Considera que la integración de las TIC en la educación puede ser un factor que agudice las diferencias ya existentes entre las personas. - Está convencido de que las TIC favorecen el desarrollo de procesos educativos flexibles, abiertos y a distancia.
Diseña e implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Planea siempre las unidades didácticas tomando en cuenta las TIC disponibles en mi centro de trabajo o en Internet. - Utiliza las TIC para presentar a mis estudiantes la totalidad de contenidos de aprendizaje. - Utiliza las TIC para demostrar o simular fenómenos y experiencias a los estudiantes. - Utiliza las TIC para modelar y facilitar el uso efectivo de la tecnología.
Diseña y evalúa materiales o recursos educativos en soporte digital, para integrarlos en la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño material didáctico interactivo (p. ej. en JClick) para evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. - Diseño material didáctico bajo ciertos criterios de estandarización para garantizar su reutilización en distintos contextos educativos. - Con frecuencia busca en la red nuevos materiales o recursos educativos, con el fin de integrarlos en la práctica docente. - Utiliza las TIC para elaborar apuntes, presentaciones y/o material didáctico multimedia.
Emplea las TIC para apoyar las tareas administrativas-docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza las TIC para gestionar de manera eficiente mi trabajo como docente. - Organiza tutorías o asesorías en línea para dar seguimiento al desempeño académico de los estudiantes. - Mantiene un sitio Web docente con una selección de materiales y recursos útiles para los estudiantes. - Utilizo las TIC para apoyar las tareas administrativas derivadas de mi labor como docente.
Emplea las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con alumnos, colegas o expertos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera competente para comunicarse con los estudiantes a través de las herramientas de la Web. - Manejo de un conjunto de animaciones y moderación de entornos virtuales de aprendizaje. - Participa en discusiones electrónicas siguiendo las normas de cortesía de Internet.

Derivado de aplicar el diagnóstico, de acuerdo a las competencias y a los indicadores presentados anteriormente, se tendrá la información necesaria para crear los procesos de formación pertinentes para desarrollar dichas competencias. Por otro lado, este mismo instrumento nos servirá para evaluar, al final, los criterios establecidos en cada rubro.

En la segunda fase, como se mencionaba antes, se realizarán los procesos de formación y capacitación, para la nivelación de competencias, o en su defecto, para la adquisición de las mismas.

En la tercera fase, se pretende preparar y formar a los docentes en el diseño instruccional, para así, desarrollar cursos en modalidad en línea o a distancia, que bien podrían ser Unidades de Aprendizaje de algún Programa Académico, para los estudiantes del campus; así como también para ofrecer a la comunidad en general; esto, facilitando el acceso a contenidos de formación, dejando de lado las barreras espacio-temporales, que bien pudieran ser impedimento, así como también de contar con un sustento de una institución educativa de nivel superior.

Referencias

- Aballeira, A. (2011). Competencia digital o manejo de tecnologías. En: José Hernández Ortega, Massimo Pennesi Fruscio, Diego Sobrino López, Azucena Vásquez Gutiérrez. (Eds.) *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Ed. Ariel. (pp. 21-25). Fundación Telefónica.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 21-43.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3) (135), 77-100.
- Dale, M. & Iles, P. (1992). *Assesing management skills: a guide to competencies and evaluation techniques*. Londres: Kogan Page.
- Elking, G. (1990). Competency-based human resource development, *Industrial and Commercial Training*, 22 (4), 20-25.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Hartle, F. (1995). *How to re-engineer your performance management process*. Londres: Kogan Page.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: España
- Kabakçi, I. (2009). A proposal of framework for professional development of Turkish teachers with respect to information and communication technologies. *Turkish Online Journal of Distance (TOJDE)*, 10 (3), 204-216.
- Krumsvik, R. (2009). *Learning in the network society and the digitized school*. New York: Nova Science Publishers.
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39-51.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Morales Arce, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5 (1), 88-97.
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 69-92.

- Nieto Göller, R. (2012). EDUCACIÓN VIRTUAL O VIRTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19), 137-150.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248.
- Silva, E. da (2007): Ação docente na educação a distância: competências para a mediação em rede. En García, J. y Seoane, A. (Coords.) (2007A). Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, no. 2. Universidad de Salamanca.
- Snyder, A. & Ebeling, H. W. (1992). Targetting a company real core competences, *Journal of Business Strategy*, 13, 6, 26-32.
- Vigo Vargas, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2 (1), 122-130.
- Villalobos Hernández, M., Torres Velandia, A. & Barona Ríos (2016). Competencias docentes y formación de docentes virtuales, *Revista de Transformación Educativa*, 1, 136-157.
- Weinert, F.E. (1999), *Concepts of competence*, Munich, Max Planck Institute for Psychological Research.
- Zúñiga Lobato, J., Edel Navarro, R. & Lau Noriega, J. (2016). Competencias digitales y educación superior, *Revista de Transformación Educativa*, 1, 158-189.
- Universidad Autónoma de Nayarit (30 de noviembre de 2005). *Innovación y flexibilidad en Comunicación y Medios a distancia* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/comunicacion/comunicado/2005/11/1097>
- Universidad Autónoma de Nayarit (15 de noviembre de 2005). *Se fortalece la modalidad de educación a distancia de la UAN* [Comunicado de prensa] Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/comunicacion/comunicado/2005/11/1076>

La Formación Idiomática de los Universitarios en la Política de Internacionalización de la Educación Superior

College Language Learning in the Internationalization of Higher Education Policy

HERRERA-RUANO, Jesahe

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Jesahe, Herrera-Ruano* / **ORC ID:** 0000-0001-9289-2701

Resumen

La política de internacionalización en la Educación Superior responde a los procesos de globalización alrededor del mundo. Este artículo analiza la relación entre globalización, internacionalización y educación. Se explican las distintas razones, enfoques y métodos en la internacionalización de la Educación Superior y se describe cómo se aborda esta política en las Universidades mexicanas. El artículo se enfoca en la política de internacionalización de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente en la formación idiomática como parte de la misma. Finalmente, se presenta una propuesta para mejorar esta estrategia y alcanzar mejores resultados con esta política de internacionalización en la institución, a través de una decisión más informada.

Globalización, Internacionalización, Educación Superior, Formación idiomática

Abstract

Internationalization in Higher Education Policy responds to globalization processes around the world. This article analyzes the relationship between globalization, internationalization and education. It explains the different reasons, approaches and methods of internationalization in Higher Education and it describes how is this Policy approached in Mexican college institutions. It focusses in the internationalization Policy of the Autonomous University of Nayarit, specifically in how language learning takes part in this Policy. Finally, it presents a proposal of how this strategy to reach internationalization in the institution could improve and reach better outcomes through more informed decision making.

Globalization, Internationalization, Higher Education, Language learning

Globalización, internacionalización y Educación

Aunque las tendencias a nivel internacional siempre han afectado a las universidades, el siglo XXI ha brindado mayor importancia al contexto global (Albatch, Reisberg y Rumbley, 2009, p.7). La internacionalización en la Educación Superior es entonces cada vez más relevante. No solo como una cuestión reactiva, una respuesta a los cambios y tendencias creadas por la globalización, sino como una cuestión proactiva (De Wit, 2011, p.78). De acuerdo con Knight (2008, p.1) “la internacionalización está cambiando el mundo de la enseñanza superior, y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización.”

La globalización y la internacionalización tienen distintos significados y una compleja relación con la Educación Superior (van Vught, van der Wende y Westerheijden, 2002; Teichler, 2004; Scott, 2005; Altbach, 2006; Knight, 2008; Maringe y Foskett, 2010). En este artículo la globalización hace referencia al “flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación” (Knight y de Wit, 1997).

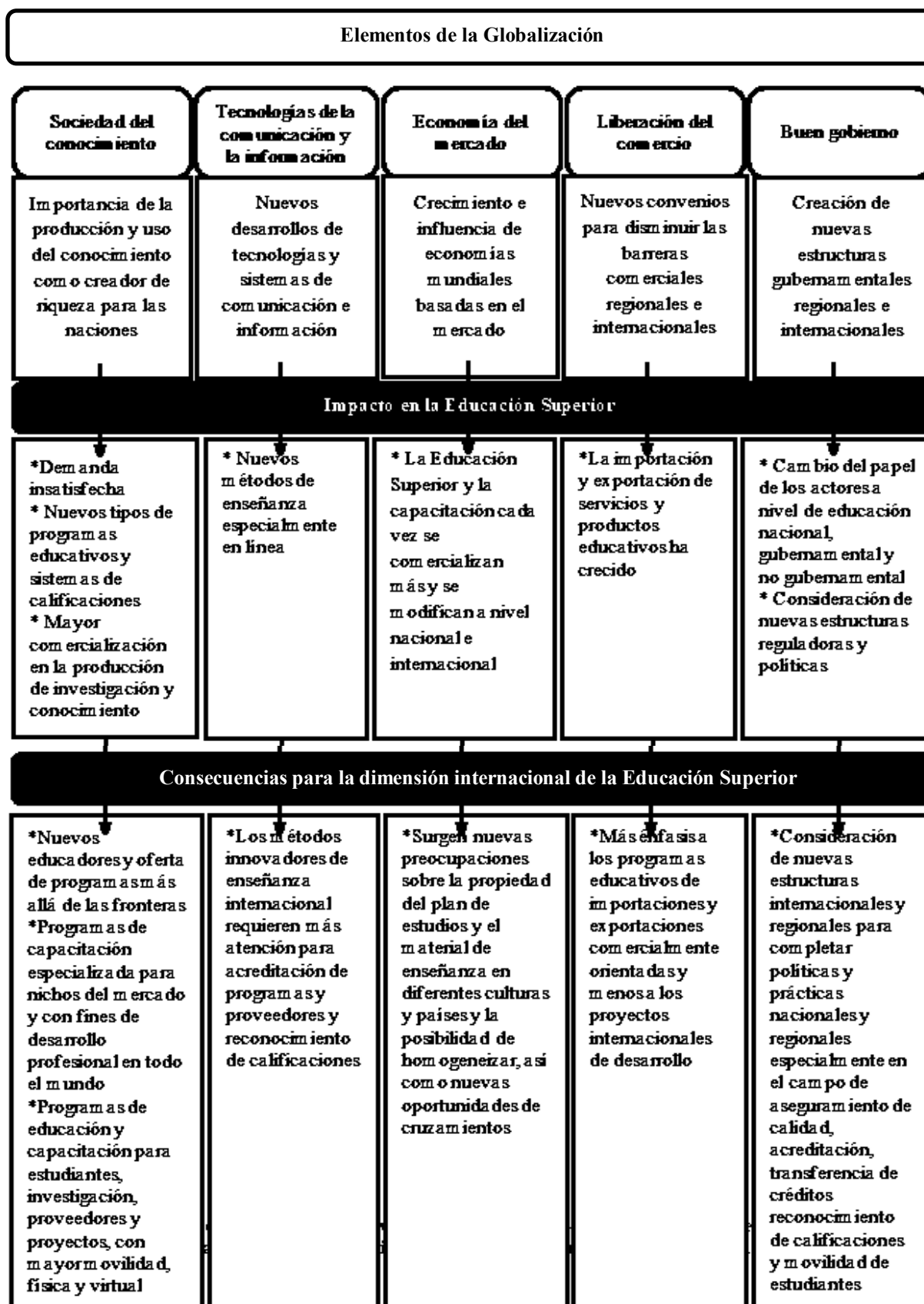
La globalización también implica una relación entre todo lo que la conforma, crea relaciones de interdependencia entre aquellos que la viven, las instituciones y los Estados. Estas relaciones también se relacionan con los procesos de creación e implementación de políticas públicas (Van Damme, 2001). Por otra parte, la internacionalización de la Educación Superior puede entenderse como “una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación” (Knight y de Wit, 1997).

La internacionalización es, además, un proceso dinámico e integral que incorpora la dimensión internacional, intercultural o global en el proceso de enseñanza, la investigación y el servicio de las instituciones de educación superior (Knight, 2003). Para lograr la internacionalización, ésta debe formar parte de los programas, políticas y procedimientos institucionales, considerando el medio ambiente y contexto donde se encuentran.

Por lo anterior, la globalización y la internacionalización están relacionados de forma dinámica como el catalizador y su respuesta (Knight, 2006).

El mundo actual presenta distintos retos para la Educación Superior. Además de la transformación y el desarrollo de los servicios de comunicación y la tecnología, la movilidad de las personas a nivel internacional, el enfoque de la economía y el comercio, así como el rumbo de la sociedad del conocimiento, la Educación Superior también se enfrenta a la reducción del apoyo a la educación pública y las necesidades de formación de nuevos aprendizajes significativos y para toda la vida de sus estudiantes (Knight, 2005, p.1). Ante estos retos, las consecuencias de la globalización para internacionalizar la Educación Superior son diversas, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1 Consecuencias de la globalización para internacionalizar la Educación Superior



Es importante mencionar que existen otros factores globales que también afectan la educación y debemos estar conscientes que pueden traer otras consecuencias a la internacionalización. Asimismo, las consecuencias de la internacionalización pueden ser diversas, determinadas y no determinadas (Knight, 2005).

Razones, enfoques y métodos para la internacionalización de la Educación Superior

Como ya se describió, es evidente que la globalización y los cambios en el mundo actual han traído distintas consecuencias a la internacionalización en la educación. Asimismo, existen razones fundamentales por las que las instituciones de Nivel Superior quieren formar parte de ella. De Wit (2002) presenta cuatro categorías de estas razones fundamentales que impulsan la internacionalización: socioculturales, políticas, económicas y académicas. Las razones socioculturales hacen referencia a la identidad cultural, el entendimiento intercultural, así como el desarrollo social, comunitario y personal. Las razones políticas se relacionan con la política exterior, la seguridad nacional, la paz y entendimiento mutuo y la identidad nacional y regional. Las razones económicas se refieren al crecimiento económico y competitividad, el mercado laboral y los incentivos financieros. Finalmente, las razones académicas hacen referencia a la extensión de los horizontes académicos, la creación de nuevas instituciones, el perfil y estado social, los estándares académicos internacionales, así como la dimensión internacional de la investigación y la enseñanza (Knight, 2004).

Sin embargo, estas razones fundamentales no consideran las razones nacionales e institucionales particulares que no se pueden asignar a esas categorías propuestas por De Wit. Como el desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, generación de ingresos, transacciones comerciales, generación del conocimiento, entre otros (Knight, 2004). Estas razones nacionales e institucionales son aquellas que definirán los enfoques y métodos para la internacionalización.

De acuerdo con Knight (2005) podemos hablar de dos enfoques distintos para la internacionalización. Primero, la denominada *internacionalización en casa* que incluye aquellos aspectos que se presentan en el campus de la institución, y segundo, la *internacionalización al exterior*, también llamada *educación transnacional*, que se usa para describir transacciones comerciales en la educación. Estas dos corrientes son interdependientes. En el cuadro 1 se muestran los componentes de cada una.

Figura 2 Componentes de la internacionalización en casa y en el exterior

Internacionalización en casa	Internacionalización en el exterior
- Planes de estudio y programas	- Movimiento de personas
- Procesos de enseñanza y aprendizaje	- Promoción de programas
- Actividades extracurriculares	- Movilidad de proveedores
- Vinculación con grupos locales étnicos y culturales	- Proyectos internacionales
- Actividades pedagógicas y de investigación	

Fuente: Adaptado de Knight (2005)

En cuanto a los métodos de internacionalización, estos hacen referencia a las formas en que las instituciones responden a la misma. Dichos métodos dependerán del país, sistemas educativos, proveedores, así como de las prioridades, cultura, historia, políticas y recursos de las mismas instituciones (Knight, 2005).

Basándose en un trabajo previo (Knight y De Wit, 1999), Knight (2005), presenta los métodos generales de internacionalización a nivel institucional. Dichos métodos pueden ser adoptados implícita o explícitamente y no son necesariamente excluyentes. La autora los clasifica en: actividad, resultados, razones fundamentales, proceso, con sede en casa/ciudad universitaria y en el exterior/transnacional.

En el método denominado *actividad* la internacionalización se describe como los estudios en el exterior de la institución, los programas académicos y curriculares, vinculaciones y redes institucionales, así como los proyectos de desarrollo y ciudades universitarias adscritas.

El método *resultados* explica la internacionalización desde el punto de vista de lo deseado, como las competencias estudiantiles, mejor perfil de egreso y más acuerdos internacionales, socios y proyectos. El método *razones fundamentales* describe la internacionalización de acuerdo a las motivaciones principales que la impulsan. Dichas motivaciones pueden incluir estándares académicos, generación de ingresos, diversidad cultural y desarrollo de estudiantes y del personal administrativo.

El *proceso* considera la internacionalización como un proceso integral en una dimensión internacional en la enseñanza, aprendizaje y de la institución a través de estrategias organizacionales clave. En el método *con sede en casa/ciudad universitaria* la internacionalización se entiende como la creación de una cultura en la universidad que promueve y apoya el entendimiento intercultural e internacional, que además se concentra en actividades universitarias. Finalmente, el método *en el exterior/transnacional* la internacionalización se describe como la oferta educativa a otros países por medio de distintas modalidades (presencial, a distancia, aprendizaje-e) y a través de distintos acuerdos administrativos (franquicias, parejas, filiales, entre otros) (Knight, 2005 basado en Knight y De Wit, 1999).

Existen otras cuatro categorías de métodos a nivel sectorial y nacional. Estos métodos tampoco son excluyentes ni buscan excluir la metodología anterior. Conocer estos marcos de referencia puede ayudar a reflexionar sobre las formas de internacionalización de las instituciones, conocer tendencias, problemas u otras cuestiones sobre la internacionalización (Knight, 2005). La Figura 3 presenta la descripción de dichos marcos de referencia.

Figura 3 Métodos de internacionalización a nivel nacional o sectorial



Fuente: Basado en Knight (2004)

Poder determinar y reflexionar en estas metodologías nos permite determinar la dirección y progreso de la educación en el futuro. Es importante que quienes toman estas decisiones se informen y estén atentos a los retos que la internacionalización presenta en la Educación Superior (Knight, 2005).

Aunque las razones, enfoques y métodos, nos ayudan a comprender más las implicaciones de la internacionalización en la Educación Superior, es aún difícil comprender los pasos a seguir, o cómo se van a involucrar todos los actores de las instituciones.

Zhou (2016) visualiza la internacionalización de la Educación Superior como un sistema dinámico y propone un modelo de cinco niveles: global, nacional, institucional, de programa y personal. El *nivel global* se refiere al contexto global, que incluye el desarrollo económico y tecnológico, así como las competencias básicas que deben tener todos los estudiantes en el siglo XXI. El *nivel nacional* se refiere a las situaciones y necesidades específicas de internacionalización de un país determinado. El *nivel institucional* se refiere a la internacionalización en instituciones individuales, que involucra la visión y misión de internacionalización propia.

Este nivel también se relaciona con los contextos regionales, locales, económicos y demográficos de la comunidad donde se encuentra. El *nivel de programa* se refiere a los requerimientos específicos de internacionalización en varias disciplinas. El quinto y último nivel, el *nivel personal*, se refiere a las actividades individuales y habilidades de internacionalización, es decir, las actividades del personal administrativo, estudiantil y académico.

Cada uno de los niveles tiene cinco componentes: propósito, programas, enfoques, proyectos y resultados. Estos componentes responden a cuatro preguntas clave sobre internacionalización:

- ¿Por qué el sujeto quiere la internacionalización?
- ¿Dónde necesita la internacionalización?
- ¿Cómo logra la internacionalización?
- ¿Qué obtiene de la internacionalización?

El *propósito* se refiere a las metas y objetivos de internacionalización de quien la desea, lo que contesta la primera pregunta. Los *programas* son las áreas donde la internacionalización realmente sucede y contestan la segunda pregunta. Los *enfoques* y *proyectos* contestan la tercera pregunta. Los enfoques son los métodos utilizados para alcanzar los propósitos de internacionalización en varios programas. Estos describen y evalúan las formas en que la internacionalización se conceptualiza y se implementa.

Los enfoques se componen de distintos proyectos de internacionalización. Pueden entenderse como las unidades más pequeñas del modelo. Por último, los *resultados* responden la cuarta pregunta y hacen referencia a los productos finales de la internacionalización. Todos los niveles y sus componentes están interconectados y cualquier cambio en alguno de ellos impactará en otros niveles (Zhou, 2016). La misma autora muestra un ejemplo de aplicación del modelo en una institución de Educación Superior, concluyendo que la aplicación de este en distintos contextos puede ayudarnos a comprender más el desarrollo de la internacionalización y poder aplicarla de manera efectiva y eficiente en cualquier institución.

Sea cual sea la razón, enfoque, método o modelo para la internacionalización, hay que tener en mente que ésta es compleja y desafiante, como ya se describió, pues busca relacionar contextos particulares con el contexto global. Además, involucra la participación de todos los integrantes de las instituciones y la interacción en todos sus niveles, lo que requiere de políticas y estrategias más informadas a nivel nacional, regional e institucional.

La internacionalización de la Educación Superior en México

En un estudio sobre la situación de la internacionalización en México (Gacel-Ávila, 2005), se determinó que, aunque ésta ha crecido en el país, en general, las estrategias que se han adoptado en las universidades no han logrado integrarse en todos los niveles del proceso educativo. Es decir, las políticas nacionales e institucionales hacen énfasis en la promoción y la cooperación internacional, pero no brindan enfoques ni promueven estrategias de internacionalización en los métodos de enseñanza y aprendizaje, el diseño curricular, el desarrollo personal de profesores y administrativos o las estructuras organizacionales de las instituciones de Educación Superior.

De acuerdo con Gacel-Ávila (2005), la política en México no es innovadora en cuanto a la internacionalización. Como consecuencia, las instituciones no reciben apoyo para este proceso. Sin embargo, existen instituciones en el país que promueven actividades de cooperación a nivel internacional:

El Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt), El Departamento de Relaciones Exteriores, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiés), la Federación Mexicana de Instituciones Privadas de Educación Superior (Fimpes) y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (Ampei). Estos se encargan de promover programas y proyectos de investigación de colaboración internacional, capacitación y actualización de recursos humanos, así como la movilidad de estudiantes y profesores.

Entonces, ¿cuáles son las estrategias para la internacionalización a nivel institucional en México? En el mismo estudio, Gacel-Ávila (2005) menciona que algunas de las estrategias de las Universidades en México para lograr la internacionalización y mejorar la calidad de la educación son: la firma de convenios de cooperación internacional, apoyos para movilidad estudiantil y de los profesores, promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras y la participación en redes internacionales de cooperación. Sin embargo, esto no es suficiente.

Los resultados de las percepciones de estudiantes, profesores y administrativos sobre la internacionalización, en el mismo estudio, muestran que la mayor parte de estos actores principales en las universidades mexicanas, no creen que éstas están preparando estudiantes que puedan enfrentar los retos de la globalización y el mundo actual. Aunque aparentemente el Sistema de Educación Superior está mejorando en México, se requiere de nuevas estrategias, métodos más creativos e innovadores para educar estudiantes capaces de enfrentar los nuevos retos del contexto global.

Trabajos más recientes sobre la internacionalización de la Educación Superior en México, no muestran muchas diferencias a los resultados del estudio descrito. En el reporte: *Estado de la Internacionalización en la Educación Superior en México* (Camacho, García, Arroyo, C. y Marsán, 2017), se plantea que la política nacional para la internacionalización en el periodo 2013-2018 se sigue centrando en la promoción de la cooperación académica y la movilidad internacional.

Sin embargo, las estadísticas muestran que dicha movilidad es baja, alrededor del 1% de la matrícula nacional. Por otra parte, las estrategias a nivel institucional para alcanzar la internacionalización siguen sin innovar ni presentar grandes cambios. Las instituciones siguen sin recibir apoyo para este proceso, y aunque sí lo consideran y trabajan en estrategias para lograrlo las actividades de cooperación internacional se siguen promoviendo a través de otras instancias.

La internacionalización en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

La internacionalización en la Educación Superior responde a las consecuencias de la globalización, pero a la vez depende de los contextos nacionales y regionales de las instituciones. Esto se traduce en acciones particulares dentro de las instituciones que impactan en todos los actores (profesores, estudiantes, administrativos, la sociedad y otros organismos internacionales). Dichas acciones generalmente se especifican en los planes de desarrollo institucional.

El Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit describe los ejes, principios, políticas y estrategias que orientan las actividades de la institución. En el eje 3 denominado *Vinculación universitaria y atención a las necesidades del entorno*, menciona ocho políticas relacionadas con lo sugerido a nivel nacional para la internacionalización. Este eje establece las formas de interacción universitaria con el entorno social para promover e impulsar el bien común y los valores fundamentales universales, de los estudiantes y de la comunidad (UAN, 2016).

En la Figura 4 se describen las políticas integradas en dicho eje del Plan de Desarrollo Institucional.

Figura 4 Políticas de vinculación universitaria y atención a las necesidades del entorno de la Universidad Autónoma de Nayarit

Eje 3. Vinculación universitaria y atención a las necesidades del entorno	
1.	Generar programas de servicios a la comunidad y de atención a las problemáticas del entorno.
2.	Fortalecer la vinculación interna que propicie la integración de la comunidad universitaria.
3.	Promover la participación de la comunidad universitaria y la sociedad en general a través del deporte, la cultura, el cuidado al medio ambiente y la sustentabilidad.
4.	Promover los lazos de cooperación con instituciones públicas y/o privadas para la realización de prácticas profesionales y servicio social, para contribuir a la formación profesional de los estudiantes.
5.	Gestionar convenios interinstitucionales para promover la internacionalización de la Universidad.
6.	Establecer modelos de cooperación nacional e internacional con instituciones de educación superior, y con instituciones, organismos y empresas del sector público y privado.
7.	Fortalecer la vinculación productiva con procesos de formación dual pertinentes al campo laboral.
8.	Fortalecer el proceso de vinculación e innovación para consolidar los lazos de la Universidad y el sector social.

Fuente: UAN (2016)

Dentro de los programas vinculados a estas políticas de vinculación y atención al entorno, encontramos el *Programa estratégico de internacionalización universitaria*. Este programa tiene como objetivo diseñar estrategias para la incorporación de la internacionalización en la Universidad, además de desarrollar programas de colaboración en investigación, docencia y vinculación con universidades de otros países, para fortalecer el proceso de formación de estudiantes y docentes. Las estrategias propuestas para el logro de este objetivo son:

- Diseñar esquemas de incorporación de la internacionalización a los planes de estudio y programas de estudios.
- Establecer convenios de colaboración con otras Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter internacional.
- Ofertar espacios de formación en lenguas extranjeras.
- Establecer mecanismos bilaterales de difusión cultural con distintos países.

Aunque se estipulan las estrategias a desarrollar, no se describen las acciones específicas para cumplir y evaluar el logro de los objetivos propuestos en el Plan. Cada una de las estrategias implica el desarrollo de acciones con distintas características y su alcance puede depender de distintos aspectos.

Si bien el Plan de Desarrollo Institucional responde a razones específicas de la política educativa nacional, no existe la reflexión sobre las razones fundamentales, enfoques y métodos para la internacionalización dentro de la institución. Esto puede estar implícito en todo el resto del Plan, ya que aquí solo se muestran los ejes, políticas y estrategias que hacen referencia directa a la internacionalización, pero sin dicha reflexión al respecto no se puede determinar un modelo efectivo para la internacionalización en la Universidad Autónoma de Nayarit. Aunque efectivamente esta reflexión es necesaria, para los fines de este artículo nos centraremos en la formación idiomática de los universitarios en la política de internacionalización de la UAN. Esta formación se especifica en el Plan de Desarrollo Institucional como la estrategia de ofertar espacios de formación en lenguas extranjeras del *Programa estratégico de internacionalización universitaria*. A continuación, se explicarán aspectos relevantes y una propuesta sobre el tema.

La formación idiomática como parte de la internacionalización de la Educación Superior

Una de las estrategias para implementar la internacionalización en la Educación Superior es la formación idiomática. El aprendizaje de lenguas extranjeras, y primordialmente, el dominio del idioma inglés, se ha convertido en una competencia esencial para los profesionistas. Esto se deriva de la idea que un currículo con orientación internacional debe preparar a los estudiantes para poder realizarse profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural (OCDE,2010), dicho contexto seguramente implica el trabajo y convivencia con personas de otros países, que muy probablemente hablen distintos idiomas.

Por otra parte, el dominio de una lengua extranjera, o el dominio del inglés, se ha convertido, además, en uno de los indicadores clave para evaluar el nivel de internacionalización en las instituciones, ya que hay diversas acciones en la internacionalización que requieren el dominio de otros idiomas. Por ejemplo, en un reporte de Gacel-Ávila (2014), se determinó que el manejo del inglés como lengua extranjera se señala como uno de los obstáculos más relevantes para la movilidad académica. Esta movilidad es una estrategia clave para los indicadores de internacionalización de la educación superior en América Latina.

Para Knight (2011) y De Wit (2011), estos indicadores sobre la internacionalización son en realidad mitos e ideas equivocadas sobre la misma. Pensar que la internacionalización es parecida a enseñar inglés en las instituciones de Educación Superior, o que es parecida a tener muchos estudiantes internacionales, deja de lado todos los otros elementos y actores involucrados en la internacionalización.

Otra de las razones por las que se considera relevante la formación idiomática en las instituciones de Educación Superior es que esta se considera parte de las acreditaciones de programas educativos a nivel internacional.

Entre todas las lenguas extranjeras se da mayor relevancia al inglés, ya que se considera una lengua de comunicación internacional (Graddol, 1997 y 2006). Se destaca la presencia de este idioma en los negocios, la ciencia y la tecnología, por lo que es esencial que se considere como parte de la formación de los estudiantes de Educación Superior. Además, el aprendizaje de lenguas extranjeras brinda acceso a fuentes de información académica publicada en otros países.

Por todo esto, es evidente la relevancia de incluir como una estrategia de internacionalización la oferta de espacios de formación en lenguas extranjeras en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit. Actualmente, la Coordinación de Asuntos Internacionales de la UAN oferta espacios de formación en lenguas extranjeras para estudiantes y personas externas a la universidad. Los profesores y trabajadores de la institución también pueden acceder a estos cursos. Además, en la Unidad Académica de Turismo se encuentra el Centro Universitario de Idiomas, que también oferta espacios de formación en lenguas extranjeras. Por otra parte, hay programas académicos que cuentan con cursos de formación en lenguas para sus estudiantes dentro de su plan de estudios, como la Licenciatura en Lingüística Aplicada. Podemos decir que la institución cumple con esta estrategia de internacionalización.

Sin embargo, si visualizamos la internacionalización como un sistema dinámico integrado en todos los niveles de la institución, como lo propone Zhou (2016), podemos hacer una reflexión sobre la formación de lenguas extranjeras en la UAN. Si ya se tienen establecidos objetivos y metas para la internacionalización, así como áreas y programas donde se aplican, ¿cuáles son los enfoques y métodos utilizados para alcanzar las metas y objetivos de internacionalización?, es decir, ¿cómo se implementa y se evalúa la formación idiomática?, ¿todos los actores de la institución tienen acceso a la formación idiomática?, ¿cuáles son los alcances y resultados de esta formación?, ¿la formación idiomática en la UAN considera el nivel global, nacional, institucional, de programa y personal?

La reflexión es necesaria para repensar las estrategias de internacionalización en la UAN, sus implicaciones, resultados, desafíos, así como oportunidades de mejora. A continuación, se presentan una propuesta al respecto de la formación idiomática.

Propuesta para la formación idiomática de los universitarios en la Política de Internacionalización de la UAN

Ya que las políticas de internacionalización deben considerar todos los niveles y actores de las instituciones, la reflexión sobre la estrategia de formación idiomática de los universitarios de la UAN debe comenzar con un diagnóstico. El diagnóstico debe informar sobre la competencia y necesidades de formación en otras lenguas de los estudiantes, profesores y administrativos. También debería incluir un diagnóstico sobre el personal docente capacitado para la enseñanza de lenguas, para conocer la capacidad de oferta de la institución.

Después del diagnóstico, se puede reunir al personal capacitado para la enseñanza de lenguas. Su conocimiento será necesario para diseñar una propuesta para la atención de necesidades de formación idiomática en la institución. Esto no quiere decir que los programas que ya existen en las distintas áreas de la institución deban desaparecer, pueden formar parte de esta nueva propuesta, ya que lo que se busca es involucrar a todos los niveles de la misma.

Asimismo, la propuesta debe incluir el método y enfoque de implementación, así como los instrumentos de evaluación de la misma. También debe determinar quiénes serán los encargados de evaluar los resultados de esta propuesta en un periodo determinado.

Más allá de esto, es necesario mencionar que el aprendizaje y enseñanza de lenguas involucra otros factores que no dependen directamente de la institución. Pero un trabajo dirigido a través de un diagnóstico, consulta de expertos, con metodología específica y una evaluación adecuada permitiría identificar con mayor facilidad los requerimientos para el logro de esta estrategia de internacionalización.

Finalmente, considero importante resaltar la necesidad de una reflexión sobre las políticas de la UAN respecto a la internacionalización, la creación de un sistema de evaluación de las mismas, así como la creación de un grupo de expertos que de seguimiento de este proceso dentro de la institución.

Agradecimiento

Un agradecimiento especial al Dr. Felipe Hernández Guerrero, director de Desarrollo del Profesorado en la Universidad Autónoma de Nayarit por invitarme a participar en el Seminario de Políticas Públicas y Autonomía Universitaria. Asimismo, un agradecimiento a todos los integrantes del Seminario, ya que sus ideas y comentarios me ayudaron a reflexionar muchísimo sobre temas muy relevantes en nuestro trabajo como profesores universitarios.

Referencias

Altbach, P. (2006). *Globalization and the University: Realities in an Unequal World*. En: Phillip Altbach, James Forest (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Altbach, P.; Reisberg, L.; Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.

Camacho, M., García D., Arroyo, C. y Marsán, E., (2017). *El Estado de la Internacionalización en la Educación Superior en México*. British Council México: Ciudad de México.

De wit, H. (2011). *Globalización e internacionalización de la educación superior*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 8 (2): 77-84. UoC. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>

Gacel-Ávila, J. (2005). *Internacionalización de la Educación Superior en México*. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. (pp. 245-288). Washington, DC: Banco Mundial.

Graddol, D. (1997). *The future of English?* Londres: British Council. Recuperado de http://www.ocolclo.gc.ca/docs/f/Future_of_English.pdf

----- (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Londres: British Council. Recuperado de <http://www.british-council.org/learning-research-english-next.pdf>

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research. Canadian Bureau of International Education, 7, (1-14). Recuperado de <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf>

----- (2003). *Updated Internationalization Definition*. International Higher Education. Boston College 33: 2-3.

----- (2004). *Internationalization Remodelled: Definitions, Rationals and Approaches*. Journal for Studies in International Education 8(1): 5-31

----- (2005). *Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos*. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. (pp. 1-38). Washington, DC: Banco Mundial.

----- (2006). *Internacionalización de la educación superior*. Recuperado de <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>

----- (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Maringe, F.; Foskett, N. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Londres: Continuum International Publishing Group.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Scott, P. (2005). *The Global Dimension: Internationalising Higher Education*. En: Barbara Khem, Hans de Wit (eds.). Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.

Teichler, U. (2004). *The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education*. Higher Education. vol. 48, n.º 1, págs. 5-26.

Universidad Autónoma de Nayarit (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022.

Van Damme, D. (2001). *Higher Education in the Age of Globalisation: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Paris: UNESCO.

Van Vught F., Van der Wende M., Westerheijden D. (2002). *Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared*. En: Enders J., Fulton O. (eds.) Higher Education in a Globalising World. Higher Education Dynamics, vol 1. Dordrecht: Springer.

Zhou, J. (2016). *A Dynamic Systems Approach to Internationalization of Higher Education*. Journal of International Education and Leadership. Vol. 6 (1). Recuperado de <http://www.jielusa.org/>

Análisis y propuesta de competencias TIC para los docentes de educación superior

Analysis and proposal of ICT competencies for higher education teachers

ZEPEDA-MARTÍNEZ, Gabriel

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Gabriel, Zepeda-Martínez* / **ORC ID:** 0000-0003-0703-7351

Resumen

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en todos los ámbitos, ha propiciado que se utilicen cada vez más. El ámbito educativo no ha sido ajeno a ese desarrollo, de tal manera que se ha beneficiado de la incorporación de las TIC. Actualmente se vive una transición generacional entre docentes y estudiantes, lo que ha significado un choque cultural entre ambas generaciones; por un lado, los profesores son inmigrantes digitales, y por el otro, los estudiantes son nativos digitales, lo que ocasiona que los profesores limiten el uso de tecnologías a los estudiantes en el aula. Se busca disminuir la brecha digital entre generaciones, y por tanto, se analizan diversos organismos que promueven estándares TIC, y se concluye con una propuesta de diagnóstico y acreditación de competencias en TIC para los profesores de educación superior, con el objetivo de mejorar la práctica docente y conseguir lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Competencias TIC, Tecnología Educativa, TIC

Abstract

The development of Information and Communication Technologies (ICT) in all areas has led to their increasing use. The educational field has not been immune to this development, so it has benefited from the incorporation of ICTs. Currently there is a generational transition between teachers and students, which has meant a cultural clash between both generations; on the one hand, teachers are digital immigrants, and on the other, students are digital natives, which causes teachers to limit the use of technologies to students in the classroom. The aim is to reduce the digital divide between generations, and therefore, various organizations that promote ICT standards are analyzed, and concludes with a proposal for the diagnosis and accreditation of ICT skills for higher education teachers, with the aim of improving teaching practice and achieving significant learning in students.

ICT, ICT Skills, Instructional Technology

Introducción

El desarrollo científico y tecnológico que se ha suscitado en las últimas décadas, ha traído como consecuencia el uso y dependencia de tecnologías que se han creado para proporcionar bienestar a la sociedad actual. Algunas de esas tecnologías han permitido tener acceso a grandes volúmenes de información; otras han posibilitado el mantener una comunicación casi instantánea con cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento; y otras más se han ido incorporando de manera paulatina en el ámbito personal, social y profesional.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son un claro ejemplo de la incorporación en todos los ámbitos. Éstas han propiciado un cambio en la forma de trabajar, socializar y comunicarse, de tal manera que en la actualidad, una persona que conozca, maneje y domine las TIC, es una persona con habilidades y competencias para la vida actual. La importancia de las TIC es innegable, y palabras de Kaztman (2010), el dominio de las TIC tiene un gran potencial de transformación social, debido a que pueden facilitar la inclusión social y la universalización de los derechos ciudadanos.

Las TIC han cobrado relevancia en todos los ámbitos, tanto en lo social, personal, profesional, educativo, político, económico y cultural por mencionar algunos. En el ámbito educativo, es necesario que se lleve a cabo una socialización de las TIC, de tal manera que los profesores y estudiantes se encuentren en condiciones de utilizar las tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Pérez, Guillén y Heredia (2017), las TIC representan una clara oportunidad para capacitarse, eliminando las limitaciones espaciales y temporales y poder desarrollar en el profesor, la capacidad de crear, colaborar y proyectar su formación como un miembro activo de la sociedad en la que se desenvuelve.

Las TIC en la agenda estratégica

Las Tecnologías de la Información y Comunicación se contemplan en los planes de desarrollo de todos los niveles de gobierno, tanto en el federal, como en el estatal y municipal.

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo de México, establece en la política número III: México con educación de calidad, y en la estrategia 4: promover la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se aborda el tema en cuatro líneas de acción: la línea 1.3.8, 1.3.9, 2.6.6, y 2.6.8. La línea 1.3.8 establece la importancia del aseguramiento de la calidad, suficiencia y pertinencia de los materiales educativos basados en las tecnologías de la información. Por su parte, la línea de acción 1.3.9 hace referencia al establecimiento de una política nacional que asegure la incorporación de manera efectiva y provechosa de las TIC. La tercera línea de acción, la 2.6.6, establece como objetivo, promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de las TIC. Y finalmente, la cuarta línea de acción, la 2.6.8, enfatiza la importancia del uso de las TIC para la formación de profesorado, de base y de apoyo, que participan en todas las modalidades educativas (PND, 2013).

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit 2016-2022, establece en el eje 1 de Ampliación de la Cobertura y Formación de Calidad, en la política 6, fortalecer la práctica docente de los niveles medio superior y superior, por medio de procesos de actualización disciplinar, capacitación didáctica, incorporación de tecnologías, y desarrollo de la identidad universitaria. Asimismo, en la política 8, se establece la incorporación del uso de las TIC y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), como herramientas para el fortalecimiento del proceso de formación de los estudiantes (PDI, 2016).

Lo anterior deja de manifiesto la importancia que tienen las TIC en el ámbito educativo para el gobierno y la Universidad Autónoma de Nayarit, sin embargo es importante conocer la importancia que tienen para los organismos internacionales, lo que permitirá crear una agenda alineada a las tendencias y requerimientos no solo del país, sino a nivel mundial.

Competencias TIC

La incorporación de las TIC como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha provocado cambio en los roles de los principales actores que intervienen en el proceso educativo. Por su parte, el profesor ha pasado de ser el eje principal como fuente del conocimiento, a ser un guía, orientador y facilitador de actividades, materiales y estrategias para lograr un aprendizaje efectivo. El papel del estudiante ha pasado de ser un ente pasivo que solamente escucha y toma notas, a ser un ente activo que interactúa con el profesor y compañeros en la construcción de su propio conocimiento.

Las competencias en TIC se han vuelto indispensables en la actualidad, por tal motivo, su inclusión en el ámbito educativo deberá ser de manera transparente y natural, por lo tanto, debieran ser consideradas competencias transversales para la formación de los estudiantes. Mezarina, Páez, Terán y Toscano (2014), señalan la importancia que tiene el desarrollo de nuevas competencias para hacer frente a las nuevas necesidades del entorno educativo, social y cultural; y que las competencias en TIC resultan fundamentales para profesores y estudiantes de educación superior.

No basta con saber utilizar las TIC, sino que hay que utilizarlas de manera correcta. En este sentido, Olea, Villacís y Álvarez (2015), manifiestan que las TIC tienen muchas ventajas cuando se utilizan de manera correcta, y desventajas cuando se hace de forma incorrecta; por ello la necesidad e importancia de capacitar a profesores y estudiantes en su correcto uso y aplicación. Las TIC, cuando se utilizan de manera correcta, aportan una gran fuente de recursos y materiales didácticos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al crear lecciones más creativas, atractivas e interactivas para los estudiantes, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

Uno de los problemas actuales en la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo señalan Hernández, Ayala y Gamboa (2016), se debe a que los profesores de la actualidad son inmigrantes digitales, es decir, no han crecido con la tecnología y por lo tanto, no son usuarios activos y permanentes en el manejo de las TIC. El tener una formación en competencias en TIC y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá a los profesores hacer un uso adecuado de ellas y a la vez, posibilitar que los estudiantes desarrollen competencias en TIC para mejorar su aprendizaje.

Estándares de competencias TIC

La llegada del nuevo siglo ha traído consigo un gran desarrollo tecnológico y científico, además de la llamada era de la información. Con la masificación del acceso al internet en todos los sectores sociales, educativos y laborales, la información se ha convertido en la materia prima más importante para generar nuevo conocimiento, que a su vez, genera nuevos avances y descubrimientos científicos y tecnológicos.

En la actualidad es básico que los profesores y estudiantes posean una serie de competencias tecnológicas para poder competir en un mundo globalizado. Por lo tanto ha habido múltiples propuestas de diversos autores y organismos para proponer un conjunto de competencias que deberán de poseer, tanto el profesor, como el estudiante del siglo XXI. A continuación se presentan algunas propuestas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), establece tres competencias y cinco componentes básicos del sistema educativo. Las competencias son:

1. Competencia relativa a las nociones básicas de TIC.
2. Competencias básicas relacionadas a la profundización del conocimiento.
3. Competencias básicas relacionadas a la generación el conocimiento.

Los componentes básicos del sistema educativo:

1. Plan de estudios y evaluación.
2. Pedagogía.
3. TIC.
4. Organización y administración.
5. Formación profesional de docentes.

Por su parte, la Sociedad Internacional de la Tecnología de la Educación (ISTE, 2008), propone cinco competencias y tres pautas de tecnología educativa. Las competencias son:

1. Aprendizaje y creatividad de los estudiantes.
2. Vivencias y evaluaciones de aprendizaje en la era digital.
3. Trabajo y aprendizaje de la era digital.
4. Ciudadanía y la responsabilidad digital.
5. Crecimiento y el liderazgo profesional.

Las pautas nacionales de tecnología educativa son:

1. Docentes.
2. Estudiantes.
3. Administradores.

Prendes (2010), establece tres niveles de competencias y tres dimensiones en su propuesta de Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española. Los niveles de competencias son:

Dominio de nivel 1: competencias relativas a las bases del conocimiento que fundamenta el uso de las TIC.

Dominio de nivel 2: incluye las competencias precisas para diseñar, implementar y evaluar acciones con TIC.

Dominio de nivel 3: se incluyen las competencias pertinentes para que el profesor analice de forma reflexiva y crítica sobre la acción realizada con TIC, en contextos individuales o colectivos.

Las dimensiones son:

1. Docencia,
2. Investigación.
3. Gestión.

Finalmente se muestran las competencias y estándares TIC para la profesión docente presentados en Chile en el año 2011, en donde se proponen cinco dimensiones y habilidades y capacidades necesarias para el desarrollo de las competencias TIC. Las dimensiones son:

1. Dimensión pedagógica, la cual tiene como habilidades o capacidades la comunicación, innovación, planificar y organizar.
2. Dimensión técnica o instrumental.
3. Dimensión de gestión, que junto con la dimensión técnica o instrumental, requiere de comunicación, capacidad de planificar y organizar.
4. Dimensión social, ética y legal.
5. Dimensión de desarrollo y responsabilidad profesional, que al igual que la cuarta dimensión, requiere de comunicación, y compromiso con el aprendizaje continuo.

Para lograr un desarrollo adecuado de competencias TIC en las instituciones educativas, es necesario llevar a cabo una alfabetización tecnológica en los docentes, estudiantes y administrativos. En relación a los estudiantes, Cabero y Llorente (2006), han planteado seis categorías tecnológicas:

1. Operaciones y conceptos básicos. En donde los estudiantes demuestran comprensión de los sistemas de la tecnología, y son expertos en el uso de las TIC.
2. Problemas sociales éticos y humanos. Los estudiantes comprenden los problemas éticos, culturales y humanos relacionados con las TIC, hacen uso responsable de las TIC, y desarrollan actitudes positivas hacia las TIC que apoyan el aprendizaje continuo, colaborativo, las búsquedas personales y la productividad.
3. Herramientas tecnológicas para la productividad. Se refiere al uso de las TIC para el aprendizaje, incrementar la productividad y promover la creatividad.
4. Herramientas tecnológicas para la comunicación. Se refiere al uso de las TIC para colaborar, publicar e interactuar con compañeros; así como al empleo de diversos medios y formatos para una comunicación efectiva.
5. Herramientas tecnológicas para la investigación. Relacionado al uso de las TIC para localizar, evaluar y recoger información de variedad de fuentes; y al uso de herramientas tecnológicas para el procesamiento de datos y dar a conocer resultados, a través de evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas para su quehacer diario.
6. Herramientas tecnológicas para la solución de problemas y la toma de decisiones. Se refiere al uso de recursos tecnológicos para desarrollar estrategias para la solución de problemas y una adecuada toma de decisiones.

Para la Innovative Teaching and Learning (ITL), las competencias que deberán de desarrollar los estudiantes son:

1. **Colaboración.** Las principales habilidades son la toma de decisiones compartida para la resolución de problemas específicos, la capacidad para compartir responsabilidades, la capacidad de negociación y resolución de conflictos, y la distribución e integración de ideas en un todo coherente.
2. **Construcción del conocimiento.** Las habilidades requeridas para el desarrollo de la competencia son la interpretación, el análisis, la síntesis, y la evaluación.
3. **Problemas del mundo real.** Las habilidades requeridas se orientan a la resolución de tareas sin resolver, la búsqueda de diversas soluciones a los problemas, y el trabajo sobre problemas reales.
4. **Aprendizaje con TIC.** Las habilidades necesarias se orientan a usar las TIC para la construcción del conocimiento, para la generación de productos para la vida real, y para trabajar de forma colaborativa con otros.

5. **Autorregulación.** Las habilidades necesarias se orientan a la planificación de la tarea, la responsabilidad sobre el resultado, la revisión del producto obtenido, y la supervisión de lo que se está desarrollando.
6. **Comunicación.** Las habilidades requeridas para esta competencia están relacionadas con la selección adecuada del contenido que se va a publicar, la construcción adecuada de una audiencia, y la comunicación extendida o multimodal.
7. **Conciencia global/Alfabetización cívica.** Para el desarrollo de la competencia, se requieren habilidades para la participación, gestionar la identidad digital y considerar la privacidad de la información de otros, y tomar conciencia sobre los problemas globales (Díaz, 2015).

Por su parte, la OCDE (2010), define las habilidades y competencias para el siglo XXI como “aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI”. Asimismo, establecen una serie de competencias que deberán de ser desarrolladas bajo tres dimensiones, (a) la dimensión de la información, (b) dimensión de la comunicación, y (c) dimensión de impacto ético-social.

Dimensión de la investigación. Con la llegada del nuevo siglo se requieren habilidades para acceder, evaluar y organizar la información, modelarla y transformarla para generar nuevo conocimiento. Algunas habilidades pertenecientes a la dimensión son habilidades de investigación, resolución de problemas, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información.

Dimensión de la comunicación. Los jóvenes necesitan adquirir la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información, así como habilidades de coordinación y colaboración entre iguales. Dentro de la dimensión de la comunicación se proponen dos subdimensiones (a) la comunicación efectiva, por medio de las TIC, y (b) colaboración e interacción virtual a través de herramientas para el trabajo colaborativo.

Dimensión ética e impacto social. Debido a la globalización y la multiculturalidad, el uso de las TIC requiere de un uso responsable. La dimensión se subdivide en (a) Responsabilidad social para hacer un uso adecuado de las TIC conforme a las leyes y normas vigentes, en donde el pensamiento crítico, la responsabilidad y la toma de decisiones son habilidades necesarias; y (b) impacto social que se refiere al uso de las TIC considerando las implicaciones sociales, económicas y culturales para la persona y la sociedad (OCDE, 2010).

Más allá de las competencias TIC que todo profesor deberá tener, Valencia-Molina, Serna-Collazos, Ochoa-Angrino, Caicedo-Tamayo, Montes-González y Chávez-Vescance (2016), señalan una serie de competencias necesarias para el educador del siglo XXI, como son (a) habilidades psicoeducativas, (b) habilidades vocacionales y de liderazgo, (c) habilidades colaborativas y cooperativas, (d) pensamiento crítico, (e) pensamiento creativo, (f) comunicación, y (g) colaboración.

Habilidades psicoeducativas. Están relacionadas con la creación de contextos educativos, la identificación de problemas disciplinares y del entorno, la creación de experiencias directas hacia los problemas identificados, y la promoción de la reflexión, pensamiento crítico y evaluación integral del estudiante.

Habilidades vocacionales y de liderazgo. Se refiere a la vocación natural para enseñar que deberá de tener el profesor, el uso y manejo innovador y creativo de recursos y metodologías para la enseñanza y evaluación; así como la capacidad de motivar e influir, escuchar, cuestionar, explicar y comunicar de manera efectiva.

Habilidades colaborativas y cooperativas. Se relaciona con la capacidad de interactuar con los demás profesores para trabajar de manera conjunta en temas relacionados a las materias que imparten o a estrategias y actividades que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensamiento crítico. Hace alusión a las habilidades necesarias para establecer juicios y tomar decisiones en base a la evaluación de evidencias y argumentos, así como al razonamiento para la resolución de problemas.

Pensamiento Creativo. Está relacionado con la capacidad del docente para la creación de nuevas ideas, nuevas formas de enseñanza, y la posibilidad de reelaborar y refinar sus propias ideas.

Comunicación. Se refiere a la habilidad para poder comunicarse de manera clara y efectiva de diversas formas y contextos, según sea la necesidad.

Colaboración. Se relaciona con la habilidad de trabajar en equipos interdisciplinarios, con diferentes personas de manera efectiva y flexible.

Modelo de competencias en TIC

Existen diversos modelos de competencias en TIC propuestos por diferentes autores, entre los que destacan el (a) Modelo de competencias TIC para docentes (Hernandez, Ayala y Gamboa, 2016), (b) Modelo de competencias TIC para el profesor universitario (Durán, Gutierrez y Prendes, 2016), (c) Modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica (Valencia-Molina, *et al.*, 2016).

Modelo de competencias TIC para docentes. El Modelo de competencias que proponen Hernández *Et al.* (2016), resalta 5 competencias fundamentales: (a) técnica y tecnológica, (b) comunicativa, (c) pedagógica, didáctica, evaluativa y de diseño, (d) investigativa y de desarrollo profesional y disciplinar, y (e) organizativa y de gestión.

La competencia técnica y tecnológica se define como la “capacidad de elección, empleo y gestión de manera pertinente, responsable y eficiente, de una gran variedad de herramientas y servicios TIC dimensionadas según sus potencialidades en la práctica pedagógica”, la comunicativa como la “capacidad de expresión y establecimiento de una comunicación efectiva, multidireccional, y de participación en espacios virtuales a través de diversos medios y formas para construir conocimientos en un ambiente de aprendizaje”, la pedagógica, didáctica, evaluativa y de diseño la definen como la:

Capacidad de utilización de las TIC en la planificación, desarrollo y evaluación de la acción formativa, así como de diseñar ambientes de aprendizaje, desarrollar materiales formativos atractivos necesarios y condiciones para una práctica pedagógica efectiva que guíe al estudiante en su aprendizaje y dé respuesta a sus necesidades sobre la base de principios pedagógicos y didácticos (p. 241).

Por su parte, los autores definen la competencia investigativa y de desarrollo profesional y disciplinar como la:

Capacidad de utilización de las TIC como medio de especialización y desarrollo profesional, para acceder a diversas fuentes y facilitar el intercambio de experiencias investigativas que contribuyan a un proceso de reflexión con los diversos actos educativos, con la finalidad de generar y transformar los nuevos conocimientos que se requieren y que corresponden con la problemática de la realidad educativa, todo ello con el fin para mejorar las prácticas docentes y conseguir mejores procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 242).

Finalmente, la competencia organizativa y de gestión la definen como la “capacidad de utilización de las TIC en la planificación, organización, administración y evaluación de los procesos de gestión académica, administrativa, institucional y de proyección social de la institución” (p. 242).

Modelo de competencias TIC para el profesor universitario. El modelo que proponen Durán *Et al.* (2016), se basa en la aplicación de tres pruebas que permiten identificar el nivel de competencia en tres niveles.

El primer nivel es relacionado a las competencias relativas a las bases de conocimiento que fundamenta el uso de las TIC, el segundo incluye las competencias precisas para diseñar, implementar, y evaluar acciones con TIC, y la tercera incluye las competencias que son pertinentes para que el profesor analice reflexiva y críticamente la acción realizada con TIC, de forma individual o en contextos colectivos.

Las pruebas a realizar en el modelo son las siguientes: (a) un cuestionario en red que consta de 23 ítems para medir conocimientos hacia las TIC y otros para comprobar el conocimiento de determinadas estrategias metodológicas, herramientas y aplicaciones; (b) otro cuestionario en red formado por 23 ítems para demostrar que el docente utiliza en su práctica diaria estrategias metodológicas, herramientas y aplicaciones que publica en red, que evalúa su propia práctica, que participa en proyectos de innovación, y otros más; y (c) una prueba en un laboratorio de cómputo en donde se plantea una prueba práctica en donde un evaluador le pide al profesor que identifique de manera directa algunos componentes y realice algunos ejercicios prácticos para demostrar el dominio de ciertos conocimientos.

Modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica. El modelo propuesto por Valencia-Molina *Et al.* (2016), contempla una serie de componentes que permiten evaluar las competencias TIC en los profesores. Se manejan 3 niveles de apropiación: (a) integración, (b) re-orientación, y (c) evolución. En el nivel de apropiación se conceptualizan las TIC como herramientas que facilitan la presentación de contenidos, la comunicación y transmisión de información (p. 19). El nivel de re-orientación tiene como característica que el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza-aprendizaje (p. 20). En el nivel de evolución el docente tiene claridad en que las TIC posibilitan la creación de entornos que amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, transmitir, procesar y compartir información (p. 21).

Propuesta para diagnosticar y evaluar competencias en TIC

Una vez analizados los estándares, modelos y propuestas de diversos autores, se propone un instrumento que permitirá evaluar el nivel de competencias TIC de los profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit, y por lo tanto, se podrán diseñar cursos y diplomados que permitan a los docentes capacitarse en las competencias TIC con la finalidad de utilizar herramientas y estrategias innovadoras para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Se propone un instrumento para conocer las competencias en TIC en la Universidad Autónoma de Nayarit en el uso de la computadora, herramientas, estrategias, aplicaciones, servicios, y software para el desarrollo disciplinar y profesional, pedagógico, investigativo, y de gestión. El instrumento estará organizado para evaluar las siguientes competencias:

- Conocimiento y uso de la computadora.
- Conocimiento, uso e integración de competencias para la comunicación.
- Conocimiento, uso e integración de competencias para la gestión y búsqueda de información.
- Conocimiento, uso e integración de competencias para el trabajo Colaborativo.
- Diseño, uso e integración de estrategias TIC innovadoras.
- Uso e implementación de herramientas TIC educativas.
- Diseño, uso y generación de materiales educativos.
- Conocimiento y uso de plataformas educativas.

Las competencias que se proponen diagnosticar permitirán conocer el nivel de competencia en cada dimensión (ver anexo 1), lo que posibilitará el diseño, impartición, evaluación y certificación de competencias TIC en profesores de la Universidad Autónoma de Nayarit. Para lograr lo anterior se propone llevar a cabo cursos de capacitación en cada dimensión, o un diplomado que abarque las 8 dimensiones, de tal manera que si un profesor se quiere certificar, entonces tendrá que realizar una evaluación práctica en un centro acreditador de la Universidad Autónoma de Nayarit. Una vez que un profesor tenga la acreditación de las 8 dimensiones, entonces podrá certificarse como profesor que utiliza de manera efectiva las TIC en su práctica docente.

Conclusiones

La llegada de las TIC en el ámbito educativo deberá entenderse como una oportunidad para mejorar la práctica docente con ayuda de la tecnología. La brecha tecnológica que se tiene entre profesores y estudiantes se deberá acortar con la capacitación adecuada, de tal manera que el profesor no prohíba el uso de las TIC en el aula, sino por el contrario, anime a los estudiantes a hacer uso de ellas para lograr un aprendizaje significativo.

Si bien algunos profesores hacen uso de las redes sociales para mantener una comunicación constante con sus estudiantes, esas aplicaciones no son las adecuadas para ello. Ahí cobra relevancia el hecho de que un profesor utilice otras vías de comunicación y pueda facilitar el acceso a materiales y actividades por medio de una plataforma educativa. También es necesario que el profesor esté en condiciones de diseñar sus propios materiales digitales, para no depender de materiales de otras regiones o desactualizados.

Sin duda el reto es grande, pero con políticas institucionales que alienten la capacitación y utilización de las TIC, se podrá avanzar hacia la consolidación e internacionalización de la universidad, independientemente del área de conocimiento, licenciatura o posgrado. Las autoridades universitarias deberán de reconocer la importancia de las TIC en la educación, y ser los que impulsen los cambios necesarios para la creación de las políticas educativas. Aun cuando a nivel nacional se enfatiza el uso de las TIC, no siempre se mantiene la importancia en niveles inferiores, como el estatal o municipal.

La universidad debe de ser ejemplo a nivel nacional para impulsar los cambios que se requieren en la escuela, por lo tanto, es un deber y obligación de los universitarios capacitarse en TIC para ser agentes de cambio a través de prácticas y estrategias innovadoras que permitan elevar la calidad educativa. Así como un profesor deberá de actualizarse constantemente en lo disciplinar y pedagógico, también deberá hacerlo en relación de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación.

Anexo

Bases para realizar un instrumento de diagnóstico de competencias en TIC

0. Datos generales

- Realizar preguntas para conocer el sexo, la edad, la institución, grado de estudios, y otras más.

1. Conocimiento y uso de la computadora

- Se recomienda realizar preguntas sobre el conocimiento y uso de la computadora, en donde el usuario realice algunas acciones como pueden ser: identificar algunos componentes de hardware, instalar y desinstalar algún software, manejar el editor de texto y hoja de cálculo, revisar la PC contra virus.

2. Conocimiento, uso e integración de competencias para la comunicación

- Realizar preguntas para conocer el nivel de conocimiento, uso e integración del correo electrónico, foros de discusión, comunicación en tiempo real (chat), y blogs.

3. Conocimiento, uso e integración de competencias para la gestión y búsqueda de información

- Realizar preguntas para conocer el nivel de conocimiento, uso e integración de herramientas para la gestión y búsqueda de información como pueden ser navegadores de internet, almacenamiento de archivos en la nube, herramientas para recuperar archivos eliminados, herramientas para recuperar información, crear marcadores, recuperar direcciones del historial, etc. También realizar preguntas sobre la búsqueda de información en bases de datos científicas y académicas, revistas indexadas, repositorios institucionales, y otros más.

4. Conocimiento, uso e integración de competencias para el trabajo colaborativo

- Realizar preguntas para conocer el grado de conocimiento, uso e integración de herramientas y estrategias para el trabajo colaborativo, como son los wikis, documentos de google, One Drive, Google Drive, Dropbox, organizadores de información y agendas como Outlook, Evernote, Trello y otros más.

5. Diseño, uso e integración de estrategias TIC innovadoras

- Preguntas para conocer el nivel de uso, integración y diseño de estrategias TIC innovadoras, como pueden ser MOOC, trabajo colaborativo en línea, la caza del tesoro, webquest, y otros más.

6. Uso, creación, e implementación de herramientas TIC educativas

- Preguntas acerca del uso, creación, e implementación de herramientas TIC educativas, como pueden ser infografías, líneas de tiempo, mapas conceptuales, encuestas y cuestionarios en línea, gamificación, y otros más.

7. Diseño, uso y generación de materiales

- Preguntas acerca del nivel de uso, diseño y generación de materiales multimedia como pueden ser videos, audios, objetos de aprendizaje, podcast, recursos educativos abiertos, presentaciones multimedia, etc.

8. Conocimiento y uso de plataformas educativas

- Preguntas relacionadas con el conocimiento y uso de plataformas educativas, como puede ser las plataformas que conocen, cómo se lleva a cabo la creación de un curso, creación de evaluaciones, programación de actividades, de foros de discusión, subir materiales.

Referencias

Cabero, A. J., y Llorente, C. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla, España: Editorial Grupo de Investigación Didáctica.

Díaz, G. M. (2015). *Competencias respecto a las TIC de los estudiantes universitarios del ámbito de Educación*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50810/TD%20Di%CC%81a%20Garc%C3%ADa%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Durán, C. M., Gutiérrez, P. I., y Prendes, E. M. (2016). Certificación de la competencia TIC en el profesorado universitario. Diseño y evaluación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69): 527-556. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395008.pdf>

Hernández, S. C., Ayala, G. E., y Gamboa, S. A. (2016). Modelo de competencias TIC para docentes: Una propuesta para la construcción de contextos educativos innovadores y la consolidación de aprendizajes en educación superior. *Revista Katharsis*, 22: 221-265. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/821/1106>

ISTE. (2008). Estándares nacionales de tecnologías de información y comunicación para docentes. Sociedad Internacional de la Tecnología de la Educación. Recuperado de: http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.pdf?sfvrsn=2

Katzman, R. (2010). *Impacto Social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

Mezarina, C. A., Páez, H., Terán, O., y Toscano, R. (2014). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 1(3): 88-101. Recuperado de: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/download/52/51>

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

- Olea, P. F., Villacís, C., y Álvarez, M. P. (2015). Las TIC como herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje para optimizar el rendimiento académico. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 3(1): 56-62. Recuperado de: <http://upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/download/13/37>
- PDI. (2016). Plan de Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de: http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Plan_de_desarrollo_institucional.pdf
- Pérez, A. S., Guillén, P. L., y Heredia, E. A. (2017). La formación humanista. Un reto ante el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista de investigación formación y desarrollo: generando productividad institucional*, 5(2): 21-30. Recuperado de: <http://rci.cetics.ec/index.php/rif/article/view/67>
- PND. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Gobierno de la República Mexicana. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Prendes, E. M. (2010). Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: programa de estudio y análisis. *Informe del proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Univesridades e investigación*. Recuperado de: http://www.um.es/competenciastic/informe_final_competencias2010.pdf
- UNESCO. (2008). Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes. Documento de trabajo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/tic/normas-tic-directrices-aplicacion.pdf>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., y Chávez-Vescance, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali, Colombia: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Comunidades de práctica: Una alternativa para la mejora del trabajo de academias en la Universidad Autónoma de Nayarit

Communities of practice: An alternative to improve academic work at the Universidad Autónoma de Nayarit

RUIZ-DELGADO, Alma Gisela

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Alma Gisela, Ruiz-Delgado* / **ORC ID:** 0000-0001-7510-5382

Resumen

El presente artículo presenta una visión acerca de las comunidades de práctica y resalta la importancia del rol que juegan en el contexto académico. Una de las principales ventajas de una comunidad en este tipo de contexto es el apoyo a los académicos para el desarrollo en su práctica docente a través de la solución de problemas de manera colaborativa, del intercambio de experiencias y conocimiento que se genera al interior de la comunidad, lo que conlleva al empoderamiento individual de cada uno de los miembros que la conforman, buscando el promover cambios significativos en su quehacer docente. En la primera parte del artículo, se presentan definiciones y características de las comunidades de práctica. De igual manera también se incluye un plan de acción para la conformación de una comunidad de práctica con el objetivo de contribuir al trabajo académico dentro de la institución.

Comunidades de práctica, Trabajo académico, Educación superior

Abstract

This article presents some insights about the communities of practice and highlights the importance that a community of practice could represent in an academic context. One of the main values in a community in an academic context is to support academics to develop their teaching practice through solving problems collaboratively, exchange experiences and knowledge as well as empowering individuals in order to promote changes. In the first part of the paper, definitions and characteristics of communities of practice is provided. The article also includes an action plan to integrate communities of practice in order to improve the academic work in the institution.

Communities of practice, Academic work, Higher education

Introducción

El promover el trabajo colegiado al interior de las instituciones de Educación Superior ha permitido, sin lugar a dudas, la estimulación para la generación y aplicación de conocimiento, fortaleciendo con ello las dinámicas académicas institucionales (López, 2010). Sin embargo, las políticas actuales, en los que a la actividad colegiada se refiere, privilegia en gran medida solo a una parte de los docentes, a través de la conformación de los cuerpos académicos. De igual manera, la integración de academias ha venido a cubrir otro aspecto importante para propiciar el trabajo en equipo y la toma de decisiones colectivas. No obstante, el que se tome en consideración, en algunos casos, solo aquellos docentes que trabajan unidades de aprendizaje en común ha representado una serie de desventajas que en su momento se ha visto reflejada en que no todos los docentes se incluyen en las actividades que requieren de la colectividad.

Es por lo anterior que la presente propuesta plantea la visión de concebir el trabajo colegiado desde lo que se denomina Comunidades de Práctica (CoP), con el fin de propiciar oportunidades que promuevan la investigación educativa y con ello poder contribuir en la mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes, así como en el crecimiento tanto personal, profesional y social de los mismos. Primeramente, se expondrá de manera general la revisión de literatura acerca de lo que implican las comunidades de práctica, con el fin de conocer el estado del arte y así poder tener un panorama actual de dicha temática. Asimismo, se abordarán conceptos centrales que pueden ser parte integral de las comunidades de práctica tales como comunidades de aprendizaje y comunidades profesionales de aprendizaje. Finalmente, se presentará un plan de acción para la conformación de una comunidad de práctica.

Comunidades de práctica

De acuerdo con Jakovljevic, Buckley y Bushney (2013) el concepto de comunidad de práctica (CoP) ha encontrado aplicaciones tanto en el ámbito de los negocios, del gobierno, de asociaciones profesionales, de proyectos de desarrollo, así como en el ámbito educativo. Este tipo de comunidades, dentro del espacio educativo, representan una oportunidad para darle una mayor orientación al trabajo colegiado que se realiza dentro de las instituciones.

Las comunidades de práctica son definidas como un grupo de personas que comparten intereses comunes para la solución de problemáticas concretas, quienes aprenden los unos de los otros y buscan el crecimiento tanto individual como colectivo (Barragán, 2015; Sainz, 2005). Wenger (Vásquez, 2011; Bozu e Imbernon, 2009; Sanz, 2005) dieron origen a este concepto, enfatizando el hecho de que el aprendizaje se propicia en un ambiente de comunidad y que “la adquisición de los conocimientos se considera un proceso de carácter social” (Sanz, 2005, p. 26).

Asimismo, Vásquez (2011) destaca que estas ideas básicas de concebir el aprendizaje como un fenómeno social y de que el aprendizaje solo ocurre en el contexto en el cual una práctica se lleva a cabo detrás, son concepciones elementales que dan sustento a la creación de comunidades de práctica. Cabe destacar que la concepción de aprendizaje, vista desde esta perspectiva, se relaciona con la teoría sociocultural de Vygotsky, en la cual el aprendizaje es concebido como un fenómeno social que se desarrolla a través de las interacciones que tienen lugar en un momento y en un contexto determinado, haciendo de este un aprendizaje significativo (Vásquez, 2011).

Otro concepto importante, el cual se relaciona con las comunidades de práctica, es el de comunidades de aprendizaje. De acuerdo con Molina (2005) el término de comunidades de aprendizaje se usa para describir “el fenómeno de los grupos de individuos que aprenden juntos” (p. 236). Asimismo, manifiesta de dichos grupos pueden ser independientes o autónomos y que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, deciden por voluntad propia aprender y trabajar juntos, creando un compromiso con la comunidad e influyendo unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje. Es importante destacar que las comunidades de aprendizaje surgen con el propósito de transformar los centros educativos y promover el cambio en la práctica educativa de tal manera que se logren combatir situaciones de desigualdad, las cuales aquejan a determinados grupos sociales. El poder “aportar las herramientas necesarias para construir una sociedad del conocimiento para todos y todas es precisamente el objetivo principal de las comunidades de aprendizaje” (Elboj & Oliver, 2003, p. 92).

Entre algunas de las características que son atribuidas a las comunidades de aprendizaje se destacan las siguientes (Molina, 2005, p. 237):

- Inversión en las personas, puesto que el factor humano es considerado la parte esencial de estas comunidades por lo que se le concede gran valor a su formación.
- Ambiente enriquecedor, en el cual se promueve cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos.
- Construcción social del conocimiento, puesto que se enfatizan las teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento, considerando el aprendizaje una actividad social que requiere el desarrollo de la comunidad.
- Aprendizaje compartido, valorando el hecho de compartir y experiencias de aprendizaje.
- Perspectivas múltiples, lo que permite el reconocimiento y respeto a los diferentes modos de participación.
- Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante, destacándose tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. Es una característica el hecho de que el profesor se compromete a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad en el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, Molina (2005) resalta que para desarrollar una comunidad de aprendizaje se requiere: reunir a las personas interesadas, comprometerlos construyendo una visión compartida, desarrollar confianza y relaciones, cuidar un programa de aprendizaje continuo, evaluar el progreso y finalmente, dedicarle tiempo. El reunir a las personas interesadas es vital ya que sin miembros dispuestos a participar en la comunidad no tendría razón de ser. De igual manera, el tener una visión compartida permitirá el desarrollo de dicha comunidad puesto que existirá un compromiso mutuo compartiendo intereses comunes y metas educativas específicas. En ese mismo sentido, el desarrollar confianza y relaciones es importante ya que “la comunidad de aprendizaje constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto a las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros” (Molina, 2005, p. 239). Fomentar un programa de aprendizaje continuo, también es esencial puesto que el compartir dentro de una comunidad se promueve la construcción social del conocimiento beneficiándose así de las diferentes aportaciones que hacen cada uno de sus miembros.

De igual manera otro de los conceptos centrales que dan fundamento a esta propuesta es el denominado comunidades profesionales de aprendizaje. Este tipo de comunidades se definen como un grupo de personas compartiéndose e interrogándose de manera crítica en relación a su práctica de una manera colaborativa, continua, que permita la reflexión, inclusiva y enfocado hacia el aprendizaje de los estudiantes (Mitchell y Sackney; Stoll; Bolam *et al*, como se citó en Krichesky y Murillo, 2011).

Apoyando esta idea Vescio, Ross y Adams (como se citó en Krichesky y Murillo, 2011), enfatizan que la importancia de las comunidades profesionales recae en el hecho de que el supuesto que subyace a este modelo, radica que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas. (p. 69)

A su vez Croda y Tamayo resaltan que las comunidades profesionales de aprendizaje son caracterizadas por grupos de personas que comparten una visión y valores en las cuales se promueve el liderazgo distribuido, el aprendizaje tanto individual como colectivo compartiendo una práctica profesional. Asimismo, la necesidad de crear un ambiente de confianza, respecto y apoyo mutuo que permite a su vez la apertura, redes y alianzas fomentado la responsabilidad colectiva, así como condiciones para la colaboración y cooperación entre sus integrantes.

Conformación de comunidades de práctica

Para que una comunidad de práctica pueda llegar a conformarse se deben tomar en cuenta diferentes aspectos. De acuerdo con Wenger (como se citó en Meirinhos y Osório, 2009) una comunidad de práctica (CoP) presenta tres características esenciales: el dominio, la comunidad y la práctica. El dominio hace referencia al interés que comparten sus integrantes, que a su vez permite crear la identidad, así como definir el campo de comunicación entre sus miembros. Por otra parte, la comunidad es considerada como el espacio en el que sus miembros buscan compartir sus intereses, promoviendo en todo momento su participación en actividades conjuntas que contribuyan a la discusión y al intercambio de información. Asimismo, en este espacio se consolidan relaciones entre los integrantes lo que permite a su vez, el aprendizaje entre unos y otros. Finalmente, la tercera característica hace referencia a la práctica, en donde los miembros de una comunidad son partícipes activos y colaboran de manera conjunta en lo que se realiza al interior de las comunidades (Wenger, como se citó en Meirinhos y Osório, 2009).

El tipo de colaboración que se requiere en las comunidades de práctica, enfatiza tres dimensiones. La primera de esas dimensiones es el compromiso mutuo que presupone una relación de entrega entre los participantes para de esa manera poder intercambiar conocimiento en la práctica. El emprendimiento conjunto, hace referencia a la segunda dimensión, que considera el proceso colectivo de negociación entre los miembros, lo que permite crear una relación de responsabilidad mutua. Por último, el repertorio compartido, el cual es el resultado de la práctica común y es aquí donde se crean los artefactos, soportes físicos, utensilios, rutinas, procedimientos, conceptos, nuevos lenguajes, entre otros, (Meirinhos y Osório, 2009, p. 53).

Wenger, Mc Dermott y Snyder (como se citó en Sanz, 2012) proponen cuatro estrategias de las que se podrían derivar comunidades de práctica. La primera de estas estrategias son las comunidades de ayuda. En estas comunidades los miembros se integran para solicitar el apoyo de sus compañeros ante algún problema que se pueda presentar al desempeñar sus actividades diarias. La segunda estrategia, comprende las comunidades de buenas prácticas. Dichas comunidades consideran grupos de profesionales que comparten las mejores o las buenas iniciativas que han sido desarrolladas en un ámbito específico.

Las comunidades de gestión del conocimiento, serían parte de la tercera de la estrategia propuestas por los autores anteriormente mencionados. En estas comunidades se busca que los miembros de un grupo tengan la oportunidad de crear un sistema de gestión del conocimiento que les permita compartir artículos, documentos e información sobre un tema de interés. Finalmente, la última de las estrategias corresponde a la conformación de comunidades de innovación, las cuales buscan tanto la mejora como la innovación de los procesos que son esenciales al interior de las comunidades.

En este sentido, Sanz (2012) enfatiza el hecho de que las cuatro estrategias anteriormente discutidas requieren de la ayuda y la complicidad de los responsables competentes, lo que permitirá “derivar en comunidades de práctica cohesionadas y consolidadas”, creando un clima de compromiso mutuo entre sus miembros (p. 65).

Una vez discutidas las propuestas para la creación de comunidades de práctica, a continuación se presentan las etapas, que de acuerdo con Wenger, Mc Dermott y Snyder (2002) son consideradas para su conformación:

Tabla 1 Fases de una comunidad de práctica

Fases	Descripción
1ª fase	Identificación y creación de grupos potenciales (comunidades de ayuda, comunidades de buenas prácticas, comunidades de gestión de conocimiento, comunidades de innovación). También se identifican los posibles coordinadores/moderadores.
2ª fase	Cohesión. En este momento se verá si la CP es realmente viable. Se legitima al moderador.
3ª fase	Maduración. Se clarifican los límites, los roles y el foco de la CP.
4ª fase	Gestión de la CP. Se establece una agenda, surgimiento de los productos, necesidad de proponer nuevos temas por parte del moderador, etc.
5ª fase	Transformación. La CP se muere o se transforma.

Fuente: Wenger, Mc Dermott y Snyder (2002)

Es importante destacar que para la conformación de estas comunidades se requieren de figuras las cuales puedan intervenir y por consiguiente garantizar el funcionamiento de las mismas. Wenger (como se citó en Sanz, 2012) resalta la necesidad de un mínimo de tres figuras: el moderador o dinamizador, los líderes y los miembros de la comunidad. El moderador o dinamizador, es el encargado de garantizar el buen funcionamiento de la comunidad. Por otro lado, los líderes desempeñan un papel influyente que consiste en atraer la participación de otros miembros y legitimar la CoP y, por último, los miembros quienes representan el cuerpo central de la comunidad.

Bozu e Imbernon (2009) argumentan que la finalidad de una comunidad de práctica radica en “la necesidad de hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo” (p. 2).

Asimismo, resaltan el hecho de que una comunidad de práctica no es una comunidad científica como tal puesto que su planteamiento no es la ciencia sino el buscar compartir la experiencia de la práctica y promover la gestión del conocimiento de manera colaborativa y en un proceso continuo que permite establecer estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento.

Para ello, Bozu e Imbernon (2009, p. 3) identifican los siguientes elementos, los cuales consideran claves en la conformación de una comunidad:

- Una práctica o una experiencia que genera un antecedente común,
- Una motivación de los actores,
- Un sentido de identidad,
- Una estructura que potencie un espacio de intercambio significativo y de confianza que fomenta la interacción y el desarrollo de relaciones,
- El dominio de un repertorio común de conocimiento,
- Formas propias de actuar y sentir.

Por otro lado, Krichesky y Murillo (2011, p. 70) destacan algunas características que constituyen el modelo de una comunidad de práctica, específicamente relacionada al ámbito educativo y en este punto identificada como una comunidad profesional de aprendizaje. Entre estas cualidades se destacan las siguientes:

- Los valores y la visión compartida, los cuales son elementos esenciales para tener un sentido de comunidad.

- Liderazgo distribuido que brinde las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo.
- Aprendizaje individual y colectivo.
- Compartir la práctica profesional, en donde la práctica docente deja ser algo individual y se convierte en algo colectivo ya que se tiene un espacio para la reflexión de la propia práctica.
- Confianza, respeto y apoyo mutuo para que los miembros de dicha comunidad se sientan apoyados y respetados.
- Apertura, redes y alianzas, que permita la construcción de dichas comunidades dentro de los centros educativos y que de igual forma las comunidades puedan trascender del centro educativo para crear vínculos tanto con los miembros como con el entorno.
- La responsabilidad colectiva, la cual es asumida frente los aprendizajes de los estudiantes.
- Condiciones de colaboración que contribuyan al aseguramiento de las condiciones necesarias para el desarrollo adecuado del trabajo colectivo.

En este sentido Hord y Hirsh (como se citó en Krichesky y Murillo, 2011, p. 72-73) destacan una serie de etapas que permiten maximizar el aprendizaje colectivo de los miembros de una comunidad. Dichas etapas son enlistadas a continuación:

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se determinan objetivos en tanto resultados de aprendizaje esperados.
2. Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos. Sobre la base de un análisis de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.
3. Se seleccionan prácticas o programas específicos. Se consideran distintas alternativas para poder seleccionar estrategias o programas específicos que permitan contribuir a la mejora de los aprendizajes del alumnado.
4. Se establecen las necesidades de formación. Una vez definida la estrategia los profesores consensan sus necesidades de formación profesional, de modo que esto les habilite a implementar nuevos conocimientos o prácticas en la enseñanza.
5. Se define la formación profesional. El profesorado determina lo que debe aprender y cómo va a hacerlo. Todos los miembros participan de manera activa en este proceso de adopción de estrategias formativas.
6. Se implementan las innovaciones. Los profesores implicados deben implementar las nuevas estrategias elegidas para procurar mejorar el aprendizaje del alumnado.
7. Se evalúa el proceso de implementación. Se revisa y se analiza la implementación, para evaluar y dar seguimiento a las innovaciones implementadas de tal manera que se pueda valorar el impacto de éstas sobre el aprendizaje de los estudiantes.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora. De ser necesario se realizan los posibles reajustes que exija el proceso de implementación.

Cabe destacar que, en el modelo anteriormente descrito, tal y como lo sugieren los autores, es importante que para que pueda resultar eficaz el proceso de aprendizaje colaborativo, se debe “contar con las condiciones adecuadas y las herramientas necesarias que permitan conseguir buenos resultados en materia de mejora” (p. 73).

Plan de acción para la integración de una comunidad de práctica

El desarrollar un plan de acción es sin lugar a duda un aspecto importante para la creación y desarrollo de una comunidad de práctica (CoP). Dicho plan permite establecer la secuencia de pasos y acciones que se llevarán a cabo antes de la constitución de una comunidad que permita su buen funcionamiento, durante su desarrollo con vistas al logro del propósito planteado y finalmente acciones posteriores con el fin de evaluar el impacto de la comunidad que se ha puesto en funcionamiento.

De acuerdo con Wenger, McDermott y Snyder (2002), el desarrollo de una comunidad de práctica requiere de un diseño que le permita potencializar su evolución, ayudar a sus miembros a identificar el conocimiento, eventos, roles y las actividades que contribuyan al crecimiento de la comunidad.

Es por lo anteriormente descrito que en este apartado se retoman las cinco fases que Wenger, McDermott y Snyder son requeridas para la conformación de una comunidad de práctica y en cada una de ellas se establecen planes de acción específicos.

Como ya se hizo mención previamente, en la primera fase se identifican y crean los grupos potenciales. El plan de acción en esta fase, busca desarrollar un plan detallado que permite establecer la estructura, los roles, los requerimientos de sus integrantes, así como el sistema de documentación el cual es requerido para una comunidad.

Asimismo, manifiestan que el objetivo principal de un plan de acción es el de promover el desarrollo de la comunidad, basados en los tres elementos esenciales -dominio, comunidad y práctica- definiendo dicho plan el enfoque de la comunidad, identificando y construyendo las relaciones entre sus miembros, así como identificando los tópicos y los proyectos que serían la fuente de motivación para los miembros de la comunidad.

Durante la segunda fase se verá si la CoP es viable por lo que se considera crucial promover entre sus miembros actividades que permitan el construir relaciones, confianza e identificar sus intereses y necesidades. El objetivo principal en esta fase es el generar suficiente energía para que la comunidad logre fusionarse. Wenger, McDermott y Snyder (2002) resaltan una serie de actividades o acciones en esta fase. Las acciones prioritarias son las siguientes:

- Construir un caso en el cual se involucre a los miembros de la comunidad de tal manera que represente una oportunidad para estrechar relaciones entre sus miembros.
- Establecer de manera formal a la comunidad.
- Determinar los eventos, horarios y espacios en donde se llevarán a cabo las reuniones de la comunidad. Dichos eventos requerirán ser de manera periódica.
- Legitimar a los coordinadores de la comunidad.
- Consolidar el núcleo central de los miembros de la comunidad para lograr la cohesión de la misma.
- Identificar las ideas, las percepciones y las prácticas que valen la pena de ser compartidas.
- Establecer un orden preciso en la documentación de las actividades realizadas dentro de la comunidad.
- Identificar aquellas oportunidades que permitan dar valor a la comunidad.

La tercera fase corresponde a la maduración de la CoP. En ésta se clarifican los límites, los roles y el foco central de la misma (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). El plan de acción para esta fase considera las siguientes actividades: identificar las brechas en el conocimiento y desarrollo de una agenda de aprendizaje, definir los roles de la comunidad en la organización, redefinir los límites de la comunidad, establecer requerimiento y procesos para la integración de nuevos miembros, medir el valor de la comunidad entre sus miembros de manera permanente, mantenerse enfocado en el elemento central, construir y organizar una red de conocimiento.

En la cuarta etapa se establece una agenda que permita identificar las oportunidades de crecimiento, expansión e incorporar nuevas perspectivas. Para ello los autores identifican las siguientes actividades: institucionalizar a la comunidad, incorporar nuevas ideas, miembros y prácticas, desarrollar nuevos líderes, guiar a nuevos miembros y buscar relacionarse fuera de la organización.

Finalmente, la quinta etapa considera la transformación de la comunidad en donde una comunidad puede llegar a transformarse o sucumbir. Wenger, McDermott and Snyder (2002), resaltan el hecho de que la transformación radical o la muerte de una comunidad es un aspecto natural, tal y como lo es el ciclo de la vida, nacer, crecer y morir. Es por ello que la transformación es un hecho inevitable para cualquier comunidad. Aquí el rol que juegan los procesos de auto-evaluación al interior de la comunidad se vuelve fundamental. Ello permitirá replantar las metas e identificar las áreas de mejora que permita la continuidad del trabajo de la comunidad.

Por su parte, Martin (s/fecha), define al plan de acción como el punto de partida y la base sobre la cual se diseña una comunidad de práctica. En él se integran las iniciativas estratégicas, así como los objetivos de desarrollo de un proyecto o programa que espera desarrollar una comunidad.

Asimismo, resalta que para iniciar con la reflexión que permita identificar los propósitos y resultados se pueden plantear las siguientes preguntas:

“¿Cuáles son el o los propósitos de crear una CP? ¿La CP es una necesidad de la organización promotora? ¿Es la CP la mejor estrategia para responder a las necesidades actuales de intercambio, generación y uso de conocimiento en el tema? ¿Cuáles son los resultados que esperamos de la CP durante los próximos 6 meses? ¿Qué estrategias consideramos las más viables para conseguir los resultados?” (p. 23).

En este sentido, Martin (s/fecha) menciona que son 4 las etapas que contribuyen a la creación y desarrollo de una comunidad de práctica. Estas etapas son: etapa de diseño, etapa de motivación, etapa de desarrollo y etapa de evolución. Dichas etapas, de acuerdo con Martin, no ocurren en una manera lineal, se dan de manera recursiva, las cuales se van adaptando a las necesidades que se presentan durante el proceso.

Dentro de las 4 etapas anteriormente descritas, en la etapa de diseño se considera la elaboración del primer plan de acción, puesto que ahí se definen las estrategias y los propósitos de la comunidad. De igual manera, en esa misma etapa se identifican los participantes claves que serán parte de la comunidad. En esta parte se espera que las personas participantes cuenten con un conocimiento crítico en el tema de la CoP, de igual manera que tengan el potencial de generar un cambio o transformación y el interés de participar en la comunidad. Finalmente, en esta etapa se identifican las herramientas y los mecanismos de socialización que permitan el buen funcionamiento de la comunidad.

En la etapa de motivación se convoca y moviliza a los participantes, se promueven sus expectativas mediante acciones colectivas y reflexiones conjuntas y se establecen lazos de cooperación. Asimismo, se busca que sus miembros se conozcan, compartan información y se identifiquen con la comunidad de tal manera que les permita ir desarrollando un sentido de pertenencia. Es importante resaltar que el hacer uso de los medios asincrónicos, tales como el correo electrónico, foros, entre otros; también pueden contribuir para estar en contacto permanente con los miembros de la comunidad, además de los medios sincrónicos.

La etapa de desarrollo hace referencia a la tercera de las cuatro etapas planteadas por Martin (s/fecha). Dicha etapa tiene como objetivo “implementar las actividades y lograr los productos y metas propuestos en la comunidad de acuerdo al plan de acción. El mayor logro de esta etapa es fortalecer la generación y divulgación de conocimiento entre todos” (p. 40). Finalmente, la etapa de evolución en la cual la comunidad busca la innovación en su campo de estudio, a través del conocimiento que ha sido generado en su etapa de desarrollo contribuyendo así al desarrollo de nuevas formas y nuevas miradas sobre los temas que han sido abordados.

Asimismo, en la misma etapa de evolución es donde, en palabra de Martin (s/fecha) se presentan los mayores retos y desafíos, tales como el no haber concluido con acciones planteadas en el plan de acción, el desinterés que se pueda generar en algunos miembros de la comunidad, la necesidad de avanzar hacia otras metas colectivas. Lo anterior puede llevar a la transformación y crecimiento de la comunidad, lo cual puede identificarse a través de la evaluación de los resultados y aprendizajes obtenidos, así como de las necesidades de los miembros lo que llevaría a la realización de un nuevo plan de acción que atienda las nuevas estrategias y objetivos planteados por la comunidad.

A continuación, se presenta una propuesta de plan de acción, la cual tiene como objetivo contribuir a la mejorar de las prácticas educativas de los estudiantes. Dicho plan puede ser adaptado a las necesidades que se presenten para la conformación de una comunidad de aprendizaje al interior de la Universidad Autónoma de Nayarit. El tipo de comunidad que se tiene propuesto para ello, es una comunidad de práctica enfocada en la visión centrada tanto en los estudiantes como en los profesores

Etapas de diseño. Aquí se definirán los miembros que serán parte de la comunidad los instrumentos y medios que serán utilizados, así como el poder establecer los objetivos y las estrategias a seguir para su creación, desarrollo y evolución (Tabla 1).

Tabla 2 Acciones previas

Propósito	Actores centrales	Actividades
Identificar los participantes claves que serán parte de la comunidad	Docentes y personal administrativo y de apoyo	- Convocar a una reunión informativa en donde se dé a conocer la necesidad de crear una comunidad que contribuya a la mejora de los estudiantes
Establecer de manera formal la comunidad	Miembros de la comunidad	- Levantar un acta constitutiva en la cual se describan los integrantes y los roles que cada uno de los miembros asumen dentro de la comunidad
Contribuir a la sensibilización de los miembros de la comunidad en relación a los valores y la visión que se tiene para la conformación de la comunidad	Miembros de la comunidad	- Socializar con los miembros de la comunidad la visión que se tiene planteada - Hacer una lista de valores los cuales se consideren importante resaltar con los estudiantes para contribuir a la misión y visión propuesta
Determinar los días y el espacio de reuniones periódicas	Miembros de la comunidad	- Asentar por escrito y de común acuerdo los días fecha establecidas para las reuniones
Identificar las ideas y percepciones de cada uno de los miembros de tal manera se pueda enriquecer el plan de acción propuesto	Miembros de la comunidad	- Recabar aquellas propuestas e ideas que de acuerdo al consenso de los miembros de la comunidad requieran ser incluidas en el plan de acción para su mejora

Etapa de desarrollo. En esta fase se considerarán aquellas acciones para el logro del propósito de la comunidad. Cabe destacar que dentro de las acciones durante y las acciones posteriores se ha utilizado algunas pautas de trabajo, identificadas en este plan de acción como propósito, propuestas por Hord y Hirsh (como se citó en Krichesky y Murillo, 2011) debido a la similitud que presenta el trabajo colaborativo de los docentes en este tipo de comunidades de práctica (Tabla2).

Tabla 3 Acciones durante

Propósito	Actores centrales	Actividades	Evidencias
Establecer los mecanismos para la identificación de las necesidades de los estudiantes	Miembros de la comunidad	- Hacer un listado con los diferentes mecanismos que permitan la identificación de las necesidades	Listado de instrumentos para la identificación de necesidades
Identificar y definir la necesidades de los estudiantes	Encargados de documentar las evidencias	- Consensar y tomar acuerdos sobre aquellas necesidades que serán prioritarias	Acta de acuerdo
Determinar los objetivos de intervención en base a los resultados de aprendizaje esperados	Miembros de la comunidad	- Realizar una agenda de trabajo para atender las necesidades identificadas	Agenda de trabajo
Seleccionar las estrategias de intervención que contribuyan a la mejora de los aprendizajes	Miembros de la comunidad	- Hacer hojas de trabajo que permitan la implementación de las estrategias	Hojas de trabajo Material didáctico
Diseñar una rúbrica que permita la evaluación de las nuevas estrategias a ser implementadas	Miembros de la comunidad	- Elaborar una rúbrica que permita la evaluación de la nuevas estrategias	Rúbrica de valoración
Implementar las innovaciones realizadas	Miembros de la comunidad	- Evaluar utilizando la rúbrica de las nuevas estrategias implementadas	Hoja de resultados de la rúbrica de valoración

Etapa de evaluación. En esta etapa se consideran aquellas acciones a corto y mediano plazo, las cuales están encaminadas a evaluar el impacto realizado al interior de la comunidad.

Tabla 4 Acciones posteriores

Propósito	Actores centrales	Actividades	Evidencias
Diseñar un instrumento de evaluación que permita evaluar las nuevas estrategias implementadas	Miembros de la comunidad	- Realizar de manera consensada un instrumento de evaluación	Instrumento de evaluación
Evaluar el proceso de implementación de las nuevas estrategias utilizadas	Miembros de la comunidad	- Hacer un listado con los diferentes mecanismos que permitan la identificación de las necesidades	Listado de instrumentos para la identificación de necesidades
Revisar y analizar los resultados obtenidos	Miembros de la comunidad	- Realizar un reporte con los resultados obtenidos de la evaluación de las estrategias	Reporte escrito
Valorar el impacto de las estrategias utilizadas	Miembros de la comunidad	- Realizar un comparativos de antes y después de haber implementado las estrategias	Informe comparativo de resultados
Identificar nuevas necesidades de mejora	Miembros de la comunidad	- Tomar acuerdos que permitan establecer nuevas necesidades de mejora en los estudiantes	Acta de acuerdos

Conclusiones

El cultivar comunidades de práctica es sin duda una oportunidad que permite mejorar los niveles de calidad de las instituciones educativas. El tener en cuenta lo que se requiere para la conformación de una comunidad permitirá implementar aquellas acciones que contribuyan a su conformación y garanticen el éxito para lo que han sido propuestas. Ha sido evidente, en la discusión hecha en este documento, que existen puntos de coincidencia relevantes que permiten tener claridad en aquellos puntos que son esenciales para la conformación de una comunidad de práctica.

La aplicación de algunas de las estrategias aquí sugeridas al trabajo de las academias que ya se tienen conformadas al interior de la Universidad, puede ser un punto de partida que permita un mayor compromiso y entrega por parte de los docentes hacia la labor que implica el trabajo colaborativo. Lo importante será darle un mayor sentido de identidad y pertenencia y enfocar los esfuerzos hacia la mejora de nuestra práctica docentes, sin dejar de lado el crecimiento personal, profesional y social de cada uno de los miembros que formamos parte la comunidad.

El elaborar un plan de acción será también, un aspecto elemental en la creación, desarrollo y evaluación en la conformación de comunidades de práctica. Lo anterior considerando el hecho de que un plan marca las pautas a seguir y establece las acciones, lo que se convierte en prioridad para la consolidación de una comunidad de práctica. Es importante tener en claro el objetivo de porque se desea crear una comunidad, ya que este será el hilo conductor que permita establecer aquella secuencia de pasos a seguir y el algoritmo de acciones que contribuyan a la consolidación de una comunidad.

Referencias

Barragán, D. (enero-junio, 2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración herméutica. *Franciscanum, LVII* (163), 155-176.

Bozu, Z. e Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 6, (1), 1 – 10. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario%20HP/Downloads/Dialnet-CreandoComunidadesDePracticaYConocimientoEnLaUnive-2938356%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20HP/Downloads/Dialnet-CreandoComunidadesDePracticaYConocimientoEnLaUnive-2938356%20(1).pdf)

Croda, G. y Tamayo, N. (noviembre, 2012). *Comunidad profesional de aprendizaje en modalidad blended-learning: estrategia para el desarrollo curricular*. Documento presentado en el XX Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/anteriores/xx/memorias/ponenciaspdfplantilla/AR_Aceptadas/038_AR.pdf

DoFour, R., Do Four, R. Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. [Aprender haciendo. Un manual para las comunidades de aprendizaje en el trabajo]. Bloomington, IN: Solution Tree Press

Jakovljevic, M., Buckley, S. y Bushney, M. (junio, 2013). *Forming communities of practice in higher education: a theoretical perspective* [Conformando comunidades de práctica in la educación superior: una perspectiva teorica] Documento presentado en la Conferencia Internacional 2013, Zadar, Croacia. Recuperado de <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-368.pdf>

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17(3), 91-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>

Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(9), 65 – 83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.html>

Martin, G. (s. f.). Guía comunidades de práctica. Unidad de Gestión de Conocimiento. Centro Regional para del PNUD para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.regionalcentre-lac-undp.org/images/stories/gestion_de_comocimiento/guiacoespanol.pdf

Meirinhos, M. y Osório, A. (junio, 2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Revista de Medios y Educación*, 35, 45 – 60.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235 – 250. Recuperado de http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf

Sanz, M. (noviembre, 2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>

Vázquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1p51.pdf>

Wenger, E. McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *A guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice*. [Una guía para el manejo de conocimiento. Cultivando comunidades de práctica]. Boston, MA: Harvard Way

Diagnóstico de la formación idiomática de profesores de la UAN

Idiomatic training diagnosis of UAN teachers

ZEPEDA-HUERTA, Jesús Helbert Karim

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Jesús Helbert Karim, Zepeda-Huerta* / **ORC ID:** 0000-0003-2546-2298

Resumen

Las instituciones de educación superior buscan la internacionalización por varias razones, a través del establecimiento de varios mecanismos para convertirse en escuelas internacionales. La internacionalización no ha sido entendida correctamente, este proceso no es solo ofrecer programas de movilidad; es necesario comprender el cambio en una forma más holística que incluya: el programa, capacitación y movilidad para profesores y estudiantes, así como el aprendizaje de lengua. A través de la lengua, podemos tener acceso a diferentes fuentes de información y es importante que en proceso se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes como conocer sus razones para aprender una lengua. El Marco Común Europeo establece las metas y describe a los usuarios de la lengua. Cuando la Universidad Autónoma de Nayarit considere esta información les será más fácil planear programas de lenguas, actualizar profesores y estudiantes para poder facilitar su integración a la comunidad internacional.

Internacionalización, Educación Superior, Formación Idiomática, Factores Afectivos, Tipos de Inglés, Marco Común Europeo

Abstract

Higher education institutions look for internationalization for various reasons, they also establish some mechanisms to become an international school. Internationalization has been misunderstood. It is not only offering mobility programs, it is necessary to understand the change in a holistic way: syllabus, teacher and students training and mobility, and language learning. Through language, we can be able to access to different sources of information and it is important to involve students' needs and propensities. Students need means to know their reasons to learn a language, Common European Framework establishes the goals and the users' descriptions. When Autonomous University of Nayarit consider this data will be easier to plan language programs, train teachers and students in order to facilitate their integration to the international community.

Internationalization, Higher education, Idiomatic training, Affective factors, Types of English, Common European Framework

La internacionalización

El currículo académico es visto como el principal vehículo para la transferencia de competencia, conocimientos y actitudes. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico conocida como OCDE; la internacionalización del currículo implica la búsqueda de la realización profesional y social de los estudiantes (nacionales y extranjeros) en contextos internacionales y multiculturales (Henao y Samoilovich, 2010).

Hans de Wit (2002) sugiere cuatro razones para que una institución educativa busque la internacionalización:

1. Las razones *económicas*:
Lograr incrementar la matrícula de estudiantes de procedencia internacional o establecer campus en el extranjero.
2. Las razones *políticas*:
Orientadas a la seguridad nacional y las políticas extranjeras.
3. Las razones *académicas*:
Enfocadas en la participación global y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con validez global.
4. Las razones *socio-culturales*:
Desarrollar la comunicación intercultural.

Cualquier razón que motive la búsqueda de la internacionalización implica acciones como: la movilidad académica para estudiantes y profesores, a la creación de redes internacionales de asociaciones y proyectos, a la creación de nuevos programas académicos y fomentar iniciativas de investigación, incluso hasta representar las transferencia de educación a otros países a través de nuevas disposiciones como las sucursales de universidades (Knight, 2012).

Establecer centros de educación superior en otros países no es sinónimo de la internacionalización. Henao y Samoilovich (2010) sugieren que, para transitar hacia la internacionalización, las Instituciones de Educación Superior (IES) tengan que cumplir otros requisitos como:

- Lograr que los estudiantes puedan desarrollarse en un contexto internacional y multicultural
- Que en el programa educativo puedan participar estudiantes extranjeros y nacionales
- Que exista la posibilidad de que los estudiantes se integren a una comunidad internacional.

Para lograr lo anterior, la institución superior requiere de una herramienta indispensable en el proceso de proyección e integración a contextos internacionales, la oferta para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La internacionalización en la UAN

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) en su Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 publicado en 2011 presenta a la internacionalización como una dimensión transversal, es decir, que debe estar presente en todos los ámbitos institucionales a la par de la calidad, innovación, transparencia, evaluación, flexibilidad. La internacionalización es vista como la apertura de la institución al exterior lo que haría que la UAN pudiera proyectarse y hacerse presente.

El programa institucional marca que la organización universitaria y los contenidos de los programas así como la forma de ponerlos en práctica, enseñanza; son actividades a priorizar en aras de consolidar la internacionalización de la institución.

Junto con la internacionalización, las otras dimensiones podrían dar guía dentro de un camino difícil de andar, se indican metas pero el problema radica en una pregunta sin respuesta y que para muchos dentro de la UAN es importante conocerla ¿cómo hay que hacerle? Escalante (2015) señala que además de querer estandarizar la educación, existen otros dos principales errores cuando se trata del tema de la internacionalización:

1. Creer que la internacionalización simplemente representa la movilidad de estudiantes y profesores por lo cual es necesario desarrollar programas de movilidad y ofertar becas de estudios
2. Creer que la internacionalización debe concebirse como una serie de pasos a seguir y que al respetar ese proceso u orden se lograría concebir a la institución como internacional.

La respuesta que se busca ¿Cómo hacerle? Escalante (2015) establece algunas pautas para lograrlo

1. Dejar de concebir a la internacionalización como meramente académica
2. Dejar de imitar procesos o modelos establecidas por otras IES debido a que cada institución es única
3. Diseñar estrategias acordes a las necesidades y características únicas de la institución.

Es necesario entonces realizar un estudio al interior de la UAN que permita identificar cuáles son las necesidades específicas dentro del proceso de internacionalización. El presente trabajo busca establecer las pautas para identificar las necesidades de formación idiomática de la institución. Es importante también destacar el rol del aprendizaje de lenguas en los proceso de internacionalización.

En la parte de los estudiantes, la UAN, debe identificar el porcentaje de estudiantes extranjeros estudiando dentro de alguna Unidad Académica (UA) de la institución: saber que lengua hablan nos permitirá saber que lengua deben estudiar los profesores de esa licenciatura o programa de posgrado, se identificara ¿Por qué los estudiantes ingresan a la UAN? Y cuál es su origen lingüístico.

Es necesario, también, revisar la oferta educativa, identificar de cada UA las necesidades específicas para el desarrollo de planes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Quizá no todas las unidades requieran el aprendizaje del inglés. Por ejemplo la UA de Derecho por sus antecedentes necesita establecer la lengua Italiana como segunda lengua a ser estudiada, la UA de Gastronomía para su desarrollo y vínculo con otras escuelas similares deba preparar a sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Francés, en este sentido, la UAN al ser una universidad como todas, heterogénea, cada UA presentará características muy específicas y que variaran de escuela a escuela.

Cabe destacar que es importante identificar a los posibles empleadores de los egresados de la UAN, ¿En qué contextos se insertan y en que lengua se comunican? ¿Cuál es el origen de los empleadores y en que lengua se comunican con sus empleados?

Por el lado de los profesores y del equipo administrativo: ¿Cuál es el interés para participar dentro del proceso de internacionalización? ¿Cuál es su experiencia dentro del proceso? ¿Cuántas y cuáles lenguas conocen? Dentro de su proceso de actualización y formación profesional se debe identificar los países en los que se podría estudiar, identificar los países que emiten certificaciones y si los profesores están interesados en participar. En este rubro, la Universidad debe identificar los convenios, nexos, acuerdos internacionales y con qué países se han logrado esos acuerdos.

¿Cuáles son las razones para aprender inglés?

En el documento Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales, Romo (2015) menciona al idioma como una barrera que en América Latina presenta una creciente demanda en su aprendizaje. Es necesario entonces que un estudiante que busque participar en los programas con un enfoque de internacionalización tenga un mejor nivel de dominio de una segunda lengua.

Henao y Samoilovich (2010) indican que actualmente existe la gran necesidad de que los profesionales desarrollen actitudes, competencias y conocimientos que les permitan expresarse y desarrollarse en contextos interconectados y multiculturales. Esta necesidad implica que las IES tengan que renovar sus programas educativos permitiendo a sus futuros egresados interactuar en diversos contextos.

Por lo tanto, un currículo orientado a la internacionalización, de acuerdo con Leask (2009), compromete a los estudiantes a desarrollar trabajos de investigación que cumplan los siguientes requisitos:

- Estar internacionalmente informados
- Respetar la diversidad cultural y lingüística
- Promover perspectivas internacionales e interculturales

De acuerdo con Crystal (2003) la gente busca estudiar inglés para estar en contacto con más gente, esa es una motivación para estudiarla y debido al estatus que vive la lengua, ésta es priorizada por el estado y por instituciones educativas para ser aprendida a pesar de que no goce de un estatus de oficial o no.

¿Qué convierte al inglés en una lengua global? Crystal (2003) resalta algunos factores:

- El nexo muy cercano con la economía, tecnología y cultura
- Su conocimiento entre las comunidades educativas y de negocios
- Se reconoce como una lengua gramaticalmente “fácil” de aprender
- Al no reconocer el género en los sustantivos, la convierte en una lengua accesible
- El poder que gozan los usuarios de la lengua

- Muchas instituciones/asociaciones internacionales han establecido al inglés como la lengua que se usará para facilitar la comunicación entre sus representantes por ejemplo: ONU, Banco Mundial, UNICEF y UNESCO.

¿Qué implica aprender una lengua?

Antes de iniciar una lista de factores que podrían decirnos como aprender o no aprender una lengua extranjera. Es necesario identificar el rol que la lengua tiene en el país y en la institución donde se aprenderá la lengua. Para establecer las condiciones del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua es necesario establecer si la lengua se debe aprender como Segunda Lengua (SL) o como Lengua Extranjera (LE)

Crystal (2003) describe a la SL como aquella que es oficializada por el estado, es vista como una forma de complementar a la primera y permite la comunicación en varios dominios públicos: cumple por lo tanto, según Santos Gargallo (1999) una función social e institucional dentro del contexto en el que se aprende. Según Nation (2014) aprender una SL implica aprenderla mientras se vive dentro un contexto donde la lengua es hablada.

La lengua extranjera, descrita por Santos Gargallo (1999) es la que se aprender en el contexto donde existe poca posibilidad de practicarla dentro del entorno social e institucional. Nation (2014) indica que no hay una gran necesidad de aprenderla ya que existen pocas oportunidades para poder usarla donde vive quien la quiere estudiar.

Cualquiera que sea el fin para aprender la lengua (como segunda lengua o como lengua extranjera) es importante resaltar que existen otros factores en su aprendizaje. Ni (2012) presenta a la motivación, la autoconfianza y la ansiedad como factores afectivos para el aprendizaje de una lengua. Mientras que Ellis (s.f.) enlista otras situaciones las cuales organiza en cuatro categoría y dentro de ellas enlista algunos factores individuales que pueden afectar el proceso de aprendizaje de una lengua: habilidades, preferencias y nociones sobre la lengua y las acciones del estudiante. En la tabla 1 se presenta las categorías con sus factores:

Tabla 1 Diferencias individuales para el aprendizaje de una segunda lengua

Categoría	Factores
Habilidades	Inteligencia
	Aptitud para la lengua
	Memoria
Preferencias	Estilo de aprendizaje
	Motivación
	Ansiedad
	Personalidad
	Disposición para la comunicación
Nociones sobre la lengua	Creencias de los estudiantes
Acciones del estudiante	Estrategias de aprendizaje

Fuente: Ellis (s.f.)

En el documento *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* o el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER) nos señala algunas formas en que los estudiantes podrían acceder al conocimiento de una lengua ya sea SL o LE:

1. Exposición directa a lenguaje autentico (hablar con nativos, participar en conversaciones, oír música, radio, podcasts, ver y escuchar videos y TV, leer documentos como periódico, revistas historias, novelas, señalizaciones públicas, etc.).
2. Exposición directa a material seleccionado
3. Participación en interacciones con comunicación autentica: conversaciones, conferencias
4. Participación en interacciones con comunicación autentica
5. Presentación y participación en actividades con el uso de la lengua materna
6. Participación en actividades usando la SL con propósitos académicos
7. Reducción al mínimo el uso de la lengua materna incluyendo textos auténticos

8. Planeación, implementación y evaluación de actividades académicas con ayuda de un guía, negociando y tomando en cuenta necesidades de los estudiantes.

Un simple curso de un semestre no abarcaría las actividades antes mencionadas. Es necesario entonces establecer una serie de acciones que permitan desarrollar el aprendizaje de una lengua dentro de un periodo de tiempo más largo pero que permita desarrollar en los estudiantes, ya sea un profesor o un estudiante universitario, las competencias lingüísticas que le permitan cumplir las ocho formas que plantea el MCER.

El MCER y la descripción de los usuarios de la lengua

Una vez que la UAN haya establecido los programas de inglés para su estudio como segunda o como lengua extranjera y que los factores personales sean tomados en cuenta dentro de los programas; se puede afirmar que la UAN se encuentra en un proceso más seguro hacia la internacionalización en el tema del aprendizaje de una lengua.

En esta etapa del proceso se debe entonces esclarecer lo que debe saber un estudiante de lenguas para poder decir que sabe o no de una lengua.

El MCER como marco general establece seis niveles que podrían abarcar cualquier estudiante que se encuentra en proceso de adquisición de una lengua, en la tabla 2 se presenta la denominación de los niveles y su clasificación así como la conceptualización del tipo de usuario:

Tabla 2 Usuarios de la lengua según el MCER

Nivel	Usuario	Clasificación	Sub-clasificación
Acceso	Básico	A	1
Plataforma			2
Umbral	Independiente	B	1
Avanzado			2
Dominio operativo eficaz	Competente	C	1
Maestría			2

Descripción global de los usuarios y niveles

El mismo MECR describe a cada usuario de manera global y de manera particular detallando lo que es capaz de hacer cada usuario en las habilidades de la lengua. Para este caso particular se presenta solamente la descripción global y el número de horas de trabajo en aula a independiente que se requiere invertir para avanzar al siguiente nivel.

Descripción global del usuario básico

- A1: Acceso
 - 60 a 80 horas lectivas (en aula). De 4 a 6 semanas de un curso de 20 horas por semana más trabajo independiente.
 - Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente como frases sencillas y puede satisfacer necesidades de tipo inmediato.
 - Es capaz de presentarse a sí mismo y a otros. Puede pedir información sencilla y básica como domicilio, pertenencias y hablar de personas que conoce.
 - Se puede relacionar de forma sencilla mientras que su pareja en el dialogo hable despacio y con claridad y que también esté dispuesto a negociar y cooperar en el proceso.
- A2: Plataforma
 - Sumarle al trabajo del A1 de 160 a 175 horas lectivas. De 8 a 10 semanas de curso intensivo de 20 horas por semana más trabajo independiente.
 - Comprende frases y expresiones frecuentes que tienen relación cosas que resultan relevantes para el usuario (sobre sí mismo, familia, compras, lugares y ocupaciones de interés).

- Se puede comunicar sobre temas sencillos y cotidianos. La interacción es sencilla y directa sobre temas habituales.
- Puede relatar situaciones pasadas y sobre su entorno en un nivel sencillo.

Descripción global del usuario independiente

- B1: Umbral
 - Sumarle al proceso del A2 de 160 a 175 horas lectivas de 10 a 12 semanas de curso intensivo de 20 horas por semana más trabajo independiente.
 - Es capaz de comprender puntos principales de textos que usan lengua estándar y que tratan temas que son relevantes para el usuario (trabajo, ocio, estudio)
 - Puede producir textos sencillos y coherentes sobre temas relevantes
 - Puede describir experiencias, sus deseos, sus aspiraciones además de poder justificar sus opiniones y sus planes.
- B2: Avanzado
 - Sumarle al proceso del B1 de 240 a 255 horas lectivas de 16 a 20 semanas de un curso intensivo de 20 horas por semana más trabajo independiente.
 - Es capaz de entender ideas principales de textos un poco más complejos que abarquen temas concretos o abstractos. Estos textos pueden tener vocabulario técnico.
 - Se puede relacionar con hablantes nativos a un grado de fluidez suficiente y natural. Logra comunicarse sin esfuerzo.
 - Logra producir textos claros sobre temas detallados así como dar sus puntos de vista sobre temas generales.

Descripción global del usuario competente

- C1: Dominio operativo eficaz
 - Sumarle al proceso del B2 de 160 a 175 horas lectivas de 10 a 14 semanas de curso intensivo de 20 horas semanales más trabajo independiente.
 - Es capaz de comprender varios textos con cierto nivel de exigencia e identificar información implícita.
 - Se puede expresar de forma fluida y espontánea sin esfuerzo evidente.
 - Hace uso efectivo y flexible de la lengua con fines sociales, académicos y profesionales.
 - Puede producir textos claros, estructurados y bien detallados con cierto grado de complejidad.
 - Articula, organiza y puede cohesionar un texto.
- C2: Maestría
 - Sumarle al proceso del C1 de 160 a 175 horas lectivas de 8 a 10 semanas de curso intensivo de 20 horas semanales más trabajo independiente.
 - Es capaz de comprender prácticamente todo lo que llega a oír y a leer.
 - Puede reconstruir información de varias fuentes de forma oral o escrita. Presenta la información de forma coherente.
 - Se puede expresar de forma espontánea, con fluidez y con precisión.

Como se puede apreciar en las descripciones de cada nivel es imposible que un curso de un nivel o de un curso semestral logre desarrollar en los estudiantes las capacidades mínimas necesarias en el proceso de adquisición de una lengua.

La suma de las horas de trabajo deberían quedar como la Tabla 3 lo presenta. Se suman los periodos máximos de trabajo por hora y por semana para dar la suma correspondiente a cada nivel. Se asigna además una hora de trabajo diario por semana lo que suma al final 5 horas de trabajo por semana.

Al final se sugiere cubrir 1035 horas de trabajo lectivas más 360 horas de trabajo independiente dentro de un proceso de 72 semanas. Se debe recordar que a pesar de que el MERC establece horas de trabajo y periodos de logro, se debe tomar en consideración los factores personales antes mencionados.

Tabla 3 Periodo máximo de trabajo por nivel por hora y semana

Nivel	Horas de trabajo	Periodo de tiempo aproximado	Trabajo independiente 5 horas por semana
A1	60 a 80 horas	4 a 6 semanas	5 x 6= 30
A2	160 a 175 horas	8 a 10 semanas	5 x 10= 50
B1	160 a 175 horas	10 a 12 semanas	5 x 12= 60
B2	240 a 255 horas	16 a 20 semanas	5 x 20= 100
C1	160 a 175 horas	10 a 14 semanas	5 x 14= 70
C2	160 a 175 horas	8 a 10 semanas	5 x 10= 50
Suma	1035 horas de trabajo	72 semanas	360 horas de trabajo independiente

La enseñanza del inglés para atender necesidades más específicas

Anteriormente se habían presentado algunas preguntas donde se buscaba identificar dentro de la UAN las escuelas con convenios existentes con otras IES del mundo, así como los estudiantes extranjeros matriculados dentro de la universidad. Es necesario también establecer un objetivo para estudiar la lengua.

Dentro del campo de la enseñanza del inglés existen algunas áreas más específicas en la enseñanza. El Inglés con propósitos específicos conocido por sus siglas en inglés como ESP (English with Specific Purposes). Richards y Schmidt (2010) definen a ESP como aquel que se usa en espacios de comunicación más restringido como el área médica, educativa, para el control de tráfico aéreo. Los objetivos deben establecerse de acuerdo a las necesidades del estudiante o del grupo de estudiantes que buscan aprender esa área de la lengua.

ESP se deriva en otras ramas (Basturkmen, 2010 citado en García Laborda, 2015):

1. Inglés con objetivos académicos (EAP)
Como el inglés que se necesita estudiar para hacer una publicación, presentar una ponencia, etc.
2. Inglés con propósitos profesionales (EPP)
Que incluye áreas específicas como medicina, leyes, milicia, etc.
3. Inglés con propósitos ocupacionales (EOP)
Para poder desempeñarse en campos de trabajo y poder manejar maquinaria con instrucciones en inglés.

Conclusiones y propuesta

Como se mencionó, el inglés no debe ser la única lengua a enseñar en el proceso de internacionalización. El aprendizaje de cierta lengua debe ser establecido con base en las necesidades del estudiante y/o de la institución que requiera el aprendizaje de la lengua. Si bien el inglés goza de una aceptación mundial debido a su uso en diversas áreas de la vida económica, política, educativa, tecnológica es importante destacar que cada institución debe establecer en que lengua busca formarse y desarrollar programas de enseñanza de la misma.

Para el desarrollo de estos programas de lenguas es necesario identificar las fortalezas actuales de la UAN: profesores que ya cuentan con conocimiento en la(s) lengua(s) y con experiencia en contextos internacionales para que estos puedan guiar a los otros profesores en el proceso de internacionalización. Se debe crear una jornada informativa sobre lo que sí es la internacionalización y que es necesario hacer para lograr llevar a las Unidades Académicas de la UAN hacia esos terrenos internacionales.

Por otra parte, se deben esclarecer algunas dudas de lo que la internacionalización no es y que al parecer esas falsas concepciones han regido el trabajo de las Unidades Académicas por algunos años buscando la internacionalización.

¿Qué falta por hacer? Aplicar un instrumento con el que sea capaz de recabar información con la cual se puedan desarrollar los programas que permitan a la UAN navegar hacia la internacionalización. El instrumento debe indagar sobre:

- La formación idiomática de los profesores universitarios así como su nivel de desempeño y uso de la lengua.
- Las necesidades lingüísticas de cada Unidad Académica con base en sus convenios, nexos y acuerdos con otras instituciones.
- Las necesidades lingüísticas de los estudiante al ingresar a una Unidad Académica, saber qué tipo de cursos son necesarios ofertar a lo largo de su formación profesional: inglés general o inglés con propósitos específicos.

Con esta información reunida será posible desarrollar una propuesta más real sobre las necesidades de cada Unidad Académica y proponer niveles de estudio de la lengua. Se podría estudiar inglés como LE y hacer la propuesta para desarrollar dominio en otra lengua acorde a las características de la unidad académica y de sus contenidos académicos.

Referencias

Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Second Edition. UK: Cambridge University Press.

De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. Westport, CT: Greenwood Press.

Escalante R. (28 de septiembre de 2015). La internacionalización de la educación superior: ¿cómo hay que hacerle?, *El Financiero*. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/roberto-escalante-semerena/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-como-hay-que-hacerla>

Ellis, R. (s.f.). *Individual differences in second language learning*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/33ed/58fe403471aefe7938b4bf1bd8db2c8a70cc.pdf>

García Laborda, J.; Litzler, M. (2015). Current perspectives in teaching English for Specific Purposes. *ONOMÁZEIN: Revista semestral de lingüística, filología y traducción*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134544049001.pdf>

Henao, K., & Samoilovich, D. (octubre de 2010). *Boletín IESALC de educación superior. Informa*. Recuperado el 15 de febrero de 2018 de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-254119.html>

Knight, J. (2012). *Internacionalización de la educación superior*. Recuperado el 31 de enero de 2018, de <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>

Leask, B. “Internacionalización del currículo y todo el aprendizaje de los estudiantes.” *International Higher Education. International Issues*. Recuperado el 15 de febrero de 2018 de: <http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/78/art03.pdf>

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Nation, P. (2014). What do you need to know to learn a foreign language? Recuperado el 15 de abril de 2018 de: https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf

Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 2, No. 7, pp.1508-1513. July 2012. Recuperado el 16 de abril de 2018 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d1a/804def9080d8055ef2d673c00212eca4bde8.pdf>

Universidad Autónoma de Nayarit, Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. Recuperado al 28 de abril de 2018 de: http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/PDI_vision_2030.pdf

Propuesta de política institucional de capacitación para el ejercicio de la libertad de cátedra

Proposal of institutional training policy for the exercise of academic freedom

PLASCENCIA-BERNAL, Mónica Olivia

Universidad Autónoma de Nayarit

ID 1^{er} Autor: *Mónica Olivia, Plascencia-Bernal* / **ORCID ID:** 0000-0001-7893-088X

Resumen

El documento que a continuación se presenta pertenece al eje: Reflexión y análisis de la práctica docente y propuestas para mejorar la calidad educativa mediante el trabajo colegiado. Donde el objetivo del seminario fue: reflexionar entorno al concepto de políticas que habría de diseñar, implementar, evaluar y analizarse con el propósito de mejorar la calidad de la educación en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). En nuestra universidad se carece de lineamientos que expliquen u orienten sobre qué se entiende sobre **libertad de cátedra**, es por eso, que se propone una clase de política institucional que permita orientar y capacitar a los docentes sobre qué se entiende como la libertad de cátedra dentro de nuestra universidad. Lo anterior permitirá garantizar la calidad educativa.

Libertad de cátedra, Práctica pedagógica, Política institucional

Abstract

The document that is presented below belongs to the axis: Reflection and analysis of teaching practice and proposals to improve educational quality through collegial work. Where the objective of the seminar was to reflect on the concept of policies that would be designed, implemented, evaluated and analyzed in order to improve the quality of education at the Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). In our university there are no guidelines that explain or guide what is understood about academic freedom, that is why, we propose a kind of institutional policy that allows to guide and train teachers about what is understood as the freedom of teaching within of our university. The above will allow to guarantee the educational quality.

Academic freedom, Pedagogical Practice, Institutional politics

Introducción

El tema del ensayo es Propuesta de política institucional de capacitación para el ejercicio de la libertad de cátedra, se realiza porque En nuestra universidad se carece de lineamientos que expliquen u orienten sobre qué se entiende sobre **libertad de cátedra**, es por eso, que se propone una clase de política institucional que permita orientar y capacitar a los docentes sobre qué se entiende como la libertad de cátedra dentro de nuestra universidad. Lo anterior permitirá garantizar la calidad educativa, **Medios de verificación y fuente** Informes de experiencia docente y el FODA (Fortalezas, oportunidades, Debilidades y Amenazas)

Referentes teóricos

En relación a la propuesta que se presenta en este escrito es necesario considerar a "la política como [se define como] aquella actividad específica que se relaciona con la adquisición, la organización, la distribución y el ejercicio del poder. La política representa el conjunto de relaciones entre individuos que luchan por la adquisición de un bien escaso como lo es el poder" (Baca Olamendi, Bokser_Liwerant, Castañeda, H. Cisneros, & Fernández del Castillo, 2000; p.555). Al interior de UAN existe la política interna que regularice, organice la "libertad de cátedra" la cual se encuentra al interior de la Ley Orgánica De La Universidad Autónoma De Nayarit, que gobierna a nuestra universidad.

Considerado que la palabra "Ley viene de ligare, de establecer un vínculo que obliga a actuar, que el acto humano se conforme con lo prescrito, ordenado; se separa del IUS, o lo justo y de la jurisprudencia o decir prudente del Derecho, aunque frecuentemente *ius, lex*, jurisprudencia y Derecho se usan indistintamente... la Ley es también una cierta regla o parámetro para medir las conductas, ...[en conclusión la Ley es] "el conjunto de normas fundamentadas en el orden natural, emitidas por autoridad legítima, conocidas, orientadas a la justicia y al bien común" (Fierro Alvidrez, 2014; P.136)

Por lo tanto, la ley orgánica obliga a sus profesores a actuar con forme a la "libertad de cátedra" sin embargo, queda abierta pues no están escritos los parámetros que permiten orientar la adecuada libertad de cátedra.

Las Leyes orgánicas son "Leyes reguladoras de determinadas materias que requieren un consenso y procedimiento aprobatorio especial por el Congreso de los Diputados.

Las materias reservadas a ley orgánica son: 1) desarrollo derechos fundamentales y libertades públicas constitucionales; 2) Estatutos de Autonomía; 3) Régimen Electoral General; 4) aquellas otras materias previstas en la Constitución, tales como el Tribunal Constitucional, el Tribunal de Cuentas y demás instituciones. A diferencia del procedimiento legislativo ordinario, el proyecto normativo habrá de ser aprobado en su conjunto en la votación final por mayoría absoluta de los miembros del Congreso de Diputados y antes de ser remitido al Senado". (Ortíz Sánchez & Pérez Pino, 2004; p193)

Consiguiente, Ley Orgánica De La Universidad Autónoma De Nayarit; es la que norma el funcionamiento de la UAN, y con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la Universidad Autónoma de Nayarit se ha identificado el siguiente problema:

Problema

Al interior de los programas académicos de licenciatura en la Universidad Autónoma de Nayarit se identifica que los docentes al ejercer su práctica la realizan escudándose en el Artículo 7º., Fracción **"III. Elaborar y aplicar sus programas educativos** y de investigación de acuerdo **con el principio de respeto a la libertad de cátedra** y de investigación;" de la Ley Orgánica De La Universidad Autónoma De Nayarit Última Reforma Publicada En El Periódico Oficial: 29 De Marzo De 2017.

La situación problemática a la que se presta es cuando entran en vigor las múltiples interpretaciones sobre **"libertad de cátedra"**, es entonces, al interior de las sesiones grupales los profesores con sus estudiantes, deberían aplicar la gestión curricular correspondiente al programa de estudios.

La gestión curricular "consiste en implementar planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos, con la correspondiente búsqueda y manejo de los recursos y el talento humano necesarios en el marco del contexto histórico, social, económico y político" (Tobòn, 2015; p.101); es aquí donde entra la aplicación del plan de estudio donde el docente tiene el deber de llevar a sus estudiantes a la gestión de los aprendizajes a través de diferentes estrategias de enseñanza que correspondan al modelo pedagógico.

El modelo pedagógico "establece los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos; para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes.

El modelo pedagógico fundamenta una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Así mismo, delimita la función de los recursos didácticos a emplear" (Universidad EAN, 2017; p. s/n)

Así que en el momento de que el docente ya tiene conocimientos sobre cuál el propósito, objetivos, perfil de ingreso y de egreso de la licenciatura, así como la continuidad de la secuencias de los espacios curricular, entonces, ya sabe cuáles con los ambientes de aprendizaje que debe de generar para fomentar el aprendizaje de acuerdo al modelo pedagógico escrito en el Plan de estudios lo cual le permitirá, ejercer con libertad su práctica.

La "libertad" "se entiende [como] la ausencia de trabas, en relación con los movimientos posibles de una persona, animal o un objeto" (García Máynez, 2002; p3), por lo tanto, al interior de las aulas los profesores pueden realizar su práctica pedagógica como cada uno de ellos consideran que ""mejor forma de realizarlo", hacer: "lo que se quiera", "lo que se pueda", "como cree la persona que es lo mejor" y desde su mirada al entrar la subjetividad tienen su verdad, pero se aleja del "deber ser". Por ejemplo: al interior de X Unidad de Aprendizaje a los estudiantes en formación se les pide que realicen actividades diferentes de las cuáles no contribuyen a la unidad de competencia que en ese espacio curricular les corresponde de acuerdo al mapa curricular.

Por lo tanto, se ésta desprotegiendo el logro de la Unidad de Competencia y a su vez el del propósito de la línea de formación a la cual pertenece ese espacio curricular; el cuál se no permitirá el logro del Perfil de Profesional que está escrito en el Plan de estudios.

La libertad de cátedra se ha venido investigando desde años anteriores, en los meses de Enero a Junio de 2014, se realizó una publicación en la revista investigación llamada "Revista Historia de la Educación Latinoamericana", vol. 16, núm. 22, enero-junio, 2014, de la pp. 191-211 se presentan los resultados de la investigación de Martínez Moya, Armando sobre "Libertad de cátedra o socialismo de Estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-1937" donde "La Universidad de Guadalajara fue arena de un conflicto antagónico escenificado por dos tendencias político-ideológicas que buscaron influir en la orientación de la institución y finalmente en su control: el sector autonómico, defensor de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, y la tendencia socialista, defensora de la reforma de ese signo promulgada por el régimen de la Revolución Mexicana" (Martínez Moya, 2014; p191)

"En el mundo educativo el concepto de <<libertad de cátedra>> ha sido objeto de amplias discusiones, sobre todo cuando algún docente se <<va por la libre>> argumentado que la libertad de cátedra le da el privilegio de hacer lo que le venga en gana, provocando formidables conflictos académico-administrativos que pueden llegar al terreno legal. [Aunado] que es "importan no confundir la libertad con el libertinaje de cátedra, ya que los principales perjudicados son los estudiantes" (Sánchez Mendiola, 2015; p.118)

En Agosto de 2015 Aguilar Tamayo, Sánchez Mediola, Fortoul Van der, & I., resultado de su investigación afirman que "ocurre con frecuentemente con la libertad de cátedra,[es] confundida con la libertad de expresión, que aunque similares, no implican lo mismo" (p.171). Al interior de la universidad es posible que también algunos profesores se enfrenten ante esta situación.

Además dentro de las conclusiones de la investigación realizada por Aguilar Tamayo, Sánchez Mediola, Fortoul Van der, & I dice que: La libertad de cátedra constituye un derecho de las instituciones de educación superior para establecer sus planes y programas de estudio sin injerencia del Estado o de intereses ajenos a la academia.

La libertad de cátedra también implica la potestad del docente para realizar sus actividades de enseñanza, conforme a lo que estime más adecuado para sus estudiantes, sin ceñirse a determinada corriente filosófica, política o de otra índole, que constituyan una ideología externa o que sea la impuesta.

Existen 3 aspectos que la limitan:

1. Los planes y programas de estudio establecen la base que ha de observar el docente en el desarrollo de sus actividades de enseñanza, es decir, necesariamente ha de cumplir con lo que se dispone en ellos.
2. La actividad de enseñanza del docente se encuentra regulada por los reglamentos generales de las universidades...Por ello la libertad del docente no puede sobrepasar las reglas determinados por organización educativa, mismas que está obligado a cumplir sin que ello le impida expresar sus opiniones.
3. El actuar del personal docente hacia sus alumnos debe ser profesional y respetuoso, de tal suerte que en su labor de enseñanza no debe aducir el derecho de <<libertad de cátedra>> para cometer conductas que constituyan faltas a las normas que regulan la disciplina universitaria. (2015p.173-174).

Es necesario hacer la diferencia entre libertad académica y libertad de cátedra, pareciera que son sinónimos, pero no, por ello a continuación se define cada uno de ellos:

La libertad académica "en el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían gozar de libertades académicas.

Estando especialmente calificados para juzgar el tipo de ayudas y métodos de enseñanza que crean mejora más adaptables a sus alumnos, son ellos quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y la aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares" (Somavia & Matsuura, 2008 p.9-10)

Desde el punto de vista de... la "libertad de cátedra se justifica por la necesidad de equilibrar el derecho del docente a expresarse y exponer con libertad sus conocimientos, con los derechos derivados de los padres en la educación de sus hijos y del propio alumnado a defenderse en algunos casos de la transmisión de conocimientos sesgados, cuyo contenido ideológico se imponga a veces sobre el conocimiento científico objetivo y contrastado por la comunidad científica" (Balaguer Callejón, 2014; P.s/n)

La recomendación conjunta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la situación del personal docente (1966) referente a las "normas internacionales para un amplio abanico de cuestiones, que guardan relación con las preocupaciones de carácter profesional, social, ético y material más importantes de los docentes, las cuales abarcan: La libertad de cátedra". (Somavia & Matsuura, 2008; p.8)

Posteriormente la recomendación de 1997 trata de cuestiones fundamentales similares a las abordadas por la Recomendación de 1966," pero en lo tocante a los docentes e investigadores de la enseñanza superior. Además, pone el acento en aspectos importantes como la libertad de cátedra y la autonomía institucional" (Somavia & Matsuura, 2008, p.11)

Para garantizar la calidad educativa es necesario que cada una de las capacitaciones respondan a los Planes y programas de estudio y en caso de que existiera algún rediseño, actualización curricular en ellos, sea inmediata la capacitación para que así se puedan lograr las metas. Por lo tanto, política institucional permitirá la flexibilidad necesaria para ir adaptándose a nuevos modelos educativos institucionales y por ende al modelo pedagógico de los planes y programas de estudio escritos en el curriculum formal.

El curriculum formal "(o plan de estudios) es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico administrativas. Lo específico del curriculum formal es su legitimidad racional su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica administrativa, legal y económica... la palabra programa significa etimológicamente "anunciar por escrito"...en síntesis el plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben: las finalidades, contenidos, y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un curriculum. (Bernal Trigueros, y otros, 2016)

Es lo que permite definir cómo será la práctica pedagógica de los profesores porque depende del modelo pedagógico y el curriculum formal así como el resultado de la evaluación diagnóstica quién le permitirá definir en cual corriente pedagógica será su práctica.

Método que se desarrolló para la elaboración de la propuesta de la Política Educativa

Hipótesis

"Las hipótesis son el centro, la médula o el eje del método deductivo cuantitativo." (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Luci, 2014; p.92).

Por lo tanto, se plantean las siguientes hipótesis:

- a) "Existe confusión en algunos docentes con los modelos pedagógicos en su práctica, en la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios en el que desempeña su labor como docente en la Universidad Autónoma de Nayarit"

- b) "La práctica docente vinculada directamente con los modelos pedagógicos, en la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios en él se desempeña como docente; contribuye en mejorar de la calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nayarit"

Variables de la hipótesis a)

Independiente: La confusión docente con modelos pedagógicos, en la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios

Dependiente: Desempeño de su práctica pedagógica

Variables de la hipótesis b)

Independiente: La práctica pedagógica vinculada directamente con los modelos pedagógicos, en la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios

Dependiente: La calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nayarit

Preguntas

Son las que a continuación se enlistan:

Pregunta General

¿Cómo se realiza la práctica pedagógica al interior de la Universidad Autónoma de Nayarit?

Preguntas Específicas

- 1) ¿Tiene conocimientos de los modelos pedagógicos que están escrito al interior del Plan de estudios en el que desempeña su práctica pedagógica?
- 2) ¿En qué medida su práctica pedagógica es congruente con la gestión e instrumentación curricular del Plan de Estudios donde se desempeña?
- 3) ¿Cómo se vincula su práctica pedagógica con el modelo pedagógico del Plan de estudios en él que se desempeña?
- 4) ¿Cómo influye la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios con la calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nayarit?

Medios de verificación y fuente

- Informes de experiencia docente
- FODA (Fortalezas, oportunidades, Debilidades y Amenazas)

Objetivos

- 1) Capacitar a docentes en la instrumentación del plan de estudios a través de la sensibilización sobre el cumplimiento del modelo de enseñanza y aprendizaje para el logro del perfil profesional del estudiante en formación de la Universidad Autónoma de Nayarit que le compete.
- 2) Aclarar los elementos que integran el Plan de Estudios así como los modelos pedagógicos por medio de estrategias pedagógicas que permitan el cumplimiento del propósito del Plan de estudios al que pertenezca el docente de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Indicador

Número de docentes capacitados

Meta

El 10% de la Población docente capacitada para el 2021

Tabla 1 Instrumentos de Política

Instrumentos de Política			
Resultado Esperado	Ámbitos de política Asociados	Contenido de política e instrumentos	Observaciones
Docentes capacitados ejerciendo su práctica de acuerdo al Plan de Estudios en el que se desempeña	Desempeño docente	Permite que el perfil profesional del estudiante corresponde al "Deber ser"	
Docentes contribuyen a la acreditación de Programas	Acreditación de Programas	Contribuir a la mejora continua de la calidad educativa	
Estudiantes con un perfil profesional integro	Estudiantes ...		

Fuente: Construcción propia

Política de capacitación: Docentes de la UAN

Clase de política: Institucional

La UAN capacitará a docentes cada año hasta lograr que el 100% de su población este capacitada y posteriormente cuando un programa académico lo solicite.

En su operatividad

El área de capacitación y desarrollo del personal docente de la UAN por medio de convocatoria eligiera a las personas interesadas para capacitarse y capacitar acuerdo a su perfil profesional.

Resultados

- Informes de experiencia docente y asesoría académica

El informe de experiencia docente y asesoría académica es un instrumento que esta validado por el Comité curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en Mayo 2016 que por cuestiones de respeto a la coordinación no se presentará de forma gráfica ya proporciona información valiosa porque ahí está escrito, la metodología, estrategias y recursos para el aprendizaje, incidencias en la implementación del programa de estudios, evaluación del aprendizaje, factores que influyeron y afectaron, en el logro de la competencia recomendaciones para el rediseño o implementación de esta unidad de aprendizaje, las asesorías académicas que fueron requeridas para el logro de la unidad de competencia así como si hay propuestas para el rediseño o implementación de esta unidad de aprendizaje asesoría académica. situaciones abordadas, otros comentarios así como la competencia de la unidad de aprendizaje

El propósito del instrumento es "recuperar la experiencia práctica de implementación del programa de estudios, así como las aportaciones que en forma particular se han realizado para mejorar la calidad de los aprendizajes. Las reflexiones que aquí se asienten se integrarán a la memoria del programa de la unidad de aprendizaje, para que lo generado no se pierda, sino que contribuya al enriquecimiento de nuestros procesos formativos" (Educación F-LCE-01, 2016.p1).

Cuando se tienen el concentrado general de los informes de la unidad de aprendizaje es ahí cuando realizas el análisis de como es que cada uno de los docentes usa las estrategias, técnicas e instrumento para la gestión curricular así como para los instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación que implementó al interior de su práctica docente.

Así que eso permite en un primer momento comparar y corroborar la corresponsabilidad entre el "deber ser" y que la "libertad de cátedra" contribuya al logro de la unidad de competencia del programa de la unidad de aprendizaje.

- FODA (Fortalezas, oportunidades, Debilidades y Amenazas) sobre libertad de cátedra

FODA
 Artículo 7º., Fracción "III. Elaborar y aplicar sus programas educativos y de investigación de acuerdo con el principio de respeto a la libertad de cátedra ... en la UAN



Fuente: Construcción propia

Anexos



Fuente: (Speth, 2016)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

Guía de preguntas

Con la finalidad de tener un acercamiento a la práctica pedagógica, por favor contesta las siguientes preguntas, son de uso confidencial y no es necesario escribir tu nombre:

- A. ¿Cómo se realiza la práctica pedagógica al interior de la Universidad Autónoma de Nayarit?
- B. ¿Tiene conocimientos del modelos pedagógicos que están escrito al interior del Plan de estudios en el que desempeña su práctica pedagógica?
- C. ¿En qué medida su práctica pedagógica es congruente con la gestión e instrumentación curricular del Plan de Estudios donde se desempeña?
- D. ¿Cómo se vincula su práctica pedagógica con el modelo pedagógico del Plan de estudios en él que se desempeña?
- E. ¿Cómo influye la gestión e instrumentación curricular del Plan de estudios con la calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma de Nayarit?

¡Gracias por colaborar!

Agradecimiento

A la Universidad Autónoma de Nayarit que ofrece las facilidades de que al interior se desarrollen espacios que permiten reflexionar en torno a las políticas que habría de diseñar, implementar, evaluar y analizarse con el propósito de mejorar la calidad de la educación; a los compañeros que fueron parte del seminario, a mis amigas Eva y Judith que siempre están apoyando y motivando. Así como también a mis amados hijos Efrén y Yamilet que también son parte de esta aventura.

Conclusiones

La realización de este documento ha demostrado que se carece de lineamientos que expliquen u orienten sobre qué se entiende sobre **libertad de cátedra**, es por eso, que se propone una clase de política institucional que permita orientar y capacitar a los docentes sobre qué se entiende como la libertad de cátedra dentro de nuestra universidad. Lo anterior permitirá garantizar la calidad educativa.

La aportación es la Política institucional con sus respetivas metas, objetivos e indicadores así como también los instrumentos de política que permitirán monitorear el logro de la propuesta. Los factores que favorecieron el logro de este escrito es que existe disposición por las autoridades institucionales para ofrecer los espacios para el análisis y las propuestas. Desde la mirada de la mejora continua siempre se puede mejorar lo que está bien.

Referencias

- Aguilar Tamayo, R., Sánchez Mediola, M., Fortoul Van der, G., & I., T. (2015). La libertad de cátedra: ¿una libertad malentendida? *Investigación en Educación Médica* , 170 -174.
- Baca Olamendi, L., Bokser_Liwerant, J., Castañeda, F., H. Cisneros, I., & Fernández del Castillo, G. P. (2000). *Lèxico de la Política*. Mèxico: Fondo de Cultura en Mèxico Econòmica.
- Balaguer Callejón, M. L. (2014). *Derecho de la inforamción y de la comunicaci3n*. Espa1a: Tecnos.

Bernal Trigueros, A., Galván Meza, N. L., González Basilio, S. d., Lóopez García, Y. I., Montes Reyes, E. M., Plascencia Bernal, M. O., y otros. (27 de 01 de 2016). CURRÍCULO FORMAL, REAL (O VIVIDO) OCULTO Tomado de Teoría y diseño curricular:Ratto, Martha Cassarini. *Antología de Teoría Curricular. Licenciatura en Ciencias de la Educación* . Tepic, Nayarit, México: Ademia de procesos curriculares de la UAN.

Educación, Comité Curricular. (2016). Informe de experiencia docente y asesoría académica. (pág. 2). De la Cultura Amado Nervo en Tepic, Nayarit.: L.C.E. -UAN.

Fierro Alvidrez, F. d. (2014). *Introducción al estudio del derecho. Segunda Edición*. EUA: libro LLC.

García Máynez, E. (2002). *La libertad como derecho*. México: Colección Lecturas Jurídicas. Serie Estudios Jurídicos. Número 2.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Luci, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ley Orgánica De La Universidad Autónoma De Nayarit Última Reforma Publicada En El Periódico Oficial: 29 De Marzo De 2017.

Martínez Moya, A. (2014). Libertad de cátedra o socialismo de Estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-193. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 16 *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol.15,núm.22, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia , 191-211.

Mejor, U. E. (29 de 12 de 2017). *Universidad EAN*. Recuperado el 27 de 04 de 2018, de Res. N° 29499 del Mineducación: <https://universidadean.edu.co/es/preguntas-frecuentes/modelo-pedagogico>

Ortiz Sánchez, M., & Pérez Pino, V. (2004). *Léxico jurídico para estudiantes*. Madrid: TECNOS GRUPO ANAYA, S. A.

Sánchez Mendiola, M. (2015). ¿Qué tan libres somos cuando enseñamos medicina?. *Investigación en Educación Médica* , 117-118.

Somavia, J. D., & Matsuura, K. D. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Paris: OIT y UNESCO.

Speth, C. (2016). *El análisis DAFO: Los secretos para fortalecer su negocio*. (M. Martín Serra, Trad.) Economía y empresa 50MINUTOS.es.

Tobòn, S. (2015). *Metodología de Gestión Curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

[Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2^{do} Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3^{er} Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva)

International Identification of Science - Technology and Innovation

ID 1^{er} Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2^{do} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2^{do} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Citación: Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 1^{er} Autor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 1^{er} Coautor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 2^{do} Coautor. Apellido, Primer letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre del 3^{er} Coautor. Apellido

Correo institucional [Times New Roman No.10]

Primera letra (EN MAYUSCULAS) del Nombre Editores. Apellidos (eds.) *Título del Collection [Times New Roman No.10]*, Temas Selectos del área que corresponde ©ECORFAN- Filial, Año.

ECORFAN® Todos los derechos reservados-México-Bolivia-Spain-Ecuador-Cameroon-Colombia-Salvador-Guatemala-Paraguay-Nicaragua-Peru-Democratic Republic of Congo-Taiwan

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Abstract

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo, en inglés.

Indicar (3-5) palabras clave en Times New Roman y Negritas No.12

1 Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?.

Enfocar claramente cada una de sus características.

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del Capítulo.

Desarrollo de Secciones y Apartados del Capítulo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Capítulos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del Capítulo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte Superior con Times New Roman No.12 y Negrita, señalando la fuente en la parte Inferior centrada con Times New Roman No. 10]

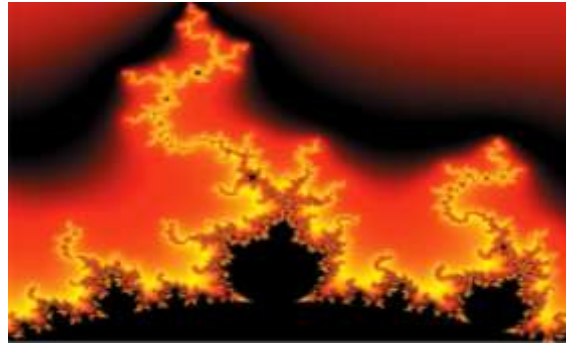
Tabla 1.1 Título

Variable	Descripción	Valor
P ₁	Partición 1	481.00
P ₂	Partición 2	487.00
P ₃	Partición 3	484.00
P ₄	Partición 4	483.50
P ₅	Partición 5	484.00
P ₆	Partición 6	490.79
P ₇	Partición 7	491.61

Fuente de Consulta:

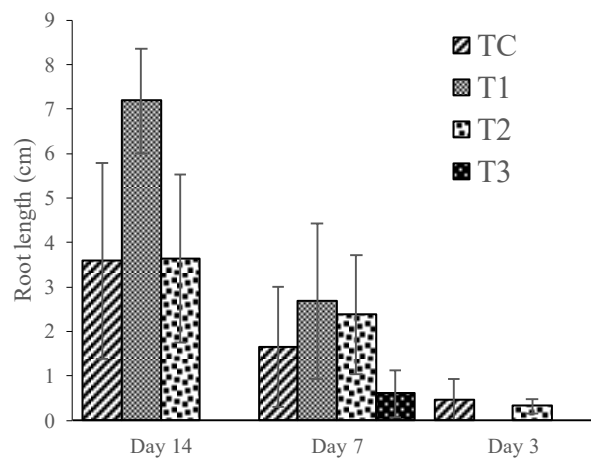
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Figura 1.1 Título



Fuente de Consulta:
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Gráfico 1.1 Título



Fuente de Consulta:
(No deberán ser imágenes, todo debe ser editable)

Cada Capítulo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Título secuencial.

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$\int_{lim^{-1}}^{lim^1} = \int \frac{lim^1}{lim^{-1}} = \left[\frac{1(-1)}{lim} \right]^2 = \frac{(0)^2}{lim} = \sqrt{lim} = 0 = 0 \rightarrow \infty \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados.

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Capítulo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. **No** deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Capítulo.

Ficha Técnica

Cada Capítulo deberá presentar en un documento Word (.docx):

Nombre del Collection

Título del Capítulo

Abstract

Keywords

Secciones del Capítulo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Originalidad del Autor y Coautores

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Aceptación del Autor y Coautores

Reserva a la Política Editorial

ECORFAN Collections se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar la Obra Científica a la Política Editorial del ECORFAN Collections. Una vez aceptada la Obra Científica en su versión final, el ECORFAN Collections enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación de la Obra Científica.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito de la Obra Científica, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de la Obra Científica que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes de la Obra Científica deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia de la Obra Científica propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título de la Obra Científica:

- El envío de una Obra Científica a ECORFAN Collections emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en esta Obra Científica ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en la Obra Científica, así como las teorías y los datos procedentes de otras Obras Científicas previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de esta Obra Científica se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en la Obra Científica.

Copyright y Acceso

La publicación de esta Obra Científica supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding México para su ECORFAN Collections, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada de la Obra Científica y la puesta a disposición de la Obra Científica en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título de la Obra Científica:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre la Obra Científica enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio a la Obra Científica el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de la Obra Científica. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con la Obra Científica que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter la Obra Científica a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Obras Científicas son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Obra Científica definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza de la Obra Científica presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

RESEARCH GATE	For international bibliographer's manager
MENDELEY	For basification of data from scientific journals
GOOGLE SCHOLAR	For your international search specialized in retrieving scientific documents
REDIB	Ibero-American Network of Innovation and scientific knowledge-CSIC

Servicios Editoriales

Identificación de Citación e Índice H
Administración del Formato de Originalidad y Autorización
Testeo de Collections con PLAGSCAN
Evaluación de Obra Científica
Emisión de Certificado de Arbitraje
Edición de Obra Científica
Maquetación Web
Indización y Repositorio
Publicación de Obra Científica
Certificado de Obra Científica
Facturación por Servicio de Edición

Política Editorial y Administración

143 – 50 Itzopan Calle. La Florida, Ecatepec Municipio México Estado, 55120 Código postal, MX.
Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; Correo electrónico:
contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor en Jefe

VARGAS-DELGADO, Oscar. PhD

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistentes Editoriales

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN®- Mexico- Bolivia- Spain- Ecuador- Cameroon- Colombia- El Salvador- Guatemala- Nicaragua- Peru- Paraguay- Democratic Republic of The Congo- Taiwan), sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

143 - 50 Itzopan, Ecatepec de Morelos – México.

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre–Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Morazarzal –Madrid-España.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas I - Santa Elena-Ecuador.

1047 Avenida La Raza -Santa Ana, Cusco-Perú.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963.Akwa- Douala-Camerún.

Avenida Suroeste, San Sebastian - León-Nicaragua.

6593 Kinshasa 31 - Republique Démocratique du Congo.

Avenida San Quentin, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 kilómetros, carretera estadounidense, casa Terra Alta, D7 Mixco Zona 1 -Guatemala.

105 Alberdi Rivarola Capitán, CP-2060. Luque City- Paraguay.

69 Street. Distrito YongHe, Zhongxin. Taipei-Taiwán.

43 Street # 30 -90 B. El Triunfo CP.50001. Bogotá-Colombia.

