



Actores educativos y docencia en la educación superior factores para repensar su evaluación

Blanca E. Arciga Zavala

beaz6@hotmail.com

Mario E. Hernández Chirino

marieto68@hotmail.com

Leticia del C. Romero Rodríguez

romerolety@hotmail.com

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

Las dinámicas de cambio constante es una de las características contemporáneas de la educación superior, que van desde las políticas educativas que las orientan y que se revierten en planes de estudio flexibles, programas por competencias, aprendizajes centrados en los alumnos, programas de estímulos económicos a la productividad, programas de tutorías, etc. Son los contextos y condiciones que hacen cada vez más necesario promover espacios de reflexión sobre los actores de la educación superior, que en el presente trabajo hace referencia a los docentes-académicos.

Es de vital importancia que los académicos se puedan percibir a sí mismos, para así poder considerar o repensar sus metas, trayectorias académicas y prácticas o en todo caso las opciones que en relación a su profesión han tomado y están tomando. Por lo que, el presente trabajo presenta los resultados correspondientes a los datos en el orden de lo cuantitativo (con un origen previo cualitativo) sobre los docentes en la educación superior de Tabasco. Datos que se orientan a explorar su agencia, práctica e identidad docente, factores importantes para considerar la forma en que ellos se insertan y valoran su trabajo ante los programas que evalúan su productividad.



La presente investigación pretende coadyuvar al conocimiento sobre la práctica docente habiendo tomado inicialmente como punto de partida los relatos de la vida de practicantes universitarios, ya que no habría práctica sin la agencia contextualizada desde el sujeto que da testimonio de sus experiencias de vida.

Partimos de que no es suficiente con inventariar el conjunto de rasgos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos de los practicantes de la docencia. Sino indagar el cómo el practicante interpreta la práctica de otros practicantes, insertados estos últimos en instituciones-tradiciones y las acciones (agencia) que él toma en el curso de la misma práctica que ejerce y configura en contextos específicos. Todo esto encuadrado desde la particularidad (biografía) del sujeto (factores que fueron explorados en la fase I de la Inv.) esto es, la forma en que lo colectivo se manifiesta (colectividad, tacita) en la individualidad. O lo que es manejado por Välimaa como los *diálogos continuos de los otros significativos*. Y que en sus expresiones sociales-culturales, toman corporeidad en tradiciones y los discursos de disciplinas, profesiones y organizaciones y que son interpretadas y significadas por los futuros practicantes.

Sobre lo metodológico

Los resultados que se presentan son de una investigación que lleva varios años en curso. La primera fase ya concluida fue la fase cualitativa, en ella se elaboraron 14 historias de vida. Los sujetos fueron tomados de una muestra intencional de una universidad pública (UJAT: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del Estado de Tabasco) en México. A partir de testimonios vida que los sujetos dieron de sus acciones (agencia condicionada contextualizada) se trato de entender la configuración de su práctica docente. Del análisis de las narrativas de las historias de vida surgieron una serie de categorías tales como: *Configuración de la profesión como punto de partida de la práctica docente, Configuración en la práctica docente, Manejo y participación de los diversos programas institucionales.*



Fase II en proceso de conclusión

Las categorías que surgieron de la fase cualitativa fueron la base para la construcción de un cuestionario constituido por 29 preguntas que se aplicó a una muestra de 200 docentes, de diferentes instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas y que abarcaron; Institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y universidades pedagógicas. La elección de la muestra fue semi-selectiva en el sentido que muchos docentes trabajan en varias instituciones de educación superior simultáneamente. Por lo tanto, lo que se procuró es no tener cuestionarios de un mismo sujeto que trabajara en dos instituciones de educativas, y así no se repitiera la información. Iniciamos con los datos que caracterizan aspectos generales de la muestra.

Dentro de los datos arrojan que no se puede hablar de una planta docente aun envejecida, esto es más del 60 % de los docentes-académicos tiene menos de cuarenta años. Pero si se puede afirmar que el 57.7 % tiene de 5 a 10 años de antigüedad, esto es son docentes que no tienen mucho tiempo trabajando en la institución actual. Por lo que de entrada se puede inferir que la docencia es una opción laboral para los egresados de diferentes profesiones. En cuanto a la categoría académica el 51% de los docentes son maestros de medio tiempo y de tiempo parcial, mostrando que la mitad de los docentes pueden ejercer otras actividades profesionales y la otra mitad dedicarse a la docencia de tiempo completo.

En lo referente a los datos que dan cuenta con respecto a la disciplina y la profesión los porcentajes que se obtuvieron presentan que; el porcentaje más alto de los entrevistados están las ingenierías con un 29%, le sigue las sociales con un 26%, las administrativas 17% , salud, el 13% y básicas con el 11% y otras con un 3%.



Los cuadros 1 y 2, razones y/o significados que los sujetos le dieron a la elección de su formación profesional. Cuando se les preguntaba a estos últimos que dijeran en términos de preferencia tomando la 1 como la más alta, las **razones del porque estudiaron su profesión actual**. El cuadro No. 1 muestran todas las opciones y sus frecuencias. En los lugares más altos aparece, como el numero uno de importancia las cuestiones del gusto o goce por estudiar la profesión que habían eligiendo con el 73, los factores de orden económicos con un 50 de frecuencia, es decir la perspectiva de un mejor futuro basado en el dinero que la profesión le permitiría adquirir. Con el numero dos de importancia se repiten los factores económicos, pero emergen cuestiones referentes a cumplir con las expectativas externas que hubo sobre ellos cuando eligieron su profesión inicial, inferimos que dichas expectativas venían de la familia. En este cuadro es igualmente revelador el ultimo lugar de importancia, valor de 6, en donde la frecuencia de 53, el cual permite inferir y que los informantes tuvieron en esa época de su vida claridad de elección hacia la profesión que estudiaron.

Cuadro No. 1 Razones de importancia por los que eligió la profesión

Razones/orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Era lo que se esperaba de mi	19	<u>42</u>	35	33	15	7
Perspectivas de un mejor futuro económico	<u>50</u>	<u>45</u>	43	11	10	8
Búsqueda de estatus y prestigio	10	24	27	55	16	13
Presiones de la familia por estudiar	8	14	14	12	59	37
No lo tenía muy claro en esa época	14	10	13	23	37	<u>53</u>
Formarme en algo que me gozara hacer	<u>73</u>	32	22	11	13	21

En el cuadro No 2. Se hace referencia a **las razones por las cuales eligió la institución donde llevo acabo la licenciatura**. Las primeras tres razones de más importancia están con los contenidos curriculares, el ser aceptado en el examen de admisión y el prestigio institucional. Quizá lo relevante aquí sea que los mismo rubros se repiten en cuanto al segundo lugar de importancia, marcado con el dos. Que puede ser significativo en el sentido de que los informantes, eligieron la



profesión aparentemente por que tenían claro los contenidos (curriculares) que les iban a ser impartidos en la carrera, pero simultáneamente fue porque la institución los acepto y por el prestigio que dicha institución sustentaba.

Cuadro No. 2 Razones para la elección de la institución de formación

Razones/orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Por pase automático	12	11	13	20	29	54
Factores económicos	26	23	27	38	24	22
Prestigio institucional y académico	44	44	27	21	16	11
Contenidos curriculares de la profesión	51	47	30	18	16	9
Por ser aceptado en el examen de admisión	49	38	34	23	22	12
Factores familiares e influencia de la familia	14	13	16	29	35	36

Siguiendo con la línea sobre la formación académica de los datos referentes a los estudios de posgrado, específicamente los de la maestría y lo que resalta es que de los 200 entrevistados la mitad, 100 de estos cuentan con estudio de maestría, siendo las áreas de sociales las más altas con una frecuencia de 34% le siguen las administrativas con un 18% las básicas e ingenierías ambas con un 17%, salud con 13% y otras con 1% . Mostrando así un desplazamiento en cuanto a la formación disciplinar básica (ver datos en la pagina 3) y la continuidad de esta en el posgrado.

Los datos del cuadro 3, se encurtan relacionados con los el porcentaje de importancia que los informantes les asignaron a los factores que **determinaron las decisiones y creencias para haber elegido ejercer la docencia en su inicio y la continuación de la misma como una opción laboral**. Los que aparece en primer plano, es la creencia de que se nació con la predisposición “natural de ejercerla” la cual representa la frecuencia más altas en términos de un rango 90-100%. La



segunda más alta es la transmisión de la práctica dada por otros practicantes, que en este caso fueron sus maestros universitarios, y en donde podemos inferir se conjugan elementos institucionales y organizacionales guiados por tradiciones. Los últimos dos factores restantes a lo que hace alusión son a factores externos, los factores circunstanciales que envolvieron sus decisiones y la influencia de los “otros” que les dijeron que tenían habilidades para ejercer la docencia.

En este sentido los cuatro factores que influyeron sus decisiones oscilan entre lo muy personal, que inclusive puede tener interpretaciones de índole narcisista de sus vocación- creencias, en un segundo plano los factores circunstanciales y tomarle gusto en su ejercicio, y por la transmisión o influencia de otros practicantes y/o opiniones de terceros.

Cuadro No. 3 Factores determinares para haber elegido la docencia como práctica

Factores/Porcentaje	10-20	30-40	50-60	70-80	90-100
No me atrae mucho la docencia pero ya tengo mucho tiempo haciéndola y no puedo iniciar otra actividad	35	25	24	12	8
Me inicié circunstancialmente a ejercerla y ya después me gusto	33	28	28	21	<u>31</u>
Si pudiera me cambiaría de actividad solo estoy esperando la oportunidad	41	20	18	12	11
Creo que nací con la vocación para ejercerla	32	27	28	<u>21</u>	<u>47</u>
Todos me decían que tenía habilidades para ejercerla y pues la hago	27	34	23	19	<u>30</u>
En mi familia se me transmitió el gusto porque hay otros miembros que la ejercen	28	22	24	20	21
Creo que fue cuando fui a la universidad que inicio el gusto por ser como mis mejores maestros	37	28	23	28	<u>40</u>

En cuanto a los **componentes que determinaron su aprendizaje de la práctica docentes**, (cuadro 4), dos datos son los que resaltan, ocupando el lugar uno y dos de importancia, y son la experiencia previa de la práctica, lo que coadyuva a reafirmar la dimensión práctica de la docencia, se aprende hacer docente a partir de hacer docencia, y la reiteración de la influencia de sus mejores maestros universitarios. Un dato importante mencionar y que también es significativo, son los niveles bajos de importancia, como es el nivel 6, donde aparece una frecuencia muy



reveladora de 86. Aquí se ratifica que los docentes se sienten que tienen un buen dominio de la práctica de la docencia lo cual puede reafirma la dimensión de orden naricita ya presente en el cuadro anterior.

Cuadro No. 4 como aprendió a dar a ejercer la docencia

Razones/ orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Las experiencias previas que tuve en otros contextos	64	48	35	28	6	8
Aprendí de mis mejores maestros	54	45	35	25	11	5
Pienso que ha sido de manera muy intuitiva	12	29	45	36	22	8
Creo que tengo habilidades innatas para enseñar	39	34	35	24	27	6
Realmente sigo sin saber dar bien clases	2	10	7	14	22	86
Ha sido una mezcla entre ensayo y error	17	16	15	32	39	25

El ultimo cuadro 5 reseña **los elementos que le han ayudado a mejorar su práctica docente** en términos de porcentaje de importancia. Los tres principales factores son los cursos de capacitación, acceso a material bibliográfico y el intercambio de experiencias con otros docentes. Un dato adicional que esta en el cuestionario, pero no en el cuadro, son la cantidad de cursos de capacitación que han tomado los docentes; el 65% de estos ha tomado de 1 a 10 cursos, 17% de 11 a 20 cursos y de 21 en adelante el 16%. La posible inferencia que se puede hacer es reafirmar la poca antigüedad que tienen los docentes relacionándolo con la cantidad de cursos.

Quizá otro señalamiento importante es a mostrar que lo económico no se encuentra en un primer plano para que los docentes mejoren su práctica sino las condiciones de trabajo y su capacitación académica. Lo económico ocupa los lugares intermedio de un 50 a 60% de importancia. En este sentido cabe preguntarse si los programas de recompensa a la productividad le dan el peso adecuado a estos factores de índole formativo como son los cursos y de corte institucional como son los materiales de trabajo, que en este caso son los materiales bibliográficos. Y el tercer



factor es el dialogo que puedan tener con sus colegas docentes, lo cual apunta a señalar que la práctica tiene una dimensión colectiva y no solo individual.

Es importante puntar las horas frente a grupo que los informantes mencionan y que son; 32.8% tiene menos de 10 horas, el 33.3% entre 11 y 15 horas y el 33.8% tiene más de 15 horas. Lo cual marca poca variabilidad entre la distribución de horas frente a grupo y que posiblemente esta relacionada con la categoría académica que se señalo en las primeras graficas. Lo cual permite inferir que de la muestra total hay una distribución equivalente y no predominante en las horas que están frente a grupo los académicos.

Cuadro No. 5 Elementos que le han ayudado a transformar y mejorar su practica docente

Factores/porcentaje	10-20	30-40	50-60	70-80	90-100
El mejor trato de las autoridades hacia mi	42	25	33	24	25
Los cursos de capacitación docente	33	29	28	30	49
Programas de estimulo económico	33	21	42	32	11
El aumento de salario base y categoría académica	36	28	37	31	14
El intercambio de experiencias con los compañeros docentes	39	26	36	29	32
La crítica y evaluación por parte de los alumnos	29	39	36	35	28
Mejor acceso a material bibliográfico	32	35	31	29	43

Posibles cierre

- Los docentes de la muestra en su mayoría es una población relativamente de jóvenes cuya antigüedad también por lo tanto es corta, y en donde también la mayoría en cuanto a su categoría laboral es de medio tiempo y tiempo parcial. Por lo tanto se puede concluir, que todas estas características se puedan relacionar a que en el estado de Tabasco en los últimos años se han abierto varias instituciones de educación superior, tanto publicas como privadas. Estableciendo la posibilidad de que la docencia se



convirtiera en una opción de trabajo, para profesionista de diferentes disciplinas.

- En cuanto a la exploración de las relaciones de los docentes-académicos con sus disciplinas, al parecer en su mayoría tenían claro que disciplina querían estudiar y que sus expectativas de la misma era trabajar en algo que a ellos les gustara hacer. Pero también hacen presencia los factores del orden económico, esto es la profesión como una forma de asenso social, lo cual históricamente ha sido una de las funciones de las instituciones de educación superior publicas en Latinoamérica, y ahora compartida por las instituciones de educación privada.
- Dentro del rubro anterior aparecen elementos del orden de lo socio-cultural, en donde la percepción de los profesionistas es hacer una profesión para cumplir con la expectativas (creencias y/o reproducción) de sus familiares, su agencia se orienta a cumplir con el los deseos de “los otros”. Lo cual puede hacer alusión a la dependencia económica de los jóvenes estudiantes hacia los padres, influya para formarse en una profesión.
- En la exploración de la institución-organización donde cursaron su profesión los informantes, de los tres factores que se mencionaron arriba como son; prestigio institucional, contenidos curriculares y ser aceptado. Lo interesante es la combinación de los tres, puesto que en los dos primeros apuntan a lo que la institución aparentemente ofrece a los futuros profesionistas, lo cual influye en sus decisiones. Pero el tercero, registra el hecho de entrar por “ser aceptado”, aquí ya no esta explicita la agencia por parte del sujeto sino, de la institución hacia el sujeto. Reflexión que es importante considerar cuando se hablan de instituciones publicas y privadas, donde lo económico es un factor de mediación de las decisiones.
- Pasando al registro de la docencia como una práctica-profesión, siguen apareciendo los tres rubros anteriores esto es, la docencia se inicia por



cuestiones de vocación lo cual puede encubrir factores de orden narcisista, “se nace para ser docente” en un segundo plano lo circunstancial de termina la agencia y en un tercero la influencia de los otros con opiniones y/ con trasmisión de la práctica. Un cuarto elemento que se presenta, relacionado con el ultimo factor mencionado es la dimensión práctica de la enseñanza, esto es o se trasmite vía el aprendizaje por medio de otros practicantes (lo relacionado con las tradiciones) y por el ejercicio mismo de hacerla. Cuestión aun no suficientemente teorizada dentro de la pedagogía. Y que dentro de la filosofía de la educación se plantea cuestión aun indescifrable¹

- En lo referente al ejercicio y mejora de la práctica misma, lo primero que se tiene que reconocer es que no hay variaciones muy marcadas entre las diferentes opciones. Pero puede concluir que los factores institucionales en términos de la mejora de las condiciones de trabajo son importantes para que los docentes mejoren su practica, y pasan por los cursos de capacitación, acceso a material bibliográfico y la comunicación con otros docentes. Quedando lo económico en un lugar intermedio, y de poca importancia la recategorización académica por ejemplo, que apunta a pensar una posible relación entre dedicación de horas frente agrupo y lo económico es significado de forma distinta. Cuestiones importantes a considerar para la evaluación de la docencia.
- En cuanto a la importancia de la evaluación de los alumnos hacia los docentes esta se distribuye muy similar en todos los rubros en comparación con otros valores que los docentes dan. Lo cual no permite discernir una postura variable ante esta. Factor que tiene que ser mas explorado por la importancia que puede representar para el binomio docente-alumno.

¹ Nos parece des suma importancia mencionar las reflexiones que hace Colin Wringe (2009) en su articulo Teaching Learning and Discipleship: Education beyond Knowledge Transfer. Cuándo habla de la palabra de **discipleship** como un concepto que captura un elemento central de la practica docente en su función de transmisión o enseñanza. Esto es la relación docente por su misma naturaleza contiene elementos para reconfigurar la profesión y su práctica profesional puesto que presupone formas distintas de vivir la profesión, vía la práctica de la docencia.



Bibliografía

- ACOSTA, A. S. *El soborno de los incentivos. La academia en Jaque perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior* en Edit. Porrúa, UNAM, México, 2004.
- ARCIGA, ZAVALA B. *La enseñanza superior como una práctica sociocultural*. En: ROMERO RODRIGUEZ L. (Coord.) Educación y Ciencias Sociales. Edit. P y V UJAT México, 2008.
- *Elementos para entender la identidad docente en la educación superior . Un estudio de caso.*, Edit. P y V, UJAT. México, 2009
- BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*, Polity Press: Cambridge. 1990
- DARLING-HAMMOND, L. et.al. *A License to teach: Buldding a profesion for 21st century schools*. Edit. Westview Press, Boulder CO, 1995
- CLARK, B.R. *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. California Berkeley: University of California Press. 1987
- COMAS-RODRÍGUEZ, O. *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de modernización educativa: el caso UAM*. ANUIES, México 2003
- CHAPATO MARÍA ELENA, ERROBIDART NALIA. *Hacerse docente (Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales)*. Miño y Dávila Editorial, Buenos Aires Argentina. 2008
- DE VRIES, Y. AND B. DOUWE "Teachers´ conceptions of education: A practical knowledge perspective on "Good Teaching. *Interchange*, 1999. **30** (4): 371-397.
- DIAZ, Y. Organizaciones, psicoanálisis y narcisismo. Un enfoque alternativo. In L. Montaña (Ed.), *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, 2004. (pp. 429-451). Mexico: Porrúa.
- GARDUÑO, M. et al. La formación de profesores y profesionales de la educación en la universidad pública mexicana: Un marco de referencia conceptual. México, CIDE_UAEM. 1997.
- GREDIAGA, KURI, R. La profesión académica. Evaluación del desempeño del personal académico. G. Gómez. México, ANUIES. 2000.



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

HALL, S. 'Introduction: Who Needs 'Identity'?' in S. Hall and P. De Guy (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. 1995

HARRIS, S. Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, 2005. 10 (4).

HENKEL, M. *Academic Identities and policy change in Higher education*, Jessica Kingsley Publishers. London, 2000.

LANGFORD, G. Teaching and the Idea of a social practice. In W. Carr (Ed.), *Quality in teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Falmer Press. London. 1989

MACE, J., LAMBROPOULOS, H., & KARADJIA, E. *Markets, Values and Education*. Paper presented at the Conference Education for Social Democracies. 2000.

MACINTYRE, A. *After Virtue*. London: Duckworth. 2002.

PERAFANE, G. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. In G. Parafan & A. Aduris-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* 2005. (pp. 15-31). Bogota: Nomos.

SAMUELOWITZ KALHERINE, J. D. BAIN Revising academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 2001, 41 (299-325) Kluwer Academic Publisher. Netherlands

TIERNEY, W. G. Cultural disintegration and the decline of engaged Intellectual: the transformation of academic work. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 2003. 24(3), 371-383.

TIERNEY, W.G. 'Academic Work and Institutional Culture: Constructing Knowledge'. *The Review of Higher Education* 1991,14(2), 199-216.

TIGELAAR DINEKE, et. al. The development and validation of a Framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 2004. 48(253-268) Kluwer Academic Publishers,. Netherlands

VÄLIMMAA JUSSIVA, Culture and identity in higher education reserch. *Higher Education* 36:119-138. Kluwer Academic Publishers. Netherlands1998

VILLAR, L. Pensamiento de los profesores. *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. G. Parafan. Bogota, Nomos: 2005. 33-46.



WRINGE COLIN. Teaching Learning and Disipleship: Education beyond Knowledge Transfer. *Journal of Philososphy of Education*, 2009 Vol. 43 Issue 2 (239-251)

